

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

**UM OLHAR PARA AS REPRESENTAÇÕES DOS/AS
PROFESSORES/AS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO
CONTEXTO ATUAL: RECONSTRUINDO A IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOCENTE**

SILVANIA MARIA DA SILVA GIL

Santos/SP

2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Doutorado em Educação

UM OLHAR PARA AS REPRESENTAÇÕES DOS/AS
PROFESSORES/AS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO
CONTEXTO ATUAL: RECONSTRUINDO A IDENTIDADE
PROFISSIONAL DOCENTE

SILVANIA MARIA DA SILVA GIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica
de Santos, como requisito para obtenção do grau de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa
Abdalla

Santos/SP

2024

[Dados Internacionais de Catalogação]

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

G463o Gil, Silvania Maria da Silva

Um olhar para as representações dos/as professores/as
sobre a prática docente no contexto atual : reconstruindo
a identidade profissional docente / Silvania Maria
da Silva Gil ; orientadora Maria de Fátima Barbosa
Abdalla. -- 2024.

322 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2024

Inclui bibliografia

1. Identidade Profissional Docente. 2. Práticas Docentes.
3. Representações Sociais. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa
- 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Membro Nato – Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto

Membro Titular Interno - Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

Prof. Dr. Agustín Villarreal

Membro Titular Externo– Universidad Nacional de Misiones/UNaM-
FHyCS e CONICET/Argentina

Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca

Membro Titular Externo – Universidade Federal do
Rio Grande do Norte/UFRN

Profa. Dra. Solange Maria da Silva

Membro Titular Externo – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo/IFSP

Profa. Dra. Ivanise Monfredini

Membro Suplente Interno – Universidade Católica de Santos/UNISANTOS

Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo

Membro Suplente Externo – Escola Superior de Jornalismo
(ESJ)/Maputo/ Moçambique

O senso prático é o que permite agir de maneira adequada [...] sem interpor ou executar um “é preciso”, uma regra de conduta. Maneiras de ser resultantes de uma modificação durável do corpo operada pela educação, as disposições atualizadas pelo corpo permanecem despercebidas enquanto não se convertem em ato, e mesmo assim, por conta da evidência de sua necessidade e de sua adaptação imediata à situação. Os esquemas do *habitus* [...] permitem adaptar-se incessantemente a contextos parcialmente modificados e construir a situação como um conjunto dotado de sentido, numa operação prática de antecipação quase corporal das tendências imanentes do campo e das condutas engendradas por todos os *habitus* isomorfos.

BOURDIEU (2001, p. 170)

Quer ele faça estudos originais ou trabalhe de segunda mão, cada pesquisador tentar apreender [os] fenômenos segundo um método: observar, experimentar ou reunir documentos de arquivos. Em todo caso, sempre em busca do detalhe significativo, do fato exótico ou imprevisível e da lei das séries. Conhecer é primeiramente isso.

MOSCOVICI (2011, p. 12)

DEDICATÓRIA

Ao meu marido,
Ao meu filho,
Aos meus enteados,
À minha família,
Às minhas amigas e aos meus amigos,
Aos pesquisadores de nosso Grupo de Pesquisa,
Às professoras e professores participantes da Pesquisa,
À minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que sem ela, essas
palavras não existiriam.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos aqueles que estiveram presentes nesta trajetória de forma presencial e *online*. Agradeço à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, pessoa inclusiva na essência e na alma. Durante esses 6 anos de orientação e amizade, me ensinou a fazer pesquisa, a ser ousada e, acima de tudo, justa. Sem a confiança, a paciência e a generosidade em compartilhar seu vasto conhecimento, eu jamais chegaria até aqui. Admiração ímpar.

Agradecida aos mestres, que fizeram parte deste percurso:

- Prof. Dr. Alexandre Saul, por sua amorosidade e compromisso com uma educação cada vez mais humanizada em busca do Ser Mais;
- Prof. Dr. Agustín Villarreal, por sua assertividade nas recomendações sempre carinhosas;
- Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca, por sua pontualidade nos aconselhamentos;
- Profa. Dra. Ivanise Monfredini, por sua alegria e amizade acadêmica desde o mestrado;
- Profa. Dra. Solange Maria da Silva, por seu companheirismo e amizade iniciados no Grupo de Pesquisa e também na vida;
- Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhandumbo, pela sua disponibilidade e disposição de caminhar e contribuir nesses nossos caminhos da pesquisa.
- Agradecimento especial às Periquitas, que entrei como agregada: Adriana, Cláudia e Solange, pela caminhada de estudos e também de lazer.
- A todos os colegas do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/ CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra Profissionalização Docente, ao qual este trabalho está vinculado.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

GIL, Silvania Maria da Silva. Um olhar para as representações dos/as professores/as sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente. Tese. Doutorado em Educação: UNISANTOS, Santos, 2024.

Resumo

Este trabalho tem por *objetivo* compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente a fim de que seja possível abrir espaços para pedagogias de inclusão. Parte da seguinte *questão-problema*: Quais são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da Baixada Santista/SP sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar pedagogias de inclusão? A investigação se *justifica*, pois, consideramos que as relações pandêmicas e neoliberais podem ter afetado drasticamente a identidade profissional dos docentes e as práticas no contexto das pedagogias de inclusão. Neste sentido, consideramos também necessário destacar que a pesquisa se articula ao Projeto intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações” (ABDALLA, 2016-2022), assim como ao Projeto de Pesquisa atual, denominado de “Políticas, práticas, representações e identidades profissionais”, que se desenvolve no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) (ABDALLA, 2022-2025). E se integra ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra “Profissionalização Docente”. Nesta perspectiva, fundamenta-se nas teorias bourdieusiana e moscoviciana; assim como em autores que se dedicam às temáticas referentes às políticas neoliberais e seus ataques à escola pública, às políticas educacionais e suas implicações na reconstrução da identidade docente e nas práticas pedagógicas/docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se estrutura: 1º na pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES e no banco de dados da SciELO; 2º na aplicação de um questionário com questões abertas, fechadas e de evocação, para 30 professores/as, organizado em quatro eixos temáticos: a) perfil dos/as participantes; b) sobre a docência e suas práticas; c) sobre os estudantes; d) sobre a identidade docente; 3ª realização de entrevistas, que contou, na 1ª fase, com o envio de questões abertas, de forma eletrônica, para 15 docentes; e, na 2ª fase, entrevista narrativa com 10 professores/as; 4º em uma pesquisa documental, foram selecionadas notícias do Jornal A Tribuna/Santos, de forma a agregar conteúdo histórico (abril de 2020 a maio de 2022), agrupando-o em temas relacionados com as práticas e a identidade docente em tempos de crise. Nesta direção foram desenvolvidas as seguintes técnicas: Associação Livre de Palavras, análise documental, abordagem metassíntese e análise de conteúdo. Por meio dessa análise, privilegiaram-se duas dimensões: 1ª *Representações Sociais/Profissionais dos/as Professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia*, anunciando como categoria de análise “Práticas docentes”, e desenvolvendo as seguintes unidades de sentido: influência das políticas neoliberais; e desafios para pedagogias de inclusão; e 2ª *Representações Profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente*, delineando como categoria de análise “Identidade profissional dos/as professores/as”, e abordando as seguintes unidades de sentido: desafios e limites da profissão e *habitus* profissional. Os resultados indicam que, em relação às *práticas docentes*, as representações sociais/representacionais dos/as professores/as: a) passam pelas vivências/experiências; b) carregam tensão, pelas práticas estabelecidas e as de inovação; e c) incluem estratégias de acolhimento, integração e inclusão; d) devem ser planejadas a partir do conhecimento prévio do aluno; e) precisam ser pensadas a partir de uma sociedade desigual; f) sofrem influência das políticas neoliberais, interferindo na aprendizagem dos/as estudantes gerando fracasso escolar; g) algumas práticas destinadas às pedagogias de inclusão ainda estão presas no modelo da integração, mas algumas já fizeram a “conversão do olhar”. E, quanto à *identidade docente*, as representações sociais/profissionais: a) envolvem transações mais subjetivas, incluindo experiências efetivas de prática profissional e de formação; b) dão sentido à própria existência e à constituição/aquisição de identidades sociais/coletivas, ao desenvolver relações com o outro e com os diferentes outros que participam de sua formação; c) são marcadas pela conformidade e resistência frente às imposições das políticas e do monitoramento exercido pelo conservadorismo de algumas famílias; d) foram reconstruídas a partir da crise sanitária e da nova maneira de *ser e estar* diante da profissão docente. Espera-se, assim, que este trabalho acerca das práticas e da identidade docente frente aos desafios das pedagogias de inclusão possa fazer com que todos reflitam sobre o direito a uma educação de qualidade, justa, humanizadora e emancipatória.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Práticas docentes. Representações Sociais.

GIL, Sylvania Maria da Silva. Examining Teachers' Perspectives on Teaching Practices in the Modern Context: Reconstructing Professional Identity in Education. Thesis. Doctorate in Education: UNISANTOS, Santos, 2024.

Abstract

The *purpose* of this study is to understand the social/professional representations of teachers in the final years of elementary school regarding the teaching practice in the context of the pandemic and post-pandemic and its implications for the reconstruction of teaching identity so that it is possible to open spaces for inclusive pedagogies. The starting point is the following *problem question*: What are the social/professional representations of teachers in the final years of elementary school in public schools in the Baixada Santista/SP region about the teaching practice in the context of the pandemic and post-pandemic and the implications of this for the reconstruction of the teaching identity to achieve an inclusive pedagogies? The investigation is *justified* by the belief that the pandemic and neoliberal influences may have significantly impacted the teachers' professional identity and practices, particularly within the context of inclusive pedagogies. In this sense, we also consider it necessary to highlight that the research is linked to the Project entitled "The Elementary School Teacher II: Policies, practices and representations" (ABDALLA, 2016-2022), as well as to the current research project called "Policies, practices, representations and professional identities," which is undertaken within the scope of the Graduate Development Program (PDPG) (ABDALLA, 2022-2025). Additionally, it is integrated to the International Center for Studies in Social Representations and Subjectivity in Education/CIERS-ed, of the Carlos Chagas Foundation/FCC, the UNESCO Chair on Teacher Professionalization. From this perspective, the study draws on Bourdieusian and Moscovian theories, along with research by scholars who examine neoliberal policies and their attacks on public schools, educational policies, and their implications to the reconstruction of the teaching identity and pedagogical practices. It is a qualitative research project structured based: 1st, on a review of the literature in the CAPES theses and dissertations database and in the SciELO database; 2nd, on the application of a questionnaire with open, closed, and evocation questions to 30 teachers, organized into four thematic axes: a) profile of the participants; b) teaching and its practices; c) students; d) teaching identity; 3rd, on interviews, which included, in the 1st phase, the e-mailing of open questions to 15 teachers; and, in the 2nd phase, a narrative interview with 10 teachers; and 4th, on documentary research, in which articles from the A Tribuna/Santos newspaper were selected to aggregate historical content (April 2020 to May 2022), grouping this into topics related to teaching practices and identity in times of crisis. The following techniques were employed in this regard: Free Word Association, document analysis, meta-synthesis approach and content analysis. Two dimensions were prioritized through this analysis: 1st *Social/Professional Representations of Teachers about Practices in the Context of the Pandemic and Post-Pandemic*, announcing "Teaching practices" as a category of analysis, and developing the following units of meaning: The influence of neoliberal policies; and from the challenges of inclusive pedagogies; and 2nd *Professional representations of teachers on the construction of the teaching identity*, outlining "Professional identity of teachers" as a category of analysis, and addressing the following units of meaning: Challenges and limits of the profession and of the professional *habitus*. The results indicate that, with regard to the *teaching practices*, the social/representational representations of teachers: a) are based on experiences; b) carry tensions due to established practices and innovation; c) include strategies for welcoming, integration and inclusion; d) must be planned based on the student's prior knowledge; e) need to be thought of from the perspective of an unequal society; f) are influenced by neoliberal policies, interfering in student learning and generating school failure, and g) need to develop inclusive pedagogies, which are still locked in the integration model. And as for the *teaching identity*, social/professional representations: a) involve more subjective transactions, including effective experiences in professional practice and training; b) give meaning to one's own existence and to the constitution/acquisition of social/collective identities, by developing relationships with others and with the different others who participate in their training; c) are marked by conformity and resistance to the impositions of policies and monitoring exercised by the conservatism of some families, and d) were reconstructed from the health crisis and the new way of *existing and being* before the teaching profession. It is hoped that this exploration of teaching practices and identity in the context of inclusive pedagogies will prompt reflection on the right of everyone to receive a quality, equitable, humane, and emancipatory education.

Key words: Professional teaching identity. Teaching practices. Social Representations. Inclusive Pedagogies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura da representação.....	67
Figura 2: Análise dimensional das Representações Sociais.....	68
Figura 3: As dimensões das Representações Profissionais.....	72
Figura 4: Municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista	101
Figura 5: Etapas da Metassíntese qualitativa.....	138
Figura 6: Coexistência das representações sociais e das representações profissionais.....	162
Figura 7: Identidade para si.....	175
Figura 8: Identidade para o outro	176

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Caracterização dos participantes da pesquisa em relação ao gênero	105
GRÁFICO 2: Caracterização dos participantes da pesquisa quanto à faixa etária	106
GRÁFICO 3: Caracterização dos participantes da pesquisa quanto à etnia	106
GRÁFICO 4: Caracterização dos participantes da pesquisa quanto ao tempo na docência.....	107
GRÁFICO 5: Caracterização dos participantes quanto à opção pelo magistério.....	107
GRÁFICO 6: Caracterização dos participantes quanto ao município que lecionam.....	107
GRÁFICO 7: Você ou alguém próximo de você teve covid-19?.....	108
GRÁFICO 8: Influência neoliberal nas práticas docentes	109
GRÁFICO 9: Interferência na aprendizagem dos estudantes.....	109
GRÁFICO 10: Consequência das políticas neoliberais para os estudantes	109
GRÁFICO 11: Nesse contexto de emergência sanitária, você recebeu formação para trabalhar com o ensino remoto?.....	110
GRÁFICO 12: Você se sente preparado para trabalhar com o que temos chamado de aulas híbridas (presencial e <i>on-line</i> ao mesmo tempo)?	111
GRÁFICO 13: Recursos utilizados para ministrar as aulas	111
GRÁFICO 14: Tempo para planejamento das aulas.....	112
GRÁFICO 15: Como tem se sentido nesse contexto pandêmico?	112
GRÁFICO 16: Percepção dos/das professores/as sobre a profissão docente perante as famílias dos estudantes	113
GRÁFICO 17: A participação dos estudantes nas atividades propostas.....	114
GRÁFICO 18: Você recebeu orientação para trabalhar com estudantes com deficiência?	115
GRÁFICO 19: Sentimento ao lidar com estudantes com deficiência no contexto da pandemia	115

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Levantamento de Banco de dados de dissertações e teses (CAPES/BDTD)	30
QUADRO 2: Produções científicas no Banco de dados do SciELO.....	36
QUADRO 3: Orientações do Comitê Científico do Estado de SP.....	61
QUADRO 4: Agrupamento de artigos do Jornal A Tribuna	62
QUADRO 5: Níveis de análise de estudo das RS segundo a abordagem societal.....	76
QUADRO 6: Processos de identificação da identidade	83
QUADRO 7: Processos de “identidade para si” e “identidade para o outro”.....	83
QUADRO 8: Das necessidades do/a profissional docente na (re) construção de sua identidade profissional: partindo de algumas hipóteses.....	88
QUADRO 9: Resultados do Relatório da Pesquisa Trabalho docente em tempos de pandemia.....	89
QUADRO 10: Resultados da pesquisa Inclusão escolar em tempos de pandemia.....	91
QUADRO 11: Pedagogias para a Inclusão.....	94
QUADRO 12: Dados gerais dos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista	102
QUADRO 13: Perfil dos/as Professores/as.....	104
QUADRO 14: Marcar todas as opções que concorda	113
QUADRO 15: Visão e sentimento ao atuar em turmas inclusivas.....	116
QUADRO 16: Identidade para si	117
QUADRO 17: Identidade para o Outro	119
QUADRO 18: Modificação/ reconstrução da identidade profissional.....	120
QUADRO 19: Sistematização da coleta de dados	123
QUADRO 20: Sistematização do Questionário	125
QUADRO 21: Fases da Entrevista Narrativa.....	129
QUADRO 22: Participantes da Entrevista Narrativa	130
QUADRO 23: Sistematização do Roteiro da Entrevista realizada por meio eletrônico	131
QUADRO 24: Sistematização do Roteiro de Entrevista narrativas realizada por meio do google meet	132
QUADRO 25: Conceitos-chave por agrupamento	136
QUADRO 26: Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido	143

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AT- A Tribuna
BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM- Banco Mundial
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
BNCFP- Base Nacional Comum da Formação de Professores
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEE – Conselho Estadual de Educação
CIERS- Ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP – Conselho Pleno
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)
EAD- Educação à Distância
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EPS- Educação Profissional em Saúde
FCC- Fundação Carlos Chagas
GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GTCOVID-19- Grupo de trabalho covid-19
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI- Lei Brasileira de Inclusão
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPF- Ministério Público Federal
MPT- Ministério Público do Trabalho
MTb- Ministério do Trabalho
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU- Organização das Nações Unidas
OMC- Organização Mundial do Comércio
OMS- Organização Mundial de Saúde
OREALC- Escritório Regional da Educação da Unesco para América Latina e o Caribe
PNEEPEI- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEBPAR- Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PUC-MG- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RMBS- Região Metropolitana da Baixada Santista
RS – Representações Sociais
SEDUC- Secretaria de Educação de Contagem

SEE - Secretaria Estadual de Educação
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SP- São Paulo
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDTP- Trabalho Docente em Tempo de Pandemia
TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento
TRS- Teoria das Representações Sociais
UFABC- Universidade Federal do ABC
UFCE- Universidade Federal do Ceará
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA- Universidade Federal do Maranhão
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP- Universidade Estadual Paulista
USP- Universidade de São Paulo
UNISANTOS- Universidade Católica de Santos
UTI- Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Minhas notas dialógicas	18
-------------------------------	----

INTRODUÇÃO	23
------------------	----

CAPÍTULO I

DAS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PROFESSOR/A.....	43
--	-----------

1.1 A contextualização da pandemia e pós-pandemia.....	45
1.2 Os ataques neoliberais à escola pública.....	47
1.3 O atravessamento do olhar psicossocial sobre a prática docente frente aos desafios dos tempos atuais.....	54

CAPÍTULO II

DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O OLHAR DO/A PROFESSOR/A SOBRE SI MESMO, SUAS PRÁTICAS E NECESSIDADES NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA	65
--	-----------

2.1 Das noções de representações sociais e representações profissionais.....	66
2.2 Da abordagem societal de Doise às aproximações com Bourdieu.....	75
2.3 Da noção de identidade pessoal/profissional e do conceito de profissionalidade	81
2.4 Das necessidades e perspectivas dos/as professores/as a partir das pedagogias de inclusão: é possível um novo olhar sobre as práticas?	87

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS DA PESQUISA	98
---------------------------------------	-----------

3.1 Da natureza da pesquisa.....	98
3.2 Do contexto da pesquisa.....	100
3.3 Dos sujeitos da pesquisa.....	102
3.4 Das etapas da pesquisa	121
3.4.1 Do Questionário.....	125
3.4.2 Das Entrevistas Narrativas	126
3.5 Da técnica de Análise Documental.....	133
3.6 Da Metassíntese qualitativa como uma abordagem metodológica	136
3.6.1 Das etapas da Metassíntese.....	137
3.7 Da técnica da Análise de Conteúdo	141

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA	145
--	------------

4.1 Representações sociais/profissionais dos/as professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia (1ª Dimensão).....	147
--	-----

4.1.1 Práticas docentes (Categoria de Análise	148
4.1.1.1 Influência das políticas neoliberais (1ª Unidade de Sentido)	150
4.1.1.2 Desafios para pedagogias de inclusão (2ª Unidade de Sentido)	156
4.2 Representações profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente (2ª Dimensão).....	161
4.2.1 Identidade profissional dos/as professores/as (Categoria de Análise).....	163
4.2.1.1 Desafios e limites da profissão (1ª Unidade de sentido).....	164
4.2.1.2 <i>Habitus</i> profissional (2ª Unidade de sentido).....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	214
APÊNDICE I - Banco de dados de Dissertações e Teses/Capes.....	215
APÊNDICE II - Banco de dados/SciELO	227
APÊNDICE III - Questionário, Teste Associação Livre de Palavras.....	235
APÊNDICE IV - Sistematização do Questionário	245
APÊNDICE V - Agrupamento ATribuna	246
APÊNDICE VI – Fichamento das notícias de jornais publicados no Jornal A Tribuna (05/2020 a 02/2022).....	247
APÊNDICE VII - Evocações dos Termos Indutores.....	264
APÊNDICE VIII - Roteiro da Entrevista Pós-pandemia	277
APÊNDICE IX - Roteiro da Entrevista Narrativa	278
APÊNDICE X - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	279
APÊNDICE XI - Entrevistas narrativas	281
ANEXOS.....	319
ANEXO I Comitê de Ética.....	320

APRESENTAÇÃO

Minhas notas dialógicas

As representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem. (MOSCOVICI, 2015, p.307)

Sim, eu concordo: “as representações sociais estão relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem” (MOSCOVICI, 2015, p.307). Este é o caminho dessa Tese que pretendemos desenvolver.

Alguns anos atrás, ao cursar uma das disciplinas em nossa Universidade, aprendi que a tese deve sempre trazer algo de novo. Algo, que pudesse surpreender a comunidade científica. Sinceramente, talvez eu não queira cumprir com esta expectativa. No campo da Educação, em que toda forma de linguagem pressupõe uma representação, o que pretendemos aqui é revelar algumas das representações que acabam por influenciar nossas práticas.

O que sabemos diante de nossa teoria de estudo é que nem sempre essas práticas oriundas de representações são conscientes. Assim, aqui não iremos revelar uma “verdade única”, assim como não revelaremos uma “neutralidade” frente aos fatos ou rememorando Paulo Freire (1997), uma “comprovação”. Propomos retomar um outro jeito de olhar para a Educação, como já realizado por Abdalla e Villas Bôas (2018); ou seja, revelar, assim, “um olhar psicossocial”.

Neste momento, iremos buscar alguns elementos para abrir um diálogo com o campo educacional, de modo a revelar um pouco desse nosso “olhar psicossocial”. Justificamos, aqui, o *olhar* expresso em nosso título como sendo esse olhar que a psicologia social tem, tendo justamente uma leitura ternária dos fatos e das relações existentes na sociedade (MOSCOVICI, 1991, p.21, tradução livre). Neste sentido, imaginamos, representamos, a partir daquilo que foi vivenciado. Sem nos esquecer de que o trabalho solitário do pesquisador não é nada fácil, traz angústia e solidão.

Às vezes, sentimos que precisamos do outro, para nos entendermos e compreendermos o mundo. Nesta direção, Marková (2006, p. 135) nos ensina que é a “dialogicidade que possibilita que os encontros concretos aconteçam [...]”. E, ainda, que a dialogicidade “[...] está preocupada com a existência humana, com a existência comunicativa” (p.139). E, neste sentido, diria Freire (1997, p. 64), “[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”. Seguindo, nesse caminho, a proposta de trabalhar a identidade docente dentro

do contexto das representações sociais, tema que havia desenvolvido no Mestrado, vem também marcado pelo momento histórico em que passamos – a pandemia da covid-19¹.

Na Dissertação de Mestrado, intitulada “Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental”², investigamos a inclusão de estudantes com deficiência em turmas regulares. Os dados da pesquisa foram agrupados em duas dimensões: *gestão didático-epistêmica das aprendizagens e representações sociais dos professores sobre suas práticas* nas turmas que têm estudantes com deficiência. Na primeira dimensão, observamos *in loco* as relações entre professores e estudantes e as práticas que envolvem a sala de aula. Na segunda, em especial, nas turmas que tinham estudantes com deficiência, obtivemos a percepção de como essas representações influenciam/interferem no fazer pedagógico diário do professor.

A partir de cada uma das dimensões descritas, selecionamos duas (2) categorias de análise, nomeadas como - *Organização das práticas e Espaço do diálogo* - que tinham como objetivo identificar as representações sociais dos professores sobre as suas práticas e sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência e que frequentam a escola comum.

Como um dos resultados significativos, sem querermos esgotar todo o assunto, os professores relataram que não receberam formação sobre o tema da *inclusão escolar*. O que acabou por fortalecer algumas de suas representações já construídas sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Reкаímos, assim, em algumas reflexões: a) que essas representações, carregadas pelos/as professores/as sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ainda estão presas aos modelos antigos de escola especial, de incapacidade e da deficiência como elemento limitador do outro; b) as representações sociais, constituídas ao longo dos anos, referentes à educação especial e à educação inclusiva, ainda estão presentes no “núcleo duro” do coletivo escolar, ou seja, foram “costuradas” tanto por processos conscientes, quanto inconscientes. Assim, na dissertação, privilegiamos não só o campo, como também as narrativas dos sujeitos da pesquisa e suas representações, e inferimos que as mesmas ainda estão ancoradas no desejo de saber quem é esse/a aluno/a com deficiência e como a Escola pretende, efetivamente, incluí-lo/a.

¹A Organização Mundial da Saúde (OMS) só decretou o fim da emergência sanitária, em 05 de maio de 2023. Portanto, grande período de escrita deste trabalho foi realizado no período pandêmico. Durante essa fase, a OMS publicava semanalmente relatórios sobre a situação da epidemia no mundo. No dia 09 de dezembro de 2023, no Brasil, havia 38.106.133 casos novos de covid-19, totalizando 708.021 mortos. Dados publicados no site: <https://covid.saude.gov.br>.

²A Dissertação de Mestrado trata da pesquisa realizada nos anos finais do ensino fundamental em uma escola de tempo integral. Tem como objetivo analisar as representações sociais dos professores a respeito de suas práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Esses foram alguns dos resultados que coletamos para as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública sobre suas práticas pedagógicas, em turmas que tinham estudantes com deficiência. É importante observar, aqui, que a pesquisa anunciada trata das “práticas de ensino e de aprendizagem”, e que, como afirmaria Marková (2017, p. 236), “[...] estão baseadas na comunicação, na negociação e representam um desafio”.

Por outro lado, em concordância com Gatti (2020), que afirma que "as mentes humanas são curiosas", vejo-me com essa inquietude, apoiada incondicionalmente por nossa orientadora e por nosso Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". Busco, assim, aprofundar nosso tema de estudo - as *práticas pedagógicas* -, conciliando com as tessituras da *identidade profissional docente*, em um contexto de pandemia (esse trabalho iniciou-se no auge da pandemia) e de pós-pandemia.

Aqui, aproveito para justificar, no título, o termo “tempo atual” descrito. Esse tempo é o tempo da emergência sanitária da covid-19³, que teve seu início, em 11 de março de 2020, e a pesquisa, em questão, inicia-se, em agosto de 2020, e tem seu fim decretado, em 05 de maio de 2023, faltando apenas um (1) ano para a finalização da investigação.

Assim, retomando a importância do Grupo de Pesquisa em nosso caminhar, esse tema vem ao encontro de trabalhos, em especial, das teses realizadas por nossos colegas, conforme seguem: “Representações Sociais das/os professoras/es do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo sobre as práticas pedagógicas”, de Solange Maria da Silva (2023); “O direito à educação: percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão”, de Adriana Mallmann Vilalva (2023); “Representações Sociais de Docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental sobre as concepções freireanas”, de Zulmira Cacemiro (2022); a "A ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização", de Enéas Machado (2021); "Professores de Língua Portuguesa e Matemática: representações sociais sobre a docência", de Marli Reis dos Santos (2020); e "Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo

³ Segundo a Academia Brasileira de Letras, tal como a Real Academia Española e a Académie Française, ao enfrentarem o problema do “coronavírus”, justificam que esta expressão se origina da “corona virus disease” (“doença do coronavírus”, cujo núcleo é o substantivo feminino “a doença”), e que, por isso, deve-se registrar como “a covid-19”. Entendem, também, que “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos surtiram em Wuhan, na China. Disponível em: <https://www.academia.org.br/noticias/academia-brasileira-de-lettras-lanca-secao-dedicada-ao-enfrentamento-do-coronavirus-em-seu>. Em relação à letra minúscula -“covid-19” -, segue-se, aqui, o Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa (VOLP), que explicita que a “covid-19” é o nome oficial da doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), e recomenda que a escrita seja em letra minúscula - covid-19 -, uma vez que se trata de um nome comum de uma doença e não de um nome próprio. Disponível em: <https://academiamedica.com.br/blog/covid-covid-ou-covid-qual-e-o-certo>.

de implantação", de Rejane Emilio (2020). Tais teses também apresentam como referenciais teóricos principais: Bourdieu (1998a, 1998b, 2008, 2018a, 2018b); Moscovici (2012, 2015), Dubar (2005, 2006) e Abdalla (2006, 2008, 2015, 2016b, 2017a, 2017b, 2021).

Ancoradas neste caminho, objetivamos responder à nossa *questão-problema*: "quais as representações sociais/profissionais dos/as professores/as sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar pedagogias de inclusão⁴?"

Meu interesse pela temática veio de minha experiência profissional em uma rede pública municipal de Contagem, em Minas Gerais. Lá, passei pelos cargos de professora da sala comum, professora de Atendimento Educacional Especializado-AEE, diretora escolar e assessora pedagógica para educação inclusiva na Secretaria de Educação.

Em 2017, prestei a seleção para o Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, no qual obtive êxito e mudei completamente a minha vida. Troquei de cidade, exonerei-me do cargo de professora e diretora, e acreditei nas oportunidades que a Universidade poderia me oferecer.

Defendi a Dissertação, em fevereiro de 2020, e, logo, prestei a seleção para o Doutorado, sendo aprovada em agosto de 2020. Ao escrever essas notas, ressoa aqui, no meu interior, que ainda sou a única de toda linhagem da família a ir tão alto no processo de formação educacional.

Tenho muita gratidão a todo acolhimento que recebi da Profa. Fátima Abdalla, que tem me guiado neste caminho, e à Universidade por todo apoio. Sem a preciosa atenção e o cuidado da Professora Fátima, nada disso seria possível.

Além disso, essas minhas breves notas também me fazem lembrar dos relatos conhecidos por alguns de nós, brasileiros, tal como o do Ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub, que chamou a universidade brasileira de “balbúrdia”; e do também Ex-Ministro Milton Ribeiro, ao dizer que crianças com deficiência “atrapalham” o ensino. Tais falas trazem, para este nosso campo educacional, um incômodo indescritível, uma angústia e até um sofrimento de ordem social, que geram sentimentos de incerteza e insegurança que, de certa forma, abalam a nossa profissão.

⁴ Salientamos que os termos *pedagogia/pedagogias da inclusão*, também usado por nós na dissertação de mestrado, tem como foco teórico o Informe Final para a OREALC/UNESCO, referente à pesquisa desenvolvida por Almeida e Abdalla (2017), e que se intitula “Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão”. Posteriormente, alguns dos dados foram publicados por Abdalla e Almeida (2020).

Não podemos dizer que “estar no mundo” é fácil. Os desafios do cotidiano são inúmeros. Não é prazeroso perceber as fragilidades da profissão e, muitas vezes, calar-se diante delas. Não há satisfação em respostas doloridas e sentimentos de incapacidade.

Quanto aos desafios desencadeados pelo processo de inclusão escolar, Abdalla e Almeida (2020), em seu estudo sobre a formação de professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva, reforçam alguns obstáculos a serem enfrentados, tais como: a necessidade dos cursos de reestruturarem suas práticas formativas; de não oferecerem tempos e espaços flexíveis, apesar de pregarem um ensino para todos; e, por fim, a necessidade das instituições formadoras assumirem um compromisso social com a educação.

Nóvoa (2022b), em uma perspectiva mais enfática sobre as características dadas atualmente à identidade docente, que tratam dos professores como colaboradores, facilitadores ou mediadores, na visão do autor, só fazem por destruir o "núcleo central da profissionalidade docente" (p.12), e, afirma: "É como se a palavra professor fosse incômoda e inadequada" (p.17).

Sendo uma urgência da pandemia, o uso da tecnologia assolou nossas casas como professores e como alunos. Nossas salas de TV e quartos viraram salas de aula. Ainda hoje, há um incentivo para que mais e mais espaços virtuais sejam criados, tirando de nós o contato e a convivência de estarmos com o outro. Já, em 2020, antes da pandemia, Charlot (2020, p.298) nos alertava que o professor está sendo reduzido a um programa de computador".

Diante de tudo isso há precariedade na escola pública, mas ainda há brilho nos olhos.

INTRODUÇÃO

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim escolha isto e aquilo [...]. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. [...] Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber. (FREIRE, 1997, p.115-116)

Este trabalho apoia-se em autores que discutem e compartilham ideias sobre a identidade profissional docente e representações sociais. Compreender a identidade profissional dos/as docentes passou a compor esta etapa da minha trajetória acadêmica e profissional após a conclusão da dissertação de Mestrado.

A dissertação de Mestrado buscou compreender as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito de suas práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência. Trabalhamos dentro dos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da ressignificação dos principais conceitos que fundamentam as representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas e das exigências pedagógicas, que norteiam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na sala de aula.

A Dissertação, em questão, fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015), em Abric (1996) e Marková (2006, 2017), entre outros, que aprofundam questões em torno da TRS; nos dispositivos legais referentes à educação especial na perspectiva de educação inclusiva; em autores que se dedicam à educação inclusiva (MANTOAN, 2001, 2002, 2003, 2010, 2014, 2018; JANUZZI, 2004; KASSAR, 2012; e outros). E, também, em estudos e pesquisas que se referiam à análise das práticas pedagógicas, aos saberes da docência, às pedagogias de inclusão, destacando: Nóvoa (1991, 1995); Altet (1994, 1997, 2000, 2017); Abdalla (2006, 2008, 2011, 2015, 2016a, b, 2017a, b, 2018a, b, 2019), Franco, (2012) e Almeida e Abdalla (2017), entre outros.

Dessa forma, buscamos, nesta Tese, aprofundar nossos estudos, como visto, já iniciado no Mestrado, incorporando questões a respeito da identidade profissional docente e trazendo algumas noções sobre a teoria da ação de Bourdieu, e suas relações com as práticas pedagógicas em tempos de incerteza.

Nesta direção, os estudos entrelaçados da Educação com a Psicologia Social têm nos proporcionado possibilidades de reflexão sobre o conceito de *identidade profissional*, na perspectiva desenvolvida por Dubar (2005). A partir dos resultados da pesquisa de Mestrado,

assim como do contexto pandêmico e pós-pandêmico, veio a emergência de aprofundar os estudos a respeito dos conceitos de *representações sociais* e *práticas pedagógicas*.

Pensamos na relevância do tema, porque, ao pretendermos investigar a respeito das representações dos/as professores/as sobre suas próprias práticas no contexto de pandemia e pós-pandemia, será importante conhecer também como esses/as professores/as foram reconstruindo suas identidades profissionais. Em especial, por conta da pandemia, em que escolas foram fechadas e professores e estudantes ficaram sem frequentá-la presencialmente por quase dois anos. Assim, ao estudarmos a identidade profissional docente, propomos um estudo que abarque a sociedade e a política.

Na epígrafe anterior buscamos afirmar o sentido político da prática docente ao concordamos com Freire (1997) de que essa prática não pode ser neutra. Que ela exige decisão, ruptura e “boniteza” no cuidado do saber ensinar.

Nesta perspectiva, a **Tese**, que desejamos defender, centra-se na necessidade de se analisar as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, sobre suas representações e práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia, para que seja possível compreender a importância das implicações desse cenário na reconstrução identitária do/a docente frente aos múltiplos desafios enfrentados (e a enfrentar) no sentido de que possa ser possível desenvolver *pedagogias de inclusão*⁵.

A partir desse interesse e relevância, o projeto de pesquisa foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos, na data de 25/10/2021, sob o registro CAAE: 50978021.5.0000.55 e número do Parecer: 5.059.195 (ANEXO I).

Comprendemos que o início da pandemia, no Brasil, foi ancorado pelo pressuposto neoliberal da “imunização de rebanho”, em que o governo federal disseminou a ideia de que quanto mais pessoas fossem expostas ao vírus, mais rápida seria a recuperação econômica do país. Ou seja, a preocupação com orçamento do governo foi maior do que com as vidas dos/as brasileiros/as. Fato é que o número de mortes ficou por muito tempo descontrolado, impulsionado pelas “fake news”, pela falta de leitos de Unidade de tratamento Intensivo UTI,

⁵ Conforme indicam Abdalla e Almeida (2020, p. 578), há um “modelo de ações docentes”, proposto pela Unesco (2018), para que se possa desenvolver *pedagogias de inclusão*. Tal modelo toma por base um “contexto de inclusão, em que a criatividade, o pensamento crítico e a inovação se reforçam” (UNESCO, 2018, p. 23). Este Relatório também intenciona revelar como o/a professor/a, em suas práticas docentes, pode incentivar este contexto de inclusão, possibilitando que ocorram reflexões e ações críticas, criativas e inovadoras, de modo a incluir os/as estudantes em sala de aula. O que seria investigar, mais a fundo, o desenvolvimento (ou não) de *pedagogias de inclusão* ou de *formas didáticas e/ou pedagógicas* que levassem o/a docente a investir em tempos e espaços de saberes mais inclusivos, justos e igualitários.

falta de profissionais de saúde especializados no trato das UTIs e, até mesmo, da suposta coisa mais simples que precisamos para viver: de oxigênio.

Com os protocolos sanitários emitidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), fecharam-se as escolas e iniciou-se uma nova modalidade de ensino escolar: o não presencial, marcado por aulas *online*, que acabaram por aprofundar e desvelar as desigualdades (DUARTE; HYPOLITO, 2020) no ensino brasileiro. Essa modalidade acabou por exigir adaptabilidade dos/as professores/as, que, muitas das vezes, não tinham o conhecimento de mídias digitais e nem equipamentos para exercerem sua atividade de trabalho em casa. Esses desafios foram demonstrados pela pesquisa Trabalho Docente em Tempo de Pandemia (TDTP) (GESTRADO/CNTE, 2020).

Essa incrível realidade afetou, de maneira trágica, o nosso ambiente de trabalho e de como agimos sobre ele. O cotidiano escolar já vinha sendo e continuou, mesmo nesse momento necrófilo, alvo dessa racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Racionalidade, que tem construído, no interior de nossas escolas, verdadeiros campos de disputa e uma organizada “gestão das mentes, onde penetra, acompanha, orienta, estimula e educa o pensamento” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320).

Esse sistema neoliberal globalizado, que enaltece uma economia de mercado produtora de uma massa de *sujeitos produtivos*⁶, faz com que nós, docentes, nos tornemos, cada vez mais, “inseguros, sem saber se o que estamos fazendo está suficiente, se está certo, se está tão bom quanto o dos outros colegas”, conforme já indicou Ball (2005). E, por outro lado, tudo isso nos coloca em uma situação de constante busca de aperfeiçoamento, de ser melhor, excelente, em uma infundável busca pela perfeição (BALL, 2005).

Tendo como cenário este contexto, e, dentre as pesquisas realizadas, no campo da educação, mencionamos a de Dourado e Siqueira (2020, p. 844), que afirmam a necessidade de denunciar a racionalização técnica e a adoção de um discurso de afirmação da incompetência do professor e de suas práticas nestes tempos pandêmicos. Para além desses elementos, Abdalla (2021) tem discutido a Educação e a identidade docente, refletindo, em especial, sobre as “relações de incerteza e de exclusão”. Propõe, também, algumas “estratégias de ação e de superação” para os problemas dos profissionais da educação vivenciados nos momentos atuais.

Frente a essas questões, Abdalla (2006) e Carvalho e Abdalla (2013) ajudam-nos a pensar nas diferentes maneiras de *ser* e *estar* na profissão, quando se está em espaços sociais diferenciados. Assim, nesse contexto pandêmico e de “ajuste” neoliberal, não conseguimos

⁶Termo cunhado por Dardot e Laval (2016, p. 320), para designar não só o trabalhador, mas “o sujeito que, em todos os domínios de sua vida, produz bem-estar, prazer e felicidade”.

separar o *eu profissional* do *eu pessoal*, sendo necessário repensar a identidade profissional e como essa questão se manifesta.

Dessa forma, o referencial a ser debruçado é o de Claude Dubar (1997, 2005, 2006, 2009), que tem estudos nessa área da constituição identitária. O autor elucida como as formas identitárias se configuram nas relações de trabalho e nas relações sociais ao longo da vida, e de como elas se alteram perante os períodos de crise (DUBAR, 2006, 2009).

Para Dubar (2005), a identidade é o resultado de processos individuais e coletivos que constroem os indivíduos e definem as instituições. Segundo este autor, os processos são: de *identidade para si*, que é o que o sujeito diz de si mesmo, de como pensa, ou mesmo, o significado do que gostaria de ser; e o de *identidade para o outro*, em que o outro é quem diz quem eu sou, ou seja, o que ele me atribui.

A identidade dos docentes é modificada a partir do momento que professores/as incorporam e vivem as circunstâncias profissionais que lhe são impostas, aceitando-as ou não. Ou seja, a *identidade profissional* resulta da socialização entre os indivíduos, configuradas em contextos de construção e reconstrução (DUBAR, 2005). Ela passa a ser constituída de conflitos, que perpassam a construção dos seus conhecimentos profissionais, buscando conexões entre o pensamento e a ação em uma maneira de *ser e estar* na profissão (ABDALLA, 2006).

Diante dessas questões, é preciso pensar que a identidade, portanto, vem de um contexto de *negociação identitária* incorporada por atos de pertença e de atribuição (DUBAR, 2005). Para Dubar (2005, p. 108), há “[...] uma verdadeira negociação entre os que procuram uma identidade em situação de abertura do seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que diz respeito às identidades virtuais a propor”. O que significa que esta “*negociação identitária* constitui seu processo comunicacional complexo, irreduzível a uma ‘etiquetagem’ autoritária de identidades predefinidas na base das trajetórias individuais” (DUBAR, 2005, p. 108, grifos do autor).

Nesta direção, é necessário, como afirma Abdalla (2006, p. 113): “descortinar um projeto profissional de construção e produção de sentido no conjunto das práticas educacionais”. Por outro lado, conforme Abdalla (2017b), é preciso, também, compreender como se dão as “tensões e as pretensões” desses docentes, quando se tem pela frente tantos desafios a serem enfrentados. O que implica, ainda, discutir uma série de relações de incerteza e de exclusão, e, ao mesmo tempo, encontrar saídas ou estratégias de ação e superação. A ideia, conforme Abdalla (2021), seria compreender quais seriam as atitudes desses docentes dos anos finais do ensino fundamental para: a) reinterpretar as novas concepções sociais, políticas,

econômicas e de saúde e seus efeitos na identidade profissional em tempos de pandemia e de ensino remoto e/ou híbrido; b) conhecer quais poderiam ser as estratégias didáticas para se promover um “processo educacional mais contextualizado e significativo para toda comunidade escolar” (ABDALLA, 2021, p. 6); e c) repensar questões de organização do trabalho docente que estruturam espaços e tempos escolares, considerando estes tempos de incertezas e de imprevisibilidades (ABDALLA, 2021).

Consideramos, assim, que essas relações pandêmicas e neoliberais podem ter afetado drasticamente a identidade profissional dos docentes. E, neste sentido, consideramos também necessário destacar que a pesquisa se articula ao Projeto intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações” (ABDALLA, 2016-2020), assim como ao Projeto de Pesquisa atual, denominado de “Políticas, práticas, representações e identidades profissionais”, que se articula com o que foi aprovado pela Capes referente ao Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG), conforme Edital de Pesquisa n. 16/22 (ABDALLA, 2022-2025). Ambos são coordenados pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e se integram ao Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra “Profissionalização Docente”. Tais Projetos subsidiam reflexões sobre políticas, práticas e representações, que configuram o campo profissional dos professores no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental e, também, na educação superior.

Nesse sentido, nosso estudo se dedicará a buscar respostas para a seguinte *questão-problema*: Quais são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da Baixada Santista/SP sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar pedagogias de inclusão?

Sendo assim, temos como *objetivo geral*: Compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente a fim de que seja possível abrir espaços para pedagogias de inclusão.

Diante desse objetivo geral, e como já mencionado, a **Tese** que desejamos defender se centra na necessidade de se analisar as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, sobre suas práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia, para que seja possível compreender a importância das implicações desse cenário na reconstrução

identitária do/a docente frente aos múltiplos desafios enfrentados (e a enfrentar) no sentido das pedagogias de inclusão.

E, seguindo nessa lógica, temos como *objetivos específicos*:

- Contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais a partir de suas implicações na reconstrução da identidade profissional do/a professor/a;
- Compreender o olhar do/a professor/a sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia;
- Identificar os elementos que fragilizam a identidade docente principalmente frente aos desafios de se pensar em pedagogias de inclusão em contextos de incerteza;
- Analisar, a partir das narrativas, as representações sociais/profissionais construídas por um grupo de professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito de suas próprias práticas docentes, em contexto de pandemia e pós-pandemia, e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de se desenvolver pedagogias de inclusão.

Nossas escolhas teórico-metodológicas

Diante do cenário, até aqui apresentado, propomos desvendar as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito de sua prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente, frente aos desafios para se desenvolver pedagogias de inclusão. E, para essa investigação, escolhemos como referenciais: Serge Moscovici, com a Teoria das Representações Sociais (TRS) (2012, 2015); Bourdieu, com a Teoria da Ação (1997a, 1998a, 1998b, 2007, 2008, 2018 a, 2018b c 2020); e Dubar (1997, 2005, 2006, 2009, 2020), com sua teoria a respeito da identidade profissional advinda de processos sociais. Nesta direção, revisitamos também os conceitos de “*habitus* profissional” (ABDALLA, 2004, 2006, 2013, 2017a, 2017b; SILVA, 2005) e de “representações profissionais” (BLIN, 1997; BATAILLE, BLIN; MIAS, 1997; ABDALLA, 2017a, 2017b).

Ainda, acrescentamos à nossa fundamentação estudos sobre identidade profissional, representações sociais e profissionais, práticas docentes e práticas em uma perspectiva psicossocial e/ou de inclusão, destacando os seguintes autores: Abdalla (2006, 2008, 2011, 2015, 2016a,b, 2017a, 2017b; 2018a,b, 2019, 2021); Arroyo (2000); Altet (2000); Sawaia (2001); Aguerondo (2008); Ainscow e Miles (2008); Grossmann (2008); Rambla *et al.* (2008); Seidmann (2012); Almeida e Abdalla (2017); Melo e Oliveira (2017); Nóvoa (2017, 2022a, 2022b); Abdalla e Villas Bôas (2018); Gebran e Trevisan (2018); Silva e Bonfim (2018);

Krutzmann e Tolentino Neto (2019); Miranda, Placco e Rezende (2019); Dourado e Siqueira (2020)/ Duarte e Hypolito (2020); Assis (2021); Vale e Maciel (2021); Abdalla, Lima e Villas Bôas (2022); Cajica e Montalvo (2022); Gaitán e Cano (2022); Moll, Sousa e Ramalho (2022); Placco e Souza (2022); Souza e Guimarães (2022); entre outros.

Na teoria de Moscovici (1978), buscamos compreender o conceito de *representação social* convertido em um sistema de interpretação, que serve, como também indica Abdalla (2013, p. 110), de “mediação para o entendimento da análise dimensional, dada por três dimensões – informação, campo de representação e/ou imagem e atitude -, e pela compreensão de seus dois processos de formação: a objetivação e a ancoragem”.

A contribuição de Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b) remete-nos no sentido de atingir uma leitura relacional do espaço social, que compõe a nossa investigação - a escola e seus agentes, o período de emergência sanitária e as ações das políticas neoliberais. Ou seja, buscamos compreender, com Bourdieu (1997a, 1998a, 1998b), como se deu o enfrentamento para conservação ou transformação da estrutura da escola a partir da posição dos sujeitos localizados nesse período histórico.

Por outro lado, a *identidade docente*, teorizada neste trabalho por Dubar (1997, 2005, 2006), veio como um contributo para articularmos com as Representações Sociais em busca da compreensão e articulação dos conceitos. Ou seja, os/as professores/as, que são os/as nossos/as agentes, têm um reconhecimento profissional a partir das atividades que desempenham, das representações e dos valores que compartilham. Assim, encontram, nessa identidade profissional, crenças e valores partilhados (PLACCO; SOUZA, 2012).

A perspectiva para se pensar nas “pedagogias de inclusão”, descrita no Relatório Final “Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da Educação inclusiva”, elaborado por Almeida e Abdalla (2017), assim como discutido em outro texto, divulgado por Abdalla e Almeida (2020), será também nosso referencial na busca de uma educação que atenda às diferenças na sala de aula. Partimos, assim, junto com as autoras, da premissa de que “[...] a noção de *inclusão* enfatiza a necessidade de se alcançar uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças” (ABDALLA; ALMEIDA, p. 5). Diferenças essas, representadas pelos estudantes com deficiência ou mesmo aqueles que não possuem deficiências, mas que precisam ser incluídos no contexto da pandemia e, inclusive, nos dias de hoje.

Aguerrondo (2008) defende que a *inclusão* é uma ação que se sustenta na necessidade de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, supera a ideia de que é um processo, para o entendimento de que é um novo paradigma educativo, que supõe a necessidade de

desenvolver diversos pontos de vista ou dimensões essenciais (político-ideológico, epistemológico, pedagógico e institucional).

Nesta direção, foi realizada, em uma primeira etapa, uma pesquisa, no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em junho de 2021, e atualizado em dezembro de 2023. A seleção inicial foi feita no item referente à *palavra-chave*, e os termos indicados foram: *representações sociais*, *práticas docentes*, *pedagogias de inclusão*, *identidade docente* e *pandemia*. Não sendo encontrado nenhum trabalho.

Para refinar a busca, foram inseridos os termos: “representações sociais” (entre aspas), *identidade docente* e *práticas docentes* (sem aspas)⁷. Encontramos, para esta seleção, 104 trabalhos.

A partir dos trabalhos encontrados foi feita a seleção de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, em que apareciam estes termos; pois, na visão da pesquisadora, atendia melhor aos objetivos da pesquisa, mesmo abrangendo outras áreas do conhecimento. Foi escolhido, como ponto de partida, o ano de 2016, pelo forte impacto que o sistema democrático sofreu, atingindo as políticas educacionais. Neste caso, citamos, como exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Tais dados estão dispostos no Quadro 1 e no Quadro 2, a seguir:

Quadro 1: Levantamento de Banco de dados de dissertações e teses (CAPES/BDTD)

ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TÍTULO	DISSERTAÇÃO TESE
2016	Leila Creuri Pryjma/ UNESP Presidente Prudente	Ser Professor: representações sociais de professores	Tese
2016	Suely Sousa Lima/UFMA	As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA	Dissertação
2017	Gilda Maria Rodrigues Fonseca/PUC-MG	Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade	Tese
2017	Gabriel Peter da Penha/UFCE	Tudo que aprendemos juntos: a representação social do professor de Música no cinema.	Dissertação
2018	Luiza Girolamo Canato/ UNISANTOS	As representações profissionais de professores atuantes no ensino fundamental II sobre a identidade docente	Dissertação

⁷ O uso de aspas no “termo composto” recupera os registros que contenham as palavras juntas. As aspas também podem ser usadas na busca avançada combinando estes termos com outros. Usando o termo composto, sem aspas, o sistema localiza registros que contenham as palavras, não importando a posição.

2018	Bruno Tadashi Takahashi UEM	A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck	Tese
2019	Maria Helena Castagnara/ UTFPR	Representações identitárias de professores de língua inglesa em textos autobiográficos	Dissertação
2019	Renata da Costa Lima/UFPE	Formação Continuada Didático-Pedagógica do Professor Universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente	Tese
2020	Marli dos Reis dos Santos/ UNISANTOS	Professor de Língua Portuguesa e Matemática: representações sociais sobre a docência	Tese
2020	Rafaela Maria e Silva Ferreira/UFPB	Gênero e representações sociais sobre a identidade profissional de estudantes de Pedagogia	Dissertação
2021	Enéas Machado/ UNISANTOS	A ação supervisora da Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização	Tese
2021	Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira/UFBA	Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária	Tese
2021	Daniela Horvath Mucci/ PUC-SP	A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental: representações sociais de professores	Dissertação
2022	Anna Katyanne Arruda Silva e Souza/UFRN	Representações sociais e a constituição identitária docente na educação profissional em saúde	Tese
2022	Johnnata Cavalcante Silva/ UFC, Fortaleza	Tensões na identidade profissional: estudo com professores da pós-graduação stricto-sensu à luz da análise de narrativas	Dissertação
2023	Adriana Mallmann Vilalva UNISANTOS, Santos/SP	O Direito à Educação: percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão	Tese
2023	Solange Maria da Silva	Representações Sociais dos/as professores/as do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo sobre as práticas pedagógicas	Tese

Fonte: Banco de dados e teses e dissertações (CAPES/BDTD) (APÊNDICE I).

A partir das investigações selecionadas, procurando aproximações com a presente pesquisa, destacamos os estudos da tese “Ser Professor: representações sociais de professores”, de Pryjma (2016), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, que investigou as representações do *ser professor*; bem como a forma como os professores pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros e de como esse exercício da docência envolve a identidade e o entrelaçamento de saberes. A tese aproxima-se deste Relatório à medida que trabalha com a *identidade para si* e *identidade para o outro*, de professores pedagogos, em que entrelaçam valores, saberes e expectativas, no que se refere à profissão.

A dissertação de Lima (2016), da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, com o título “As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA”, buscou colocar o foco na formação de professores no Brasil, com

destaque para os programas emergenciais. A autora entende que a história dessa formação contribui para a construção de identidades docentes. Quanto à nossa temática, esse trabalho contribui, pois elucida como os futuros professores enxergam sua profissão, perpassando por experiências da infância e das vivências com seus professores numa perspectiva autobiográfica, defendida por Dubar, um de nossos autores.

Fonseca (2017) trabalhou, em sua tese, “Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade”, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG, os modos de como se dão os processos de constituição identitária do sujeito futuro professor. O estudo se orientou sob o viés das representações sociais, que orientam o modo como os professores veem e compreendem o seu trabalho docente; bem como revelam as imagens construídas acerca do que é *ser professor*. Os dados contribuíram para este trabalho, ao possibilitar apreender e compreender a construção identitária dos professores em formação, por meio das representações de ser e agir docentes, e como esses sujeitos projetaram e operaram com as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Em sua dissertação, intitulada “Tudo que aprendemos juntos: a representação social do professor de Música no cinema”, realizada na Universidade Federal do Ceará/UFC, Penha (2017) buscou trabalhar questões concernentes à formação profissional e à constituição identitária docente; bem como à dimensão sociocultural e simbólica da sétima arte. A dissertação, dedicada ao estudo da sétima arte, trouxe como contribuição o estudo das representações sociais, partindo do pressuposto de que as representações formam um sistema cujo compartilhamento leva à formação de uma visão, um consenso, uma imagem, que busca na imaginação o seu próprio lugar de articulação.

Canato (2018), da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, em sua dissertação “As representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente”, desenvolveu um estudo da identidade e da socialização profissional, buscando compreender as representações sociais e profissionais desses professores. As relações com a nossa temática se aproximam por este trabalho também analisar as representações profissionais de professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito da identidade docente. E está ainda fundamentado na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e em Dubar, quanto ao estudo da identidade e da socialização profissional.

Com o título “A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck”, realizada na UEM, a tese de Takahashi (2018) desenvolve a identidade docente como um campo de pesquisa em crescimento. Com isso, este estudo procura

investigar a construção do significado da profissão a partir da vivência pessoal e de sua socialização. Aproxima-se de nosso trabalho, ao buscar, na fundamentação teórica da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2012), apresentando subsídios para identificação das representações da docência partilhadas por licenciandos e a compreensão de como os conceitos de *estilo* e de *coletivo de pensamento* elucidam o processo da gênese e da transformação da identidade docente.

Castagnara (2019), em sua dissertação, realizada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob o título “Representações identitárias de professores de Língua Inglesa em textos autobiográficos”, trabalha no campo da formação de professores e tem como tema a identidade docente. Aproxima-se com nossa investigação na medida em que considera que investigar a identidade docente implica adentrar em um universo subjetivo, que diz respeito às experiências de vida de cada um dos professores participantes.

Lima (2019), na tese, concluída na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, com o título “Formação continuada didático-pedagógica do professor universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional”, discutiu as contribuições da formação continuada didático-pedagógica para o processo de reconstrução da identidade profissional do professor universitário. Sua aproximação com nosso trabalho vem de seu referencial teórico das representações sociais e das noções de identidade profissional docente.

A tese de Santos (2020), “Professor de Língua Portuguesa e Matemática: representações sociais sobre a docência”, da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, procura analisar e compreender as representações sobre a docência dos Professores de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam anos finais do Ensino Fundamental da rede pública da região da Metropolitana da Baixada Santista (RMBS). Contribui, com este Relatório, ao comunicar como os professores compartilham o pensamento de essencialidade à docência a partir de um saber identitário, caracterizado pela transformação social.

Ferreira (2020), na dissertação, “Gênero e representações sociais sobre a identidade profissional de estudantes de Pedagogia”, realizada na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, ancorada nos Estudos Culturais da Educação, nas Teorias Feministas e de Gênero e na Teoria das Representações Sociais, realizou um estudo com o objetivo de responder como as questões de gênero perpassam as representações sociais da identidade profissional de estudantes de Pedagogia. Como contribuição dentro da pesquisa em educação e do quadro geralmente mais feminino nas escolas, a pesquisa destaca *permanências* e *transformações* nas representações sociais da identidade do/a pedagogo/a quanto ao *gênero*, o que potencializa estratégias de mudança nestas representações e no próprio currículo da formação.

Na tese de Machado, da Universidade Católica de Santos/UNISANTOS (2021), intitulada “A ação supervisora da Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização”, o autor analisou as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora dos profissionais das Secretarias de Educação da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), no sentido de compreender as representações sociais e profissionais que os supervisores incorporam em sua (re) constituição identitária profissional. A intenção do autor vai na direção de ampliar os horizontes da supervisão e promover uma consciência social. Sua aproximação com nossa investigação parte especificamente da fundamentação teórico-metodológica, a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici, e a Teoria da Ação, de Bourdieu; assim como os aportes teóricos de Dubar a respeito da constituição identitária, e de Blin e Abdalla em relação às representações profissionais, que nos ajudaram no caminho das análises.

Aprofundando mais em teses, no ano de 2021, também, incluímos o trabalho de Oliveira (UFBA), intitulado “Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária”. O objetivo central da autora é o de analisar como se configura a docência na Educação Superior face à inclusão de estudantes com deficiência, abarcando a nossa demanda por práticas docentes em contextos de inclusão. Sua contribuição caminha no sentido de socializar os resultados de que a inclusão é um convite ao exercício de uma conduta intersubjetiva, autorreflexiva e ético-profissional, capaz de produzir uma experiência modificadora e transformativa na esfera da profissionalidade docente. Essa experiência modificadora pressupõe a internalização do outro, na posição de indivíduo único, que se expressa em sua singularidade.

Nesta perspectiva também contribuiu para este nosso trabalho, a dissertação de Mucci (2021), intitulada “A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental: representações sociais de professores”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. A autora analisa as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de alunos com deficiência matriculados nas salas regulares de escolas públicas. Procura desvelar essa complexidade e compreender os seus impactos na atuação docente. A colaboração desta dissertação parte também de seu arcabouço teórico e dos resultados apresentados, no sentido de compreender o significado de *inclusão escolar*.

Ao atualizarmos nossa pesquisa no banco de dados do Periódicos Capes, encontramos mais dois trabalhos que preenchem nossa busca. Começamos pela tese de Silva e Souza/UFRN (2022), cujo título é “Representações sociais e a constituição identitária docente na educação

profissional em saúde”. O trabalho procura analisar, por meio do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, como as representações sociais que atravessam o ser docente na Educação Profissional em Saúde (EPS), impactam na constituição identitária dos professores que nela atuam. Apesar de estar na área da saúde, a tese se aproxima de nosso trabalho, ao demonstrar que a constituição identitária do docente da EPS se configura em uma intersecção entre a identidade do profissional da área da saúde e a identidade docente, tendo como elo de referência o sentido atribuído ao “público” no âmbito do contexto institucional, histórico e político.

A dissertação de Silva, da Pontifícia Universidade Federal do Ceará/UFC (2022), “Tensões na identidade profissional: estudo com professores da pós-graduação *stricto-sensu* à luz da análise de narrativas”, teve como objetivo investigar como ocorrem as tensões na identidade profissional de professores na pós-graduação *stricto sensu* brasileira. O autor identificou onze (11) tensões na identidade profissional dos sujeitos, sendo essas oriundas tanto de justaposições entre as três dimensões da identidade profissional de professores (pessoal, institucional, social), quanto da “influência” de ordem “institucional” e de ordem “social”. A contribuição da presente dissertação está em seu referencial teórico, que abrange os principais conceitos relacionados à construção da identidade pessoal e social, destacando como esse processo se relaciona ao desenvolvimento da identidade profissional dos professores.

Ainda, a seguir, consideramos acrescentar as últimas teses de nosso Grupo de Pesquisa, que atendem aos nossos referenciais teóricos e que nos ajudaram na análise realizada.

A tese de Vilalva (2023), da Universidade Católica de Santos, teve como objetivo analisar as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas diante dos desafios da diversidade cultural em uma escola que acolhe adolescentes migrantes/refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham direito à educação. Um dos resultados encontrados foi indicar que ainda há inúmeros desafios para o trabalho docente, em especial, quando se tem que superar as barreiras linguísticas e as diferentes culturas trazidas por esses estudantes. Nessa tese, destacam-se os referenciais teóricos utilizados pela autora, que caminham junto com a nossa proposta de investigação.

E, por fim, indicamos a Tese de Silva (2023), também da Universidade Católica de Santos, que apresentou como objetivo compreender as representações sociais das/os professoras/es que coordenam os projetos de extensão do Programa Mulheres do IFSP sobre suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e para emancipação feminina, a partir das influências/implicações desse Programa na (re) constituição identitária desses profissionais da

educação. Os resultados caminharam na compreensão dos percursos formativos e das influências das políticas públicas nas práticas, gerando uma busca por espaços de possibilidades, havendo também uma aposta na formação que gere mais práticas voltadas para pedagogias de inclusão. O trabalho de Silva (2023) apresenta aproximações em relação ao nosso referencial teórico, sendo estudado no contexto de formação de mulheres em situação de vulnerabilidade.

Prosseguimos nossos estudos, demonstrando, no Quadro 2, a seguir, as produções científicas encontrados no Banco de Dados da Plataforma SciELO, indicando, como já o fizemos, as que mais se aproximam de nossa proposta temática.

Quadro 2: Produções científicas no Banco de dados do SciELO

REVISTA	ARTIGO	PUBLICAÇÃO	AUTORIA
Revista Educação em Ciência e Tecnologia – Alexandria	Identidade docente de licenciados em Química a partir das Representações Sociais de Ser professor	Florianópolis, v.15, n.1, p.277-305, maio, 2022	Gahelyka Aghta Pantano Souza e Orliney Maciel Guimarães
Dialogia	Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota	São Paulo, n. 39, p. 1-17, e9718, set./dez. 2021	Gilda Fernandes Silva Rocha e Márcia de Freitas Vieira
Psicologia da Educação	Representações sociais do professor pelo gestor	São Paulo, n.52, p. 108-119, 1º sem./2021	Sílvia Fernandes do Vale e Regina Heloisa Maciel
Formação em Movimento	Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva	v.2, i.2, n.4, p. 575-596, jul./dez. 2020.	Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Patrícia Cristina Albieri de Almeida
Brazilian Journal of Development	Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento	Curitiba, v. 6, n.12, p.97692-97711, dec. 2020	Walter Rodrigues Marques, Diego Jorge Lobato et al.
Revista Ensaio	Representações sociais de estudantes de Biologia sobre as futuras atividades profissionais	Belo Horizonte, v.21, e10612, p.1-17, 2019	Fábio Luis Krützmann, Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto
Revista Educação em Questão	As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em Química	Natal, v. 57, n. 54, p.1-25, 2019. UFRN.	Camila Lima Miranda, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Daisy de Brito Rezende
Acta Scientiarum Education	As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente	Education, v. 40, n.2, e34534, p.1-11, 2018	Raimunda Abou Gebran, Zizi Trevizan
Revista Educação e Emancipação	Representações Sociais e Identidade Docente: um estudo com professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA	São Luís, v. 11, n. 2, p. 172-193, maio/ago. 2018	Suely Sousa Lima da Silva e Maria Núbia Barbosa Bonfim

PERSPECTIVA	Representações sociais e identidade docente: um estudo de caso na formação de professores em Ciências Sociais da UFRN	Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 49-72, jan./mar. 2017	Elda Silva do Nascimento Melo Melo e Karla Michelle de Oliveira
Revista de Educação PUC	Formação, profissionalidade, e representações profissionais dos professores: concepções em jogo	Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago. 2017a	Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Imagens da Educação	Aspectos históricos da formação de professores de Ciências: alguns apontamentos para a construção de identidades docentes.	v. 6, n. 2, p. 98-110, 2016	André Luís de Oliveira e Ana Tiyomi Obara

Fonte: Dados coletados da SciELO (APÊNDICE II).

Assim, citamos:

- O artigo de Souza e Guimarães (2022), que procurou investigar o processo de construção da identidade docente de licenciandos participantes de um Programa de Formação de Professores, com base na Representação Social sobre ser Professor de Química. O aporte teórico-metodológico foi a Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 1978) e autores que tratam da construção da identidade docente. Seus resultados demonstram que as representações sociais estão fortemente objetivadas e ancoradas nas habilidades e competências para ensinar. Podemos indicar que há algumas aproximações com a nossa pesquisa, pelo menos, no que diz respeito à abordagem teórico-metodológica, pois não adentramos nos conceitos de *habilidades e competências*.
- “Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota”, de Rocha e Vieira (2021), trazem, em seu artigo de revisão bibliográfica, uma esperança de atendimento aos estudantes com deficiência. Seus resultados destacam que a falta de acesso tecnológico dificultou muito o alcance desses estudantes ao ensino remoto. Mas, por outro lado, a pandemia possibilitou uma colaboração maior entre a família e a escola, fato esse enriquecedor para o público-alvo da educação especial, que conta com mais apoio da família no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos, também, este ponto como essencial para o nosso trabalho.
- Vale e Maciel (2021) buscaram identificar as representações sociais construídas pelos gestores em relação ao professor, através de conceitos advindos da frase “ser professor na atualidade”. O professor é relacionado ao “ar que a sociedade respira”, tendo em vista o complexo papel que tem a desempenhar no seu trabalho. Este artigo é relevante para nosso trabalho à medida que demonstra que a representação do professor se afasta cada vez mais do paradigma tradicional,

aproximando-o do paradigma emergente, que propõe um profissional em constante formação para atender às políticas educacionais vigentes.

- O artigo “Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva”, de Abdalla e Almeida (2020), trata de uma pesquisa, que tem como objetivo identificar oportunidades formativas para a educação inclusiva no Brasil e em países da América Latina, partindo da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e da Teoria de Ação, de Bourdieu, e de outros referenciais teóricos, que discutem as políticas de formação e as de inclusão social, privilegiando a educação para a diversidade, que é um dos motes de nosso trabalho.
- O artigo “Profissionalidade docente: saber e busca de reconhecimento”, de Marques, Lobato *et al.* (2020), versa sobre a profissionalidade como saber docente e a busca de identidade do professor enquanto profissional. Discute a docência como profissão e o marcador social “professor” na sociedade contemporânea, vistos como semiprofissão e semiprofissional. Questão essa que também está presente, de certa forma, em nossa investigação.
- Krützmann Tolentino Neto (2019) investigam as representações sociais de 190 estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria, entre os anos de 2016 e 2018, sobre as futuras profissões: *professor* e *biólogo*. E, por meio da teoria proposta por Serge Moscovici, os resultados encontrados contribuem com estudos de formação de professores/biólogos e com reformas e adaptações curriculares dos cursos de graduação. Buscamos esse artigo com o intuito de demonstrar a variedade de aplicações em metodologias utilizadas em conjunto das RS, ao mesmo tempo em que comprova a flexibilidade das RS, para investigar diversas realidades, e como as representações sociais podem apresentar um campo frutífero para os estudos sobre *identidade*, um dos motes da nossa investigação.
- “As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em Química” (2019), de autoria de Miranda, Placco e Rezende, buscou analisar as representações sociais da docência e suas influências na constituição da identidade profissional de licenciandos em Química. Os dados foram interpretados por meio do diálogo entre duas teorias: a das *representações sociais*, na perspectiva, de Serge Moscovici, e a da *identidade profissional*, de Claude Dubar. Ser professor para esse grupo social relaciona-se à realização pessoal, intrinsecamente ligada à motivação, à autonomia, à inovação, ao afeto para com os estudantes e à necessidade de escutá-los. A seleção deste artigo demonstra resultados de uma pesquisa que se aproxima de nossa investigação não só em relação ao referencial teórico, mas também quanto

aos profissionais que a realizaram e que compartilham seus conhecimentos, em um caminho de diálogo constante.

- Gebran e Trevizan (2018), com o objetivo de partilhar o debate acadêmico sobre os modos de construção da identidade profissional dos docentes da Educação Básica e suas representações sociais sobre a profissão, encontraram, como dados de pesquisa, três categorias de análise: a identidade e a atuação profissional dos professores e suas representações sobre a profissão docente; a construção da autonomia com vistas à efetivação de práticas educativas emancipatórias; e o senso crítico ideológico do professor em seu contexto de atuação. O artigo traz, para este nosso trabalho, um estudo sobre RS, em que se confirma que as estruturas sociais e culturais historicamente construídas foram determinantes para a construção da identidade profissional e de suas representações sociais sobre a profissão.
- “As Representações Sociais e Identidade Docente: um estudo com professores-alunos do PROFEBCAR/UFMA”, de Silva e Bonfim (2018), teve como objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande – MA. A intenção foi de discutir a construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS, contribuindo para o debate acerca da constituição da identidade docente. O artigo foi escolhido por apresentar dados de pesquisa realizada com os nossos principais referenciais teóricos, evidenciando a importância de trabalhos ligados à TRS e à identidade docente.
- Melo e Oliveira (2017) têm o intuito de compreender como os elementos apreendidos, durante a formação inicial de professores, influenciam o processo de construção identitária. Foram investigadas as representações sociais que esses sujeitos constroem acerca da identidade docente, buscando compreender como eles representam os professores de Sociologia. O que nos interessou, no artigo, foi a identificação com o processo metodológico rigoroso e seus resultados, que tornaram evidente que a memória desempenha um papel crucial nos processos de construção representacional e identitário, indicando que a familiaridade com a disciplina de Sociologia, no Ensino Médio, trouxe novos e importantes elementos para a composição do perfil dos atuais ingressantes no curso investigado.
- Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo, de Abdalla (2017a), busca tecer uma reflexão a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/09) e suas implicações para a formação docente, colocando em jogo as concepções de formação e de profissionalidade,

com base nas representações profissionais de professores-estudantes da Pedagogia/PARFOR. A escolha do artigo perpassou pelo referencial teórico que alcança a nossa investigação e, quanto aos achados, alguns deles nos remetem a dados também obtidos por nós, que serão melhor discutidos no decorrer dos capítulos, principalmente, quanto à profissionalidade (*habitus* profissional) e a identidade profissional.

- E, por fim, o artigo de Oliveira e Obara (2016), que consideram que a construção da identidade docente, no curso de Ciências, supõe um olhar crítico para as políticas de formação inicial e continuada de professores. E é este o objeto de estudo do ensaio apresentado, buscando anunciar determinados momentos históricos dessa profissionalização. Esse texto reflete também sobre questões ligadas à formação docente, que, em no nosso contexto político, está sempre sendo submetido a reformulações, reorientações e complementações, que comprometeram e/ou comprometem as representações de identidades profissionais dos professores até os dias de hoje. E, por isso, também foi aqui abordado.

Assim, resumimos que os trabalhos, por nós coletados, no Banco de dados da CAPES/BDTD e nos Periódicos do SciELO, demonstram um interesse pelos estudos acerca das *representações sociais* e da *identidade profissionais* dos docentes, tanto na carreira inicial quanto ao longo de sua trajetória. Dentre os trabalhos selecionados, cinco citam a pandemia e suas dificuldades para a realização final dos trabalhos e somente uma dissertação trata da pandemia e da inclusão escolar. Neste sentido, percebemos a necessidade de pensarmos em demandas pós-pandêmicas.

Enfatizamos que esta Tese parte do pressuposto de que são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as que guiam as práticas e ressignificam suas respectivas identidades sociais e profissionais. Sendo assim, o presente estudo parte de uma investigação preliminar para se compreender as representações sociais/profissionais dos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente a fim de que seja possível abrir espaços para pedagogias de inclusão.

Nesta perspectiva, partimos, primeiro, de uma revisão bibliográfica, como foi exposto anteriormente; e, em uma segunda fase, caminhamos para aplicação de questionário de perfil, com questões fechadas e abertas e associação livre de palavras a partir dos termos: *prática docente*, *identidade profissional*, *sentimentos e desafios*. Entretanto, relatamos, aqui, que nossas tentativas de criação de grupos de discussão não foram bem-sucedidas, devido à dificuldade de

contato com os docentes, em consequência da pandemia. Conseguimos somente realizar as entrevistas narrativas, que fez parte, então, da terceira fase.

Com base nessas considerações iniciais, esta Tese se estrutura em quatro Capítulos, que descrevemos a seguir.

O **Capítulo I** - *Das implicações das políticas educacionais na reconstrução da identidade profissional do/a professor/a* - apresenta um apanhado do que tem ocorrido no cenário da educação brasileira, partindo do contexto pandêmico e das investidas neoliberais na escola. Busca responder ao nosso primeiro objetivo específico, que é “contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais a partir de suas implicações na reconstrução da identidade profissional do/a professor/a”. Está dividido em três partes: 1ª a contextualização da pandemia e pós-pandemia; 2ª os ataques neoliberais à escola pública; e 3ª o atravessamento do olhar psicossocial sobre a prática docente frente aos desafios dos tempos atuais.

O **Capítulo II** - *Dos pressupostos teóricos para compreender o olhar do/a professor/a sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia*. Esse Capítulo tem, como intuito, responder aos objetivos específicos: “compreender o olhar do/a professor/a sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia” e “identificar os elementos que fragilizam a identidade docente frente aos desafios de se pensar pedagogias da inclusão em contextos de incerteza.”. Trata das concepções teóricas que sustentarão nosso trabalho. Consta de quatro partes: 1ª da noção de representações sociais e profissionais; 2ª da abordagem societal de Doise às aproximações com Bourdieu; 3ª da noção de identidade pessoal/profissional e do conceito de profissionalidade docente; e, por fim, 4ª das necessidades e perspectivas dos professores a partir das pedagogias de inclusão: é possível um novo olhar sobre as práticas?

O **Capítulo III** - *Dos caminhos da pesquisa* - o objetivo é descrever o passo a passo metodológico usado na construção da pesquisa. Apresenta os seguintes aspectos: 1º a natureza da pesquisa e as opções metodológicas; 2º os sujeitos da pesquisa (professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública da Baixada Santista); 3º as etapas da pesquisa, indicando os procedimentos metodológicos: a) o questionário; b) a técnica de evocação; c) as entrevistas narrativas; d) a análise documental; e) abordagem metassíntese; e f) a técnica de Análise de Conteúdo.

E o **Capítulo IV**- *Da análise dos dados aos resultados da pesquisa* apresenta a análise e a interpretação dos dados, com base na fundamentação teórico-metodológica demonstrada, para responder à questão- problema: *Quais são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da Baixada*

*Santista/SP sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar uma pedagogia de inclusão?” E, por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), os dados coletados na pesquisa foram analisados em duas dimensões – *Representações Sociais/Profissionais dos/as professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia* e *Representações profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente*.*

Por fim, destacamos as *Considerações Finais*, em que expomos os achados da pesquisa, diante da abordagem teórico-metodológica desenvolvida na pesquisa e suas relações com os objetivos propostos e com o que foi possível compreender e discutir.

Esperamos, assim, que este trabalho possa fazer refletir criticamente sobre as práticas em tempos de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente.

CAPÍTULO I

DAS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO/A PROFESSOR/A

Sob o aspecto negativo, o governo de Bolsonaro nos deixa um enorme legado de destruição. (SAVIANI, 2023⁸)

Saviani (2023), por meio da epígrafe acima, define o que o governo de Jair Bolsonaro (2019 -2022) deixou neste país, no campo da educação. Segundo o autor, em consonância com o que ele próprio declarou ao assumir o governo: “não vim para construir nada; vim para destruir” (SAVIANI, 2023, p. 3).

Destacamos, também, que Gomes (2020) reafirma o contexto descrito por Saviani (2023), ao apontar para as estratégias perversas de “dominação, racismo, xenofobia, patriarcado, heteronormatividade, produção da pobreza e da miséria” (GOMES, 2020, p.203), que se configuraram, no governo anterior, como um tipo de colonialidade articulada com a faceta neoliberal. Não que elas nunca tenham existido, mas encontraram-se empoderadas “[...] nacional e internacionalmente e, no caso do Brasil, passaram a ter representação político-partidária e no próprio Poder Executivo federal” (GOMES, 2020, p.205).

Por outro lado, Santos, V. (2020) complementa a reflexão de Gomes (2020), afirmando que as políticas brasileiras de educação foram conduzidas a partir de certas bandeiras de convivialidade sem precedentes. Após o golpe jurídico-parlamentar, de 2016⁹, e sua grave crise instalada a partir de então, o governo Bolsonaro criou um cenário mesclado de “empenho destrutivo [...] que desprezou ou aniquilou direitos e bem públicos – como a educação, a cultura e o meio ambiente” (SANTOS, 2020, p. 288).

Consideramos, aqui, também, as reflexões de Libâneo (2020), que definiu o tempo do governo de Jair Bolsonaro, um aliado do neoliberalismo, como um governo de:

[...] pautas conservadoras em torno da preservação de tradições, costumes e valores conservadores, numa perspectiva de regeneração moral do indivíduo e da sociedade num sentido individualista e visando ao controle moral, postulando a defesa do autoritarismo, reforçando na escola o currículo homogeneizador, incentivando

⁸Entrevista dada por Saviani, em 15/01/2023, a Claudemir Pereira. Acesso em: <https://claudemirpereira.com.br/2023/01/entrevista-filosofo-dermeval-saviani-defende-construcao-de-um-novo-plano-nacional-de-educacao/>.

⁹ Golpe jurídico-parlamentar que levou Temer ao poder sem nunca participar de uma eleição. Colocou o país em situação de um governo ilegítimo e biônico. Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico na política brasileira (FREITAS, 2018).

hostilidade às políticas de respeito às diferenças culturais e às minorias sociais. (LIBÂNEO, 2020, p.41-42).

Segundo Libâneo (2020), esse conservadorismo social e pedagógico implantado aparece nos movimentos da Escola sem Partido e na militarização das escolas. Os educadores, neste contexto, estão enfraquecidos, principalmente os que trabalham em escola pública, atuando nas camadas mais empobrecidas. O mal-estar vem do descaso da “elite social e econômica”, que gera nos educadores o sentimento de que “algo falhou no esforço empenhado na promoção da educação crítica e emancipatória” (LIBÂNEO, 2020, p.42).

A escola pública é o resultado da objetivação histórica da atividade humana, sendo, portanto, “o resultado das lutas que marcaram a sua produção histórica e seus diferentes contextos” (LOMBARDI; COLARES, 2020, p.13).

Lombardi e Colares (2020, p. 22) relatam que, a partir de 1990 até a atualidade, a “orientação neoliberal tem-se caracterizado por políticas educacionais que no discurso reconhecem a importância do sistema educacional, mas na prática promovem a redução de investimentos na área, indicando uma ‘racionalidade financeira’” (grifos dos autores). O objetivo que se apresenta é o de atrair fluxo financeiro internacional. Assim, anunciam esses autores:

[...] pretende-se que a educação deixe de ser uma responsabilidade do Estado, passando a compor o comércio de serviços, com um amplo arco de negócios envolvidos: construção de escolas, prestação de serviços educacionais, fornecimento de material pedagógico, equipamentos e mobiliário escolar etc. (LOMBARDI; COLARES, 2020, p.22).

Pensamos que, a partir dessa contextualização, possamos perceber como as políticas educacionais, dentro dessa lógica econômica, têm promovido a mercadorização do conhecimento e a precarização do trabalho docente, acarretando possíveis mudanças na identidade profissional do professor.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este Capítulo tem como objetivo contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais a partir de suas implicações na reconstrução da identidade profissional do professor. Para atingir a este objetivo, buscamos dados do que tem ocorrido no cenário da educação brasileira, a partir do contexto pandêmico até os dias atuais e das investidas neoliberais na Escola e suas implicações para o/a professor/a.

Nesta perspectiva, em um primeiro momento, faremos uma contextualização da pandemia e pós-pandemia no Brasil; em um segundo momento, discutiremos os ataques neoliberais à escola pública; e, por fim, pretendemos refletir sobre o atravessamento de um

olhar psicossocial sobre a prática docente frente aos desafios dos tempos atuais, em especial, diante de um cenário de políticas educacionais que se impõem no âmbito de uma lógica neoliberal. Assim, apontaremos para algumas das implicações das políticas educacionais atuais na reconstrução identitária do/a professor/a nos tempos atuais.

1.1 A contextualização da pandemia e pós-pandemia

As incertezas científicas então reforçam as preocupações “sociais”. (JODELET, 2020, p.4, grifos da autora)

Jodelet (2020) exprime, em suas palavras, o sentimento que perpetuou por todo início da pandemia da covid-19, não só no Brasil, como no mundo. O impacto social e econômico causado desestabilizou a atividade humana em toda a sua complexidade, agravando situações de vulnerabilidade e desigualdade.

Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 337) também enfatizam que a pandemia “agravou um quadro de crise e sofrimento social evidenciando um grave retrocesso e um panorama de incertezas que afetam também o cenário educacional do país”.

No Brasil, atualmente, temos cerca de 708.021 mil mortes¹⁰ por covid-19. E, sabemos que parte dessas mortes teriam sido evitáveis se nós tivéssemos uma política de enfrentamento da pandemia e não de “negacionismo”¹¹ e de um novo neologismo da propina que é o “comissionamento”. Retomando Gomes (2020, p. 206), “vivemos durante o auge da pandemia, tempos de espanto porque ficamos assustados diante da situação de horror e de morte, de necropolítica¹²”.

A partir dos problemas estruturais que já se faziam presente na educação brasileira, as novas circunstâncias criadas pela covid-19 tornaram essas questões mais dramáticas, como demonstrado pelos autores acima.

Morin (2000) já nos alertava sobre a história humana e de como ainda hoje, ela continua sendo uma aventura desconhecida. Segundo o autor, o “futuro permanece aberto e imprevisível” (MORIN, 2000, p.79). No contexto, de crise econômica e social, de pandemia, de autoritarismo

¹⁰ Esse número aumenta diariamente conforme dados repassados por estados e municípios, esse último número reflete o dia 10 de dezembro de 2023. Fonte: <https://covid.gov.br>.

¹¹ Termo surgido nas apurações da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), diante dos inúmeros processos de denúncias e escândalos de corrupção na compra de vacinas pelo Ministério da Saúde (MS), envolvendo empresários, pastores evangélicos, militares e o governo. Fonte: <https://cebes.org.br/do-negacionismo-aonegacionismo/26033/>.

¹² Segundo M. Bembe (2016, p. 123): “[...] a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder”.

e necropolítica, o autor complementa dizendo que é “preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças” (MORIN, 2000, p.81).

Esse grande pensador do mundo pós-moderno, que sempre teve os estudos pensados em prognósticos para o futuro, alertando-nos para o enfrentamento das incertezas, deixa-nos uma pergunta: “saberemos extrair lições dessa pandemia que revelou a comunhão de destinos para todos os humanos, em ligação com o destino bioecológico do planeta?” (MORIN, 2020, p. 22).

No dia 11 de março de 2020, a OMS declara a pandemia do novo Coronavírus, devido a sua rápida disseminação geográfica e a preocupação com os níveis alarmantes de contaminação. Como medida de contenção recomenda três ações: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. “E eis que entramos na era das incertezas”, diria Morin (2020, p. 22).

Negacionistas brasileiros, apoiadas pelo governo, que “não dava o exemplo”, driblavam o “esquema”, frequentando bares, shows, festas clandestinas, não usavam máscaras em público, “era só uma gripezinha”, que lembravam muito cenas do livro “Ensaio sobre a Cegueira”, de José Saramago (2001). Em um trecho deste livro, Saramago (2001, p. 64) destaca que o “governo excluía a hipótese, primeiramente ventilada, de que o país se encontrasse sob a ação de uma epidemia sem precedentes conhecidos”. E, alguns de nós, acabamos por aceitar um governo autoritário, extremista, em que o autor nos põem a fazer uma autocrítica e uma reflexão sobre a nossa cegueira moral atual: “[...] - é desta massa que nós somos feitos, metade de indiferença e metade de ruindade.” (p.15). As palavras de Saramago (2001) retratam o sentimento do povo brasileiro de exclusão e de impotência diante das ações de nosso ex-governo, ditadas por “imunidade de rebanho e negacionismo”, como já descrito.

Esse processo de negação veio acompanhado de mudanças na pasta da saúde e na falta de uma condução assertiva acerca das informações que deveriam ser ofertadas à população. Rapidamente, o vírus se espalhou. Mesmo com discurso negacionista por parte do governo, o ministro Mandetta da pasta da saúde, naquele primeiro momento, implementou o distanciamento social, o isolamento e o uso obrigatório de máscaras.

Como uma consequência natural das medidas, o fechamento das escolas e a substituição das aulas presenciais por aulas por meio de recursos digitais, remotas, pelo período de duração da pandemia, foi implementado, a partir do dia 17 de março de 2020, em toda a rede de ensino brasileira. A partir do documento – Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a), as redes de ensino tinham autonomia para reorganizar o calendário escolar e as atividades pedagógicas não presenciais.

Uma onda de incertezas pairou sobre a escola, os educadores e as famílias. Professores/as sem recursos tecnológicos adequados, usando o celular e *internet* próprios, sem

formação para tal situação. Sabemos que se tratava de um momento imprevisível, claro, mas que requeriam o mínimo de investimento para um funcionamento básico mais próximo do suficiente.

Neste sentido famílias de estudantes foram impactadas de dupla forma: primeiro, com o trabalho remoto, que também exigia recursos tecnológicos; e, segundo, com as aulas das crianças, que exigiam a presença e acompanhamento dos responsáveis e a disponibilização também dos recursos tecnológicos e da internet. Este fato, de acesso aos recursos, por si só, permitiu dar grande visibilidade à desigualdade que impera neste país. E, como afirmam Boto *et al.* (2020, p. 14):

Há, nesse movimento, uma dimensão excludente extremamente preocupante: especialmente nas escolas públicas, ao passo que há crianças que podem perfeitamente acompanhar as atividades a distância, a maior parte da população escolar não tem acesso à internet banda larga. Isso significa que, em tempos de pandemia, podem ser agravadas as distâncias pedagógicas pelas distintas oportunidades sociais entre aqueles que podem acompanhar o ensino remoto e os que não podem.

Inúmeras famílias não conseguiram acompanhar as aulas por várias razões. Além dos motivos tecnológicos, houve desemprego, fome, mortes na família, falta de condições mínimas de isolamento referentes à moradia e bem-estar, afirmando as palavras de Santos, B. (2020, p.15): “qualquer quarentena é sempre discriminatória”.

Houve desesperança. Tomando como mote essas questões, consideramos importante repensar, como tem sido o ataque neoliberal à educação frente aos desafios vivenciados pela pandemia e pelo governo de Bolsonaro (2019-2022).

1.2 Os ataques neoliberais à escola pública

Cria-se um ambiente propício para que se negue não só a política, abrindo espaço para a intolerância, a incomunicabilidade e o obscurantismo, mas também para que se desqualifique a ciência, a educação pública, a universidade, a imprensa tradicional. (LABUERTA, 2020, p.356)

Partindo da epígrafe acima, o autor considera que essas formas de negacionismo, até então bastante propagadas em terras brasileiras pelo antigo governo, são aceleradas e movidas pela lógica econômica que acaba gerindo suas influências em todas as dimensões da vida. Continua sua proposição, concluindo que as pessoas, ao entrarem em contato com as redes sociais, acreditam que “é possível ter acesso ao conhecimento sem aprendizagem [...] simplesmente negando-se a aceitar a complexidade do mundo e agarrando-se a formas de

pensamento mágico¹³” (LABUERTA, 2020, p.356). O que acaba por gerar uma contaminação do processo educacional, concebendo consequências para a democracia e para a convivência.

Santos, V. (2020) lembra-nos das ações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC), intervindo na regulamentação de acordos para a gestão privada dos serviços públicos, e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), operando no sentido de promover e implementar políticas públicas nos países-membros e nos países parceiros estratégicos, entre os quais, inclui-se o Brasil. Essas políticas vêm ocupando diferentes espaços e se inscrevendo na educação brasileira, conforme: 1) os interesses do “neoliberalismo e governança de políticas sociais no país”; e 2) como “equipamento estratégico de sustentação do capital na formulação e gestão de políticas educacionais” (SANTOS, V. 2020, p.290).

As ações decorridas das políticas educacionais, segundo V. Santos (2020), têm trabalhado para o corte e congelamento de recursos públicos, dando prioridade a políticas de avaliação e aproveitamento escolar de estudante e à produção de documentos e “reformas” curriculares para a educação básica e formação de professores (SANTOS, V., 2020).

V. Santos (2020) segue seu pensamento, alertando que o ideal de educação, como processo civilizatório calcado na cidadania, na igualdade de direitos, no bem-estar social, na distribuição de renda e oportunidades, vem se opondo a outra ideia de educação. indicando que:

A educação como projeto de adaptação das populações a uma perspectiva que expurga sua condição de cidadãos, exalta a preparação de jovens para uma sociedade tecnológica e competitiva, investe na desigualdade social, minimiza o papel do Estado, estrangula e congela investimentos sociais, privatizando os fins e a gestão da educação pública do país. (SANTOS, V., 2020, p.292)

Ainda, V. Santos (2020) recorre a Verger e Bonal (2011), que são autores que defendem que essa educação, que está posta, tem como objetivo um projeto de adaptação das populações a uma perspectiva que retira sua condição de cidadãos, investindo cada vez mais na desigualdade social. Nessa lógica, citam a existência de dois tipos de privatização: a *privatização da educação* e a *privatização na educação*. Sendo que a privatização da educação busca expandir recursos em um determinado território e a privatização na educação incentiva escolas públicas a atuarem como privadas, colocando o foco na competitividade.

¹³ Segundo o autor, a “lacração” e o “bloqueio” nas redes sociais são as expressões dessa patologia.

Aqui, no Brasil, segue-se o modelo da *privatização na educação* em que a perspectiva é transformar a educação em uma mercadoria. V. Santos (2020) faz-nos um alerta quanto ao “jogo” (termo do autor) de sentidos das palavras que são proferidas nos referidos órgãos de regulamentação. Por exemplo, sob o lema de “Educação para todos”, defendido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, “dissemina-se e confere-se à educação certo papel de instrumento de ‘redenção da humanidade’ (SANTOS, V., 2020, p.295, grifos do autor). Neste mesmo caminho, V. Santos (2020) reconhece alguns termos, que se encontram estereotipados nos diferentes discursos políticos, como aqueles denominados como “*langue de bois*”¹⁴, “*lengua de madera*”¹⁵ (grifos do autor), “discurso vazio”¹⁶, assim definido:

É uma maneira de fala vaga, pouco clara, pontuada de subterfúgios, que esconde ou distorce fatos, dados, intenções, um léxico próprio em que várias palavras têm um significado único e uma mesma palavra pode ter diferentes significados, cada um deles usado conforme as circunstâncias. Indo além disso, o surgimento de termos, temas e discursos é próprio de uma produção conceitual, teórica, que fundamenta e acompanha projetos, políticas e ações de ampla gama de atores sociais antigos ou emergentes que ambicionam influir na agenda e nos rumos da educação brasileira, e o têm feito com sucesso. (SANTOS, V., 2020, p.301)

V. Santos (2020, p. 302) conclui que “pela linguagem se produz um apagamento dos discursos consagrados e coerentes com os fins da educação”.

É preciso destacar que, desde o alinhamento da educação brasileira aos ditames do Banco Mundial, nunca se viu tamanha aceleração das reformas quanto ao que ocorre a partir do “golpe institucional de 2016”. A partir desse momento, segundo o autor, evidencia-se o caráter de redução de gastos e de investimentos na educação, implantação do novo ensino médio, implementação da Base Nacional Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) e de diretrizes para a formação de professores. Em síntese, para V. Santos (2020, p. 303):

[...] o golpe institucional de 2016 representou uma repactuação de forças econômicas, políticas e midiáticas a partir da qual se estabeleceu o recrudescimento da política econômica neoliberal, com impactos sérios sobre as políticas sociais e a orientação das ações do Estado, atingindo gravemente a Educação.

¹⁴ O autor descreve que a expressão “*langue de bois*” (língua de madeira), em francês, remonta à segunda década do século XX, e várias explicações e significados podem ser encontrados. Desde então, tem sido utilizada para criticar e depreciar discurso político estereotipado, retórico.

¹⁵ Esse termo, segundo o autor, refere-se no espanhol, à “*lengua de madera*”, sendo que a tradução se aproxima da expressão francesa “*langue de bois*”; ou seja, trata-se daquela verborragia vazia do discurso público, construído sobre clichês e frases que nada dizem e nada significam. Disponível em: <https://www.lasprovincias.es/comunitat/opinion/lengua-madera-20200302001840-ntvo.html>. Acesso em: 25 fev. 2020.

¹⁶ O autor descreve esse termo assemelhado a noções como: discurso demagógico, meias-palavras, cantilena, conversa fiada, conversa mole, lorota, lengalenga, balela, papo furado etc.

E o autor ainda complementa, frente aos ataques do antigo governo:

Sob o novo/velho governo agravam-se os cortes de recursos para a educação e pesquisa e se põem em marcha programas de apagamentos, de controle ideológico, religioso, militar voltados para a educação básica e superior, por meio do Programa “Escola sem partido”, da criação de escolas militares e militarização das escolas públicas de ensino básico, *homeschooling*, incentivo à censura e à delação de professores por estudantes, intervenção direta na gestão das instituições federais de ensino superior etc. (SANTOS, V., 2020, p.305)

Incalculável tem sido o retrocesso, que atinge as políticas públicas brasileiras pós-golpe de 2016. Neste sentido, destacamos a política de cancelamento, imposta pelo governo Bolsonaro, que aniquilou direitos sociais, negou a ciência e a pesquisa científica impedindo que a Educação servisse à construção de uma sociedade democrática (SANTOS, V., 2020).

Dentro de uma possível expectativa de melhora desse quadro na Educação brasileira, o V. Santos (2020) propõe, como saída, a participação mais ativa daquele que ele chama de “terceiro excluído”, na tríade: Estado, Educação e Sociedade. Neste caso, refere-se à “sociedade com sua participação ativa na defesa do seu direito à Educação” (SANTOS, V., 2020, p.305).

Além disso, Neira (2020), caminhando pelos passos de Santos, V. (2020), chama-nos a atenção, mais uma vez, para a agenda educacional, que está sendo materializada, aqui no Brasil, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o ideal de professor que se quer formar a partir da Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-Formação Inicial)¹⁷ (BRASIL, 2019).

Na tentativa de fortalecer esse debate, trazemos aqui a posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018, 2021), que, em seu processo de resistência, tem realizado, segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 11), ações “[...] que vão em defesa da formação, profissionalização e valorização dos profissionais da educação”, principalmente com enfrentamento à BNCC. Seguem alguns pontos desse processo descritos por Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 345-347):

- a) Manifestação contrária à Política de Formação de Professores que tem como objetivo adequar os currículos de formação de professores às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de promover o ranqueamento das escolas “produtivas” (grifo dos autores);
- b) Colocou-se contrária à Escola sem Partido, ao amordaçamento dos professores e a sua perda de autonomia em sala de aula;

¹⁷ Hoje, a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) foi revogada, dando lugar ao Parecer CNE/CP n. 4/2024 (BRASIL, 2024a), aprovado em 12 de março de 2024; e, em 03 de junho do mesmo ano, foi homologada a Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (BRASIL, 2024b). Tal Resolução traz algumas alterações, mas ainda conserva aspectos do “ideal” de professor/a, no âmbito de uma linha conservadora. Para maiores esclarecimentos, consulte a “Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024, abril 2024” (ANFOPE, 2024).

c) Combateu a política de avaliação dos professores baseados na lógica meritocrática;

[...]

e) Posicionou-se contrária à Base Nacional Comum Curricular, tanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio. Os problemas encontrados foram: fundamentação do tema “avaliar e punir”, tanto para professores quanto escolas e estudantes, minimização de conteúdos, adequação automática da formação docente à BNCC, material didático previamente estabelecido, desvalorização de experiências em espaços não escolares, redução do processo de alfabetização e do papel da escola, esvaziamento do ensino médio (...);

[...]

g) Manifestou-se contrária às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio, denominada BNC – Formação (BRASIL, 2019) que compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015. Também se manifestou contrariamente, às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), conforme Parecer CNE/CP 7/2020, de 19 de maio de 2020 (BRASIL, 2020);

h) E, por fim, atua na defesa imediata da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério, conforme o Parecer n. 2/2015 e a Resolução CNE/CP n. 2, de 01/07/2015 (BRASIL, 2015). (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p.345-347).

Também, no documento assinado por ANPED *et al.* (2018), encontramos posicionamento de várias entidades contrárias à padronização e controle impostos pela BNCC (BRASIL, 2017). Assim, segue um trecho deste documento:

A aprovação açodada e irresponsável, pelo CNE, das Resoluções 2/2019 e 1/2020, atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos. Essa medida se deu em processo autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes. O CNE desconsiderou os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores e não realizou o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior - IES e nos cursos de licenciatura. Importante ressaltar que boa parte das IES públicas já efetivaram ou estão em processo de instituição de Projeto Pedagógico de Formação Inicial e Continuada tendo por referência esta resolução. (ANPED, 2018, p.1)

Definindo de uma forma prática, para além da posição defendida pela Anfope (2018, 2021) e pela Anped (2018), também consideramos a posição de Neira (2020, p. 183), ao concluir que “essas legislações estabelecem o que todos os cidadãos e cidadãs devem aprender e o que todos os professores e professoras devem saber”. Essas políticas, segundo o autor, revigoram o tecnicismo, reduzindo a “formação docente ao domínio dos conteúdos estipulados pela BNCC e das técnicas e métodos para que sejam adequadamente absorvidos pelos estudantes” (NEIRA, 2020, p.182). Ainda, o autor destaca que “a sistematização presente na

BNCC rememora propostas antigas de controle social, presente na educação brasileira até a década de 1980” (p.184).

Para Freitas (2018, p. 10), “o ano de 2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira”. Esse liberalismo, segundo o autor, vislumbra a educação baseada em uma sociedade de livre mercado com uma lógica própria que depura a ineficiência através da concorrência.

Nesse modelo, como já foi mencionado no início deste Capítulo, as relações humanas são estabelecidas a partir do “empreendedorismo”, como assinala Freitas (2018, p. 31), constituindo “fonte de liberdade pessoal e social”. A ideia posta na mesa seria que a “atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado” (FREITAS, 2018, p.31), tornando a educação uma mercadoria disponível em vários níveis.

As escolas públicas, que tentam funcionar protegidas desse mercado, são nomeadas por ele de “inefícazes” (grifo do autor); ou seja, são as escolas públicas que não aderiram ao sistema de mercado e que não veem a escola como uma empresa. O que nos faz lembrar, também, das palavras de Libâneo *et al.* (2003), que já indicavam que um dos objetivos do neoliberalismo é difundir a desvalorização da escola pública.

Segundo Freitas (2018), a estratégia neoliberal para aumentar a qualidade dessas escolas, classificadas como “inefícazes”, seria inseri-las dentro do sistema através dos “vouchers” ou por dentro das próprias redes de ensino. Dessa forma,

[...] o procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas). (FREITAS, 2018, p.33-34)

A partir dessa dinâmica, as escolas que não demonstrarem aumento da qualidade, devem ser, segundo este sistema neoliberal: “1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas; ou 3) uma combinação entre terceirização e *vouchers*¹⁸” (FREITAS, 2018, p. 34). O que significa caminhar, como já

¹⁸ Dinheiro dado diretamente aos pais. Permitem aos pais a livre “escolha” da escola dos seus filhos, em um mercado competitivo, transferindo recursos públicos para as escolas privadas (com ou sem fins lucrativos).

mencionado, para a destruição das escolas públicas com redirecionamento de verbas públicas para empresas e eliminação da gestão democrática.

Charlot (2021) também corrobora com a ideia de Freitas sobre a perseguição da qualidade na educação pelos neoliberais; pois, eles só acreditam que esta ocorra a partir da concorrência. E, segundo Charlot (2021), só há duas maneiras de produzir esse mercado:

[...] seja desenvolvendo uma rede de escolas e universidades particulares, seja estimulando a concorrência no próprio sistema público – por exemplo, oferecendo opções diferentes nas diversas escolas ou promovendo algumas delas ao estatuto “de excelência”. Uma forma mista é o voucher. (CHARLOT, 2021, p.8)

Sabendo e convivendo com essa nefasta política implantada pelo capital neoliberal, de apagamento de nossas políticas educacionais e desvalorização de educação pública, Freitas (2018, p. 54) conclui que:

A “educação pública de gestão pública” brasileira encontra-se em risco tanto pelas teses da “nova direita” neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas. E aqui não existe um mal menor: a educação pública é fundamental. Um ataque à “escola pública de gestão pública” é um ataque à democracia.

E, ao difundir e normalizar essa nova racionalidade, definida por Dardot e Laval (2016), atinge-se outro objetivo central que é pelo acesso à gestão, controlar o processo educativo da juventude com a hegemonia de ideias, permitindo a atuação de movimentos como a “escola sem partido” (FREITAS, 2018), que desestabiliza o processo educativo.

Reforçando, mais uma vez, o que já foi mencionado, em especial, sobre a Anfope, destacamos que, em 10 de outubro de 2023, a Anfope (2023), uma entidade que tem se destacado na defesa da formação de professores/as, mais uma vez, lança um manifesto pela revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) e 01/2020 (BRASIL, 2020b), e pela retomada da Resolução n.º 02 de 2015 (BRASIL, 2015). O Manifesto declara que as legislações citadas, anteriormente, são calcadas no ideário neoliberal e mercantilista, impostas de maneira autoritária após o golpe de 2016. O documento reforça a descaracterização da política educacional que acaba por reduzir a escola à simples função executora e instrucional.

Além disso, a Entidade defende que a Base Nacional Comum-Formação Inicial (Res. 2/2019) (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum-Formação Continuada (Res. 1/2020) (BRASIL, 2020b), que são subordinadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), retomam a ultrapassada Pedagogias das Competências, obedecendo às

diretrizes de organismos internacionais de descaracterização da educação pública, atendendo, assim, aos interesses do mercado.

Ao revogar a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), em plena adequação dos cursos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desvalorizou todos os saberes e pesquisas, que foram construídos no campo da formação de professores, que iam na direção da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015). E, como já mencionamos, quase o mesmo acontece com a homologação do Parecer CNE/CP n. 4/2024 (BRASIL, 2024a) e da Resolução CNE/CP n. 4/2024 (BRASIL, 2024b).

Diante de todos esses aspectos, destacamos, aqui, que defendemos que a Formação de Professores para a Educação Básica seja socialmente referenciada, crítica e emancipatória. E, nesta direção, concordamos com a retomada da Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015), que tem incorporado o diálogo efetivo entre as entidades e instituições; assim como estamos de acordo com a “Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024” (ANFOPE, 2024), que foi, anteriormente, mencionada.

Dando continuidade à nossa reflexão neste Capítulo inicial, conscientes das dificuldades emocionais e profissionais que a covid-19 nos impôs, concomitantemente aos ataques neoliberais sofridos pela educação brasileira, partiremos, agora, para o esforço de compreender como se dá o atravessamento de um “olhar psicossocial” sobre a prática docente frente aos desafios dos tempos atuais. O que desejamos saber se centra na seguinte questão: *Quais são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da Baixada Santista/SP sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar pedagogias de inclusão?*

1.3 O atravessamento do olhar psicossocial sobre a prática docente frente aos desafios dos tempos atuais

[...] talvez seja possível ressignificar, a partir do *olhar psicossocial*, práticas educativas que orientem, apoiem e/ou impulsionem ações pedagógicas promotoras de relações de sentido mais inovadoras e inclusivas. (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p. 37, grifos nossos).

A partir do proposto pelas autoras da epígrafe anterior, buscaremos, nesta seção, fazer um esforço para demonstrar como se dá o atravessamento desse olhar psicossocial para as práticas dos/as professores/as em tempos de crise (pandemia e pós-pandemia), e como é possível dar às práticas essa relação inovadora e inclusiva.

Nosso trabalho versa no campo da educação e tem como teoria principal a escola francesa, representada na Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici (2012). Entendemos que esta teoria busca a compreensão e a transformação do pensamento social, ou seja, entender como se configuram as representações, visto que são formadas a partir do que pensamos. Buscamos compreender, assim, como as ideias aparecem, mudam e se mantêm na sociedade e agem em nosso cotidiano.

Nesta perspectiva, as Representações Sociais (RS) nos ajudam a dar sentido ao que nos cerca; pois, não tem como desconsiderar que elas são produto da comunicação, na mesma medida que, “sem a representação, não haveria comunicação” (DUVEEN, 2003, p. 22).

Nosso desafio, aqui, é compreender como se dá o atravessamento do olhar psicossocial sobre a prática docente frente aos desafios dos tempos atuais, partindo das propriedades, origens, transformação das representações sociais e seu impacto na identidade docente.

Para compreender o que significa o *olhar psicossocial* sobre a prática docente, é preciso entender antes que o professor é um sujeito social que está inserido em um espaço social, que é a escola, onde comunga de seus conhecimentos, atitudes e valores.

Jodelet (2007, p. 15) ajuda-nos nessa compreensão, quando declara que “o sujeito é sempre considerado um sujeito social devido às suas relações com os outros, ao seu pertencimento social e a sua integração dentro de uma rede de comunicações”.

Trazemos também, para essa discussão, o aporte teórico de Bourdieu, já discutido por Abdalla e Villas Bôas (2018), e que compõe elementos que nos ajudarão no campo educacional a “pensar o mundo social” a partir de uma “conversão do olhar” (BOURDIEU, 1998b, p.49), por meio do desenvolvimento de um *pensamento relacional*, conforme a teoria bourdieusiana.

Partimos, assim, de alguns princípios desenvolvidos por Bourdieu, em suas diferentes obras, tomando, como premissa, uma das colocações de Abdalla (2013, p. 109), ao mencionar que: “Os princípios de Bourdieu, nucleados na razão prática e na origem dos conceitos de *habitus*, de campo e de capital [...] reconhecem que a representação social pode transformar a realidade”.

Também, neste caminho, consideramos as reflexões de Abdalla e Villas Bôas (2018), quando propõem uma reflexão teórica sobre o ponto de vista teórico e prático da teoria de Bourdieu. Para as autoras, este seria um *primeiro* aspecto a ser considerado para melhor compreender a teoria de ação proposta por Bourdieu (1997). E, neste sentido, destacamos alguns de seus posicionamentos em relação a essa teoria, conforme as colocações a seguir:

i) Uma primeira posição: estabelecemos, de acordo com Bourdieu (1999, p. 9-22), que “não é possível evitar a tarefa de construir o objeto, sem abandonar a busca pelos objetos pré-construídos, fatos sociais separados, percebidos e nomeados”. Diante desse aspecto, diríamos que, para definir *um olhar psicossocial para educação*, seria necessário dotar de sentido o conhecimento que compartilhamos em nossas práticas e, para isso, seria necessário aprender a pensar a dinâmica dos diferentes espaços sociais, constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes). [...]

ii) Outro posicionamento suscitado pelo próprio pensamento de Bourdieu (1997a, p. 204) reside na necessidade da *conversão radical* de nosso olhar. E isso, de acordo com ele, significa: “ter um ponto de vista teórico sobre o ponto de vista teórico, e tirartodas as consequências teóricas e metodológicas”. Ou seja, um olhar crítico e repleto de possibilidades: uma reconstrução permanente dos saberes a serem compartilhados e a necessidade de se analisar continuamente as coações estruturais e os efeitos sociais nas práticas e relações que se desenvolvem no campo educativo.

iii) Todavia, outro ponto de discussão, conforme acentua Bourdieu (1998b), trata da posição dos intelectuais – no caso, dos agentes sociais (especialmente professores) – envolvidos no campo educacional, pois são eles que exercem o poder simbólico “como o poder de fazer ver – *theorein* – e o de fazer crer, de produzir e de impor a classificação legítima ou legal” (p. 151). Ou seja, são agentes de ideias e de linguagens, de conhecimento, mas só podem desenvolvê-los de maneira subordinada pois, como afirma o autor (1998a, p. 215): “não há professor que não esteja obrigado a ter em conta a situação e a função pedagógica no tocante à elaboração de seu discurso professoral”. E isso certamente tem a ver, como ele diria, com os “discursos estritamente programados” e “inteiramente ajustados” às “exigências escolares” (BOURDIEU, 1998a, p. 215). Seria, então, necessário pensar em que medida esses agentes veem, na aceitação da determinação social das práticas intelectuais, a liberação da ilusão de liberdade.

iv) Talvez, um último ponto a destacar seria o caráter transitório dos conhecimentos, tendo em vista o ritmo das mudanças, em especial as tecnológicas, e as transformações na construção das experiências individuais e coletivas a serem proporcionadas pela instituição educacional e pelo contexto econômico e político a ser enfrentado. Isso significaria um repensar dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural (e simbólico) para reconfigurar um processo contínuo de socialização e da (re)construção identitária. Isso demandaria um trabalho cada vez mais reflexivo por aqueles que lidam com a educação, a fim de contribuir para a desnaturalização das relações de dominação e viabilizar, como nos diz Bourdieu (1999, p. 28), “condições de possibilidade, que são condições de existência”. (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p.23-24)

Ainda, retomando Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 24), destacamos, em especial, o *segundo* aspecto conceitual elencado: “apreender que a representação é a *preparação para a ação* (grifo das autoras) e, neste sentido analisar em que medida as representações sociais influenciam os comportamentos e as práticas que se dão no campo educacional”.

Quanto às práticas que envolvem os nossos sujeitos e sua reconstrução identitária frente à teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1961, 1978, 2012, 2015), Seidmann *et al.* (2012, p. 48) revelam a “relação entre distintos elementos em termos de processos psicossociais”, destacando:

- 1) a identidade como produto intersubjetivo;
- 2) a representação social como expressão da identidade;
- 3) os themata¹⁹ como constitutivos da representação social;
- 4) a interdependência simbólica Eu/Outros. (SEIDMANN, *et al.*, 2012, p.48)

Segundo Seidmann *et al.* (2012), o conhecimento de si está ligado ao reconhecimento do outro, que é diferente de mim, sempre relacionado a uma perspectiva de identidade social. Indicam, também, que a identidade, sendo uma das funções da representação social, revela a influência da cultura de grupos próximos, criando possibilidades simbólicas de construção de identidade e veiculação de práticas sociais.

Quanto aos themata²⁰, termo usado pelas autoras referente à citação de Marková (2006), quando retoma a ideia de Moscovici sobre a relação dialogal Ego/Alter/Objeto, como já mencionado. É importante assinalar que eles aparecem em todas as culturas, sendo transmitidos de geração a geração, tornando-se públicos e problematizando experiências.

Destacamos, também, que, para a interdependência simbólica Eu/Outros, consideramos a posição de Jodelet (2006), que declara que as questões referentes à identidade se constituem a partir da reflexão sobre o outro. Além disso, segundo a autora (2006), essas reflexões vão revelar a diversidade e a alteridade entre as pessoas.

Compreendemos, assim, que as práticas dos/as professores/as estão permeadas em interações complexas. Em nosso caso, os anos de pandemia e pós-pandemia e as ações das políticas educacionais neoliberais impostas à escola fizeram com que a mesma se tornasse um espaço onde os conflitos sociais deságuam. E os/as professores/as, muitas vezes, impulsionados/as pela estrutura social em que estão inseridos/as, aderem a certas ideias e valores, acreditando que estão produzindo um sistema educacional justo, mas que, na verdade, estão reproduzindo a desigualdade social.

No âmbito de nosso objetivo, pretendemos criar uma situação que ilustre essa interação complexa (CAMPOS, 2017), pensando em ambientes permeados por pedagogias de inclusão. Por exemplo, um professor não regula sua ação frente a um estudante com deficiência, baseado, exclusivamente, em representações sociais de que ele “não aprende” ou que sempre

¹⁹ Seidmann *et al.* (2012, p. 48) mencionam Marková (2006) e seu texto “Sobre las formas de interacción del reconocimiento social”, capítulo do livro “Representaciones sociales: alteridade, epistemologia y movimientos sociales”, coordenado por Silvia Valencia Abundiz (Universidade Guadalajara, México, 2006, p. 50). Indicam, também, o pensamento de Marková, conforme segue: “Os themata, esta categoria que se relaciona ao alter ego, me remete ao conceito de tema de Moscovici (MOSCOVICI, 1992; MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994/2000). Considero que o tema – no plural os *Themata* – é o conceito mais importante da teoria das representações sociais” (SEIDMANN *et al.*, 2012, p. 48).

²⁰ *Themata* são conceitos dialógicos que contribuem significativamente com o desenvolvimento teórico da TRS, como uma teoria do conhecimento social, e mostram o compromisso da teoria com a linguagem e a comunicação (MARKOVÁ, 2006, p.248).

irá “faltar alguma coisa” (GIL, 2020). Suas práticas são mais complexas, incluindo as representações do papel do professor, do estudante com e sem deficiência, do lugar em que a escola está inserida, do contexto político, do momento em que se dá uma situação didática/pedagógica, ou mesmo, de sua formação. Nessa formulação, “os sujeitos constroem ‘sistemas representacionais’ complexos para fazer frente às situações sociais mais complexas, como a das práticas profissionais” (CAMPOS, 2017, p.43, grifos do autor).

Trazemos parte da fala de Campos (2017), para nosso objetivo de trabalho, quando afirma que, para mantermos nosso *olhar psicossocial*, a investigação precisa comportar, ao menos, dois estudos: “o estudo das representações sociais como um conjunto organizado de significados que um grupo atribui a um objeto” (significado que os/as professores/as dão às práticas docentes: inclusivas ou não); e “um estudo do contexto no qual esta representação emerge e tem funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando as práticas” (CAMPOS, 2017, p.44).

Diante da complexidade de se compreender o *olhar psicossocial* sobre a prática docente frente aos desafios das pedagogias da inclusão, em tempos pandêmicos e pós-pandêmicos, e seu impacto na identidade docente, propomos fazer uma reflexão do que foi o trabalho docente em tempos de pandemia, com trabalhos escritos no auge de sua incidência.

Dessa forma, os questionamentos estão sempre no presente. Fizemos essa opção como forma de destacar e reconhecer a legitimidade da fala dos sentimentos dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Assis (2021), apoiada no trabalho de Krawczyk (2020), ajuda-nos a pensar nessas questões, chamando-nos a atenção para os seguintes aspectos: a) “no formato remoto, não temos tempos e espaços necessários para uma transição imediata” [...]; b) “como arranjar, na casa, espaço adequado para trabalhos e estudos individualizados, já que a inexistência do silêncio com as “vídeocalls” impede que uma mesa de jantar, quando caso ela exista, seja simultaneamente utilizada por todos?” (ASSIS, 2021, p.5).

Assis (2021) pondera também por um tempo de planejamento; pois, segundo a autora, o sentimento de necessidade precisa ser acompanhado por planejamento, principalmente em se tratando de um contexto pandêmico. Outro ponto que a autora destaca, do texto de Krawczyk (2020), é que difundiram, baseado na necessidade de se fazer sem planejamento, a ideia de que EaD “não tem nada a ver com a saúde dos estudantes e docentes” (ASSIS, 2021, p.5).

Em novembro de 2020, o Ministério Público do Trabalho (MPT) publicou a Nota Técnica–GTCOVID19, em que “realiza nove considerações e 26 indicações na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de

plataformas virtuais e/ou em *home office* durante o período da pandemia” (ASSIS, 2021, p.5). A autora destaca algumas dessas considerações, que aqui mencionamos, pois vai ao encontro às contradições impostas pela nova diretriz do trabalho remoto como solução para essemomento de crise:

[...]

3- Observar os parâmetros de ergonomia física e condições de trabalho previstos na Norma Regulamentadora 17, Portaria MTb 3214, de 8 de junho de 1978, em especial quanto aos equipamentos, mesas, cadeiras, a postura física, oferecendo ou reembolsando os valores dos bens necessários à garantia da integridade física;

4- Observar os parâmetros da ergonomia organizacional, principalmente aqueles que levem em consideração as normas específicas de produção, as operações a serem realizadas, as exigências de tempo, a determinação do conteúdo de tempo, o ritmo de trabalho e conteúdo das tarefas;

[...]

8- Adequar, devido ao maior desgaste psicossomático da ministração de aulas por meios virtuais, a distribuição das atividades e dos tempos de trabalho;

9- Incentivar o respectivo aumento dos intervalos para repouso, seja na extensão destes ou na quantidade (MPT, 2020 p. 4-5);

[...]

21- Adotar modelos de etiqueta digital em que se oriente alunas(os), responsáveis, supervisoras(es) e diretoras(es), com especificação de horários para atendimento virtual da demanda, assegurando os repouso legais, o direito à desconexão do corpo docente e a compatibilidade entre a vida familiar e profissional;

[...]

23- Adotar modelos de etiqueta digital em que se oriente alunas(os), responsáveis e supervisoras(es) sobre o respeito à liberdade de expressão e de cátedra, bem como a proibição de atos de intimidação sistemática (assédio moral, bullying) no ambiente pedagógico virtual, seja verbal, moral, sexual, social, psicológico, físico, material e virtual, que podem se caracterizar pela presença do orientador pedagógico ou coordenador sem o prévio conhecimento do professor ou professora, por insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quais meios, expressões preconceituosas, pilhérias, “memes”. (MPT, 2020 p. 7)

Como visto, o documento, elaborado pelo Ministério Público, demonstra que não se trata só de uma “aula remota”; pois, esse sistema exige postura, mobília e equipamentos que não gerem desgaste físico e emocional dos profissionais.

O discurso e a imposição de um ensino remoto de improviso, sem planejamento, só demonstram que os governos acabaram por implantar um sistema de exclusão, tanto para docentes quanto para discentes.

A nosso ver, não implantou, mas reafirmou um sistema de exclusão que já existia, devido à desigualdade e falta de oportunidades para todos. Na sociedade contemporânea, o/a professor/a precisa respeitar, lidar e ensinar as crianças a conviverem com as diferenças, jogando luz aqui para os estudantes que precisam de pedagogias de inclusão mais efetivas, mesmo sendo também - eles próprios - alvos dessa diferença em seus contextos de trabalho. A Nota Técnica do MPT (2020), também previu, em suas normativas, o atendimento às diferenças dos docentes e discentes, dispondo que se deve:

5- Garantir ao corpo de docentes e discentes com deficiência acesso a todos os equipamentos, recursos de tecnologia assistiva e acessibilidade para que tenham condições plenas para aplicar e/ou acompanhar métodos e técnicas pedagógicas, bem como acesso, entre outros recursos, a intérprete de Libras, legenda oculta e audiodescrição, quando necessários. (MPT, 2020 p. 4)

Partimos, então, da concepção de que essa necessidade de atendimento adequado às pessoas com deficiência sempre existiu, ou seja, não surgiu na pandemia. E, em que ponto os/as professores/as com deficiência e seus estudantes eram atendidos de forma plena? Essa garantia, prevista na Nota Técnica, existia antes da pandemia? A situação de exclusão de professores/as e estudantes com deficiência só apareceu agora?

Assis (2021) faz um apanhado desse direito ao acesso à *internet*, indicando que:

Em 2014, foi promulgada a Lei n.º 12.965, o Marco Civil da Internet, que, em seu artigo 4º, disciplina o uso da internet no Brasil, promovendo o direito de acesso à internet a todos e a adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados, entre outros. Destaca, no artigo 7º, que o acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania e assegura diversos direitos ao usuário, com base nessa premissa. (ASSIS, 2021, p.7)

Como na educação, que é um direito de todos, ainda temos estudantes fora da escola. O acesso à internet também não conseguiu alcançar esse objetivo, como descrito no Marco Civil Regulatório da Internet, estabelecido pela Lei. 12.965, de 23 de abril de 2014 (BRASIL, 2014).

Diante disso, seria necessário pensar que temos milhares de brasileiros sem recursos tecnológicos adequados como celulares e computadores, e o oferecimento de planos de dados para docentes e discentes não resolveria o problema.

Esse modelo de exclusão é interpretado por Sawaia (2001), quando discute o “caráter ilusório da inclusão”, definindo que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p.8)

Assim, percebemos que professores/as e estudantes tiveram muitos de seus direitos negados nesse tempo de pandemia marcado por indiferença e ideologia de mercado.

Quanto às aulas no sistema remoto, com pequenas variações pontuais, as escolas municipais e estaduais da Baixada Santista seguiram o plano da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) e do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP).

Por seu turno, tais instituições governamentais foram orientadas pelo Comitê Científico do Estado, coordenado pela Secretaria Estadual de Saúde- SP, que assim orientou as redes de ensino, conforme o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Orientações do Comitê Científico do Estado de SP

16/03/20 a 23/03/20	Fechamento das escolas para aulas presenciais, escalonado.
03/04/20	Lançamento do Centro de Mídias da educação SP.
27/04/20	Distribuição de materiais impressos para os 3,5 milhões de alunos das escolas estaduais. Nesse mesmo dia foram iniciadas as aulas virtuais através do Centro de Mídia e da TV Cultura.
08/09/20	O governo estadual anunciou o retorno presencial para o ensino fundamental, com no máximo 35% de alunos na escola, sendo permitido sistema de rodízio, obedecendo à distância de 1,5m entre os alunos em sala de aula. A presença era facultativa, cabendo aos pais ou responsáveis a decisão de mandar ou não seus filhos para a escola.
03/11/20	As escolas foram autorizadas a reduzir o espaço entre estudantes para 1 metro e, observando todos os protocolos exigidos pela pasta da Saúde, a receber a totalidade dos estudantes, mas apenas para estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
01/21	As escolas abriram para recuperação presencial, porém seguindo sendo opção da família enviar os filhos para a escola.
08/02/21	Aconteceu a abertura das escolas estaduais e municipais para o ano letivo, mas ainda sem os estudantes.
03/21	As escolas admitiram apenas estudantes mais vulneráveis, de acordo com o CadÚnico, especialmente para distribuição de merendas.
14/04/21	As aulas foram reiniciadas, com a capacidade máxima de 35% de estudantes em sala de aula.
07/21	Foi dedicado à recuperação presencial.
02/08/21	Deu-se o início do segundo semestre letivo presencial, ainda com limitação de presenças e de forma facultativa.
01/22	Graças à redução de casos de covid-19, proporcionados principalmente pelo avanço da vacinação, que passou a contemplar também crianças entre 5 e 12 anos, a Secretaria Estadual de Educação, em consonância com as Secretarias Municipais, passaram a trabalhar com a possibilidade de normalidade da volta às aulas presenciais, sem rodízio e sem limitação de estudantes por turma.

Fonte: dados organizados pela autora e com base no site:

<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/saiba-quais-as-medidas-do-governo-de-sp-para-o-combate-ao-coronavirus-2/>. Acesso em 02/2022.

Como complementação à pesquisa realizada, e que será explicitada, no Capítulo III, optamos por fazer um estudo – análise documental – das notícias veiculadas pelo Jornal “A Tribuna” (AT), no período da pandemia, ou seja, durante dois (2) anos.

A busca dos dados foi realizada, utilizando-se dos termos: *pandemia*, *escola pública* e *ensino remoto*. Foram encontrados 134 artigos, que foram agrupados em 13 grupos, de acordo com o que era disponibilizado pelo Jornal e considerados aqueles que atendiam à nossa

proposta. Esses achados serão melhor explicitados no Capítulo III mais adiante. Aqui, seguem os dados encontrados para conhecimento:

Quadro 4: Agrupamento de artigos do Jornal A Tribuna

Nomeação do agrupamento	Número de artigos
Retorno às aulas	35
Aulas remotas	21
Condições de trabalho	18
Alimentação	11
Governo	9
Defasagem	6
Aprovação	3
Ensino domiciliar	4
Pós-pandemia	4
Evasão escolar	3
Opinião	3
Tecnologia	3
Descartados (não atenderam à proposta)	14

Fonte: Agrupamento realizado pela autora a partir de dados do Jornal “A Tribuna”.

Os dados foram analisados no Capítulo IV, a partir do Quadro, intitulado “Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido”, que será descrito no Capítulo III.

Retomamos, por fim, o objetivo geral de nosso trabalho que é “compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente a fim de que seja possível abrir espaços para pedagogias de inclusão”. E, para alcançá-lo, propusemos, como objetivo específico deste primeiro Capítulo, contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais a partir de suas implicações na reconstrução da identidade profissional do professor.

Para atingir esse objetivo, abordamos, de início, o impacto social e econômico causado pela pandemia, que desestabilizou as atividades humanas, agravando a desigualdade, gerando sofrimento social e grave retrocesso, principalmente no cenário brasileiro, marcado por necropolítica²¹ e negacionismo²². Seguimos com os ataques neoliberais à escola pública, em

²¹ O conceito de *necropolítica*, defendido por Achille Mbembe (2016), tem a ver com as formas de violência perpetradas pelo Estado, em especial, contra as populações mais pobres e as minorias raciais. Sob olhar de Mbembe (2016) a respeito da leitura crítica foucaultiana, este conceito pretende dar conta de explicitar as formas de dominação no âmbito da lógica neoliberal e o modo como a governamentalidade e suas tecnologias se impõem na forma de reprodução social do capitalismo.

²² O negacionismo, segundo Morel (2021), tem a ver com o negacionismo da pandemia da covid-19 e está relacionado com o crescimento da extrema-direita, produzindo o aumento da necropolítica. A autora aponta que os movimentos negacionistas vêm ganhando força nos últimos anos, e é reforçado pelo movimento antivacina, o terraplanismo, o negacionismo climático, o negacionismo histórico, e, dentre outros, o “negacionismo do racismo, ancorado no mito da democracia racial” (MOREL, 2021, p. 2). O que significa que são diversos os movimentos

que expomos a situação brasileira, desde o Golpe de 2016, agravada pelo governo Bolsonaro e pela crise sanitária.

Vivemos uma proposta de apagamento dos discursos defensores da educação, da redução de investimentos, da implantação do novo ensino médio e da implementação da Base Nacional Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Além disso, também, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, ou seja, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-Formação inicial), por meio da Resolução CNE/CP n.1, de 02 de julho de 2019 (BRASIL, 2019); e a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, 2020) (BRASIL, 2020). E, atualmente, em 12 de março de 2024, ainda, surgiu o Parecer CNE/CP n. 4/2024, seguido da Resolução CNE/CP n. 4, em 29 de maio de 2024. As mudanças se efetivaram enquanto disposições legais, mas sem uma negociação com as entidades e/ou associações educacionais. O que exige de nós, educadores, uma ação mais efetiva frente ao novo governo, em uma tentativa de revogação de tais arbitrariedades.

Neste sentido, mencionamos a Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024 (ANFOPE, 2024), mas de pouco adiantou, porque um tempo depois foi homologada a Resolução CNE/CP, que, como registramos, compõe-se de muitos aspectos conservadores em seu conteúdo conforme a Anfope explicita neste seu documento.

Por fim, encerramos este Capítulo, demonstrando a importância do estudo do *olhar psicossocial* sobre a prática docente, entendendo que o professor é um sujeito social que está inserido em um espaço social que é a escola, onde comunga de seus conhecimentos, atitudes e valores. E, também, compreendemos como os efeitos da pandemia, aqui relatados, trouxeram dificuldades de trabalho aos professores/as e interferiram na prática e na identidade docente. O que confirma que a identidade docente é o resultado de processos históricos, vividos pelos/as professores/as, atrelados às políticas públicas vigentes e às representações sociais dominantes. E que desenvolver um *olhar psicossocial* sobre esses efeitos da pandemia e das políticas educacionais na reconstituição identitária do/a professor/a tem a ver, como afirmam Abdalla e Villas Bôas (2018), com as *dimensões normativas* que são impostas pelas políticas, e, também, com as “relações de força e de sentido na construção do espaço social da educação” (p. 29-32).

Assim, caminhamos para o Capítulo seguinte, que tem, como objetivo, “compreender o olhar do professor sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-

de negacionismo, tornando um fenômeno bem complexo, em especial, quando se quer estudar a reconstrução das identidades pessoas e profissionais, em especial, a do/a professor/a, como em nosso caso.

pandemia”. Perseguindo esse objetivo, propomos discutir os conceitos de *representações sociais* e *profissionais*, *identidade profissional* e *profissionalidade docente*; assim como pretendemos compreender as concepções de *necessidades* e *perspectivas* dos/as professores/as no sentido de se desenvolver pedagogias de inclusão.

CAPÍTULO II

DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O OLHAR DO/A PROFESSOR/A SOBRE SI MESMO, SUAS PRÁTICAS E NECESSIDADES NO CONTEXTO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

O que Bourdieu (2011, p.95-96) chamaria de “espaço social e suas transformações”, Moscovici (2001, p.62) denominaria “uma vida social em via de se fazer”. (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p.25)

Para efeito deste trabalho, este Capítulo busca discutir alguns princípios e noções das teorias de Moscovici (1978, 2012, 2015) e Bourdieu (1997 [2018], 1998a, 1998b) no sentido de compreender o significado das *representações sociais* e do *espaço social* na (re) construção identitária do/a profissional professor/a, assim como em suas práticas pedagógicas.

Nesta direção, também, estarão contribuindo alguns aspectos da teoria sociológica da *identidade*, de Dubar (1997 [2005], 2006 [2009], 2020). Para compreender, melhor, as aproximações entre essas abordagens teóricas, utilizaremos alguns dos estudos desenvolvidos por Abdalla (2004, 2008, 2013, 2016b, 2017a, 2019) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

Abdalla (2017a) propõe tecer uma “estenografia conceitual” usando a terminologia de Bourdieu e “um mapa de relações”, de acordo com Moscovici, para apresentar os “conceitos de representação social e *habitus*” (p.5). Nesta linha de pensamento, Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 16) fazem uso desses “[...] quadros conceituais para favorecer o debate acerca dos processos de mudança no campo educacional” (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p.16).

Já, em 2018, quando Abdalla e Villas Bôas (2018) propuseram tal estudo, estávamos mergulhados na crise educacional que abarcava o país, desde o Golpe de 2016²³, e neste momento, nos anos referentes à pandemia (início 11/03/2020 e término 05/05/2023), ainda imersos nas consequências da crise sanitária do coronavírus. Como Abdalla e Villas Bôas (2018) acentuam, as angústias têm aumentado tanto no espaço social quanto nas questões relacionadas à identidade profissional, levando à afirmação de que “a questão da mudança tem se tornado um problema epistemológico para a educação” (p. 17).

Assim, voltando ao nosso objetivo geral, para compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da

²³ Golpe jurídico-parlamentar que levou Temer ao poder sem nunca participar de uma eleição. Colocou o país em situação de um governo ilegítimo e biônico. Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico na política brasileira (FREITAS, 2018).

prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente, a fim de que seja possível abrir espaços para pedagogias de inclusão, colocamos o foco, neste Capítulo, nos seguintes objetivos específicos: compreender o olhar do professor sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia e identificar os elementos que fragilizam a identidade docente principalmente frente aos desafios de se pensar em pedagogias de inclusão em contextos de incerteza²⁴.

Neste sentido, primeiro, trataremos das noções de *representações sociais*, em Moscovici (2012, 2015) e de *representações profissionais*, em Blin (1997). Em um segundo momento, discutiremos a abordagem societal, em Doise (1989, 2002) e suas relações com a teoria bourdieusiana. Em um terceiro momento, colocaremos o acento na noção de *identidade pessoal/profissional* e no conceito de *profissionalidade*. E, por último, abordaremos as *necessidades e perspectivas* dos/as professores/as a partir das pedagogias de inclusão, refletindo se será possível um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e didáticas.

2.1 Das noções de representações sociais e representações profissionais

Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. (MOSCOVICI, 2015, p.35)

Refletir sobre o olhar representacional dos/as professores/as sobre si mesmos, suas práticas e necessidades, é um grande desafio no contexto atual. Principalmente, se pensarmos em como esses desafios agem na constituição da identidade desses profissionais que, como diz Moscovici, na epígrafe acima, estão inseridos num sistema já condicionado, por representações e pela cultura. Dessa forma, é necessário compreender como se dão as representações sociais partilhadas pelos sujeitos em seus grupos de pertença (PLACO; SOUZA, 2012).

Foi a partir da obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, de 1961, que Serge Moscovici definiu o conceito de *representações sociais*, redefinindo um campo da Psicologia Social. Entendemos, junto com este autor, que as *representações sociais* fazem parte do conhecimento do senso comum, e “[...] elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (2015, p.37).

²⁴ Abdalla (2021) trata desses *contextos de incerteza*, quando desenvolve reflexões sobre as estratégias possíveis para a educação em tempos de pandemia. Assinala que a *incerteza* tece relações com a *exclusão*, e aponta para a necessidade de que se fomentem *pedagogias de inclusão* nestes tempos difíceis e para além deles.

Além disso, as representações sociais, ao “tornar familiar o que não é familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 20), tentam construir relações entre os símbolos e a realidade. E, assim, descreve Moscovici (2012, p. 39):

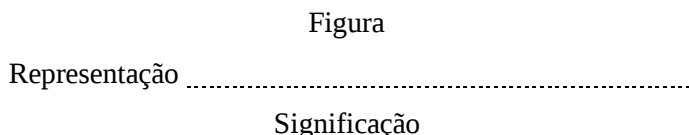
As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica.

Nesta definição, o autor demarca o campo das representações e sua origem, sendo por nós usadas como uma maneira de ver o mundo, de dar sentido ao mundo que nos cerca através de símbolos, imagens e palavras, de forma coletiva ou individual. Segundo Moscovici (2015), as representações sociais possuem duas funções: elas *convencionalizam* objetos, pessoas ou acontecimentos, dando a eles uma forma definitiva, localizada numa categoria e num determinado modelo; e, são *prescritivas*, impondo sobre nós uma tradição que determina o que deve ser pensado. Sendo vista, portanto, como:

[...] uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentidos do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. (MOSCOVICI, 2015, p.46)

Assim, para Moscovici (2012, p. 60): “Trata- de uma construção lógica”; pois, “no real, a estrutura de cada representação nos parece desdobrada, ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto o retro e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica”, que, segundo este autor, pode ser representada pela Figura 1:

Figura 1: Estrutura da representação



Fonte: elaborado pela autora com base em Moscovici (2012, p.60).

Neste sentido, Moscovici (2012, p. 60) entende que: “[...] a *representação* transmite a qualquer *figura* um *sentido* e a qualquer *sentido*, uma *figura*” (grifos nossos). E reforça, ainda,

que: “Os processos que entram em jogo “[...] têm a função de recortar a figura e de carregá-la de sentido, e de inscrever um objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e dar-lhe contexto inteligível, ou seja, interpretá-lo” (MOSCOVICI, 2012, p.60).

Moscovici (2012, p. 28) também nos ajuda a pensar que:

[...] a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Jodelet (2016, p.1261) complementa esse pensamento, afirmando que “a representação estabelece, portanto, um vínculo entre um sujeito, individual ou social, e um objeto que ela substitui; daí seu caráter simbólico”.

Para nossos estudos, entender o conceito de *representação social* é significativo, uma vez que pretendemos investigar e analisar as representações sociais de professores/as frente aos desafios do contexto da pandemia e pós-pandemia no enfrentamento de suas práticas pedagógicas, na intenção (ou não) de abrir espaços de inclusão apesar do cenário político-social e sanitário que se impôs e, por vez, se impõe nos dias de hoje.

Por outro lado, quando Moscovici (2015, p. 56) diz que “as pessoas banidas ou remotas [...] possuem características imaginárias, preocupam e incomodam, porque estão aqui, sem estar aqui”, remete-nos ao pensamento da proposta inclusiva, que se expande no Brasil desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que universalizou a escola brasileira, fazendo da educação um direito de todos (Art.205).

Desde então, as escolas brasileiras têm se debruçado sobre esse universo do não familiar, do “ser semelhante, embora sendo diferente”, em que “o medo do que é estranho é profundamente arraigado” (MOSCOVICI, 2015, p.56), em relação aos estudantes com deficiência, principalmente, em contexto de crise sanitária como vivenciamos.

Lidar com as diferenças, em contexto naturalmente excludente, tanto para estudantes como para professores/as, não tem sido tarefa fácil (o que já não era antes, como relatado na minha pesquisa de Mestrado). Para este enfrentamento, Moscovici (2012) contribui para compreendermos em que sentido as representações são sociais. Nesta perspectiva, este autor nos ensina que: “[...] a representação social se mostra como um conjunto de proposições, de reações e de avaliações que tocam pontos particulares, ditos aqui e ali [...]”. E ele, ainda, afirma que “[...] essas proposições, relações e avaliações são organizadas de maneira diferente conforme as classes, as culturas ou os grupos [...]” (p. 62). Além disso, Moscovici (2012)

explicita que esse universo possui três dimensões, que vão servir de base para a análise dimensional das representações, a saber: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem*.

Abdalla (2008), com base em seus estudos de Moscovici e Bourdieu, assim, as define:

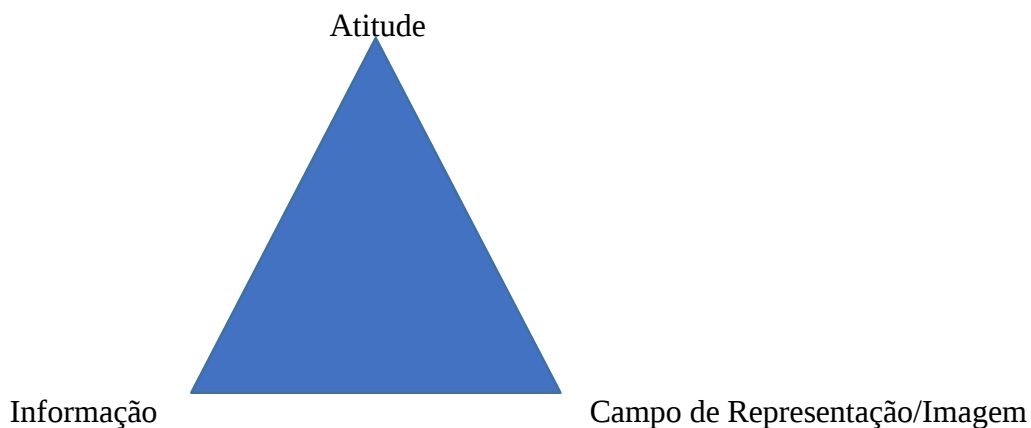
A atitude constitui, segundo Moscovici, a dimensão mais duradoura presente nas representações. [...] Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. É uma disposição para a ação –*habitus*– em uma abordagem bourdieusiana.

A informação diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. E em que medida essas representações sociais influenciam os comportamentos e as práticas, é a preparação para ação.

O campo de representação ou imagem constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese todos os elementos para contextualiza o objeto representado. É a definição de novas possibilidades de ação e as representações que as legitimam. (ABDALLA, 2008, p.20)

Sendo assim, as dimensões propostas por Moscovici (2012) foram representadas por Abdalla (2008) conforme a Figura 2, a seguir:

Figura 2: Análise dimensional das Representações Sociais



Fonte: elaborado pela autora com base em Abdalla (2008).

Para essa nossa proposta de estudo em construção, a *atitude* seria a tomada de posição do/a professor/a frente aos desafios da prática em contexto de pandemia e pós-pandemia. A *informação* seria o que o professor percebe de suas práticas nesse contexto de pandemia e pós-pandemia. E o *campo de representação/imagem* vem das tensões internas da qual se originam as percepções e os conceitos que vão determinar a prática pedagógica/docente e suas implicações na reconstrução da identidade profissional. É lógico que esta é uma forma didática

de expor as dimensões das representações sociais, que poderiam, também, se iniciar pelas informações que temos do mundo em nossa volta, do campo de representações ou imagens que fazemos dele e da atitude que tomamos, quando fazemos nossas escolhas ou tomamos nossas decisões ou posições neste “mapa de relações”. Para Moscovici (2012, p. 28): “O mapa das relações e interesses sociais é legível, a cada instante, através das imagens, das informações e das linguagens”.

Nesta direção, podemos dizer que existem mecanismos que auxiliam no entendimento deste “mapa de relações” e das representações sociais que nele se desenvolvem. Mas, para isso, é preciso entender que as representações sociais se desenvolvem a partir de dois processos: a *ancoragem* e a *objetivação*. Para Moscovici (2015, p.60-61), “o primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”; e “o segundo mecanismo é *objetivá-las*, isto é transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (grifos do autor).

A objetivação consiste em tornar real um conceito. Moscovici (2015, p. 71) afirma que, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”. Objetivar é a arte de transformar uma representação na realidade da representação. A objetivação, conforme Bertoni e Galinkin (2017), implica três movimentos:

- seleção e descontextualização: do conjunto total de informações, os sujeitos retiram algumas a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia etc.;
- formação do núcleo figurativo: é a construção de um modelo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito;
- naturalização dos elementos: os elementos que foram construídos passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. (BERTONI; GALINKIN, 2017, p.104)

Para Jovchelovitch (2011), a *objetivação* condensa significados diferentes e, por conseguinte, está situada no campo das ações práticas. Para Vala (2004, p. 468), estudar a objetivação é “estudar as relações entre os elementos de uma representação”.

A *ancoragem* ou *amarração* transforma a ciência em conteúdo útil para todos (MOSCOVICI, 2012, p.156); ou seja, ela é a classificação, o que dá nome a alguma coisa. “A representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2015, p.62).

Durante o processo de *ancoragem*, o objeto é reajustado para que se enquadre em categoria conhecida para adquirir as características da mesma. Isso implica, conforme Bertoni e Galinkin (2017, p. 104):

- atribuição de sentido: há o enraizamento de uma representação em uma rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos existentes. Um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto;
- instrumentalização do saber: possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência, possibilitando a tradução e compreensão do mundo social;
- enraizamento no sistema de pensamento: as novas representações se inscrevem em um sistema de representações preexistentes, tornam-se familiares, ao mesmo tempo em que transformam o conhecimento anterior. Assim, o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto.

Assim, o objetivo da *ancoragem* e da *objetivação* é trazer as representações do senso comum, tornando-as compreensíveis pela ciência sem alterar o seu universo de originalidade. O processo de objetivação e ancoragem compõem, desse modo, a formação e o funcionamento das representações sociais. A objetivação, quando permite compreender como no senso comum as palavras e os conceitos são transformados em coisa; e a ancoragem, quando se refere à transformação do não-familiar em familiar, ambos se manifestando nos comportamentos, nas comunicações e na explicação do cotidiano (VALA, 2004).

Disposta a dimensão das representações sociais, passamos à compreensão das representações profissionais; pois, como nos diz Abdalla (2017a, p.176), “para entender o significado das ‘representações profissionais’ seria necessário compreender, antes de tudo, a noção de ‘representações sociais’” (grifos da autora).

Nesse contexto, as representações profissionais são definidas por Blin (1997, p. 89), como “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global”²⁵ (tradução nossa).

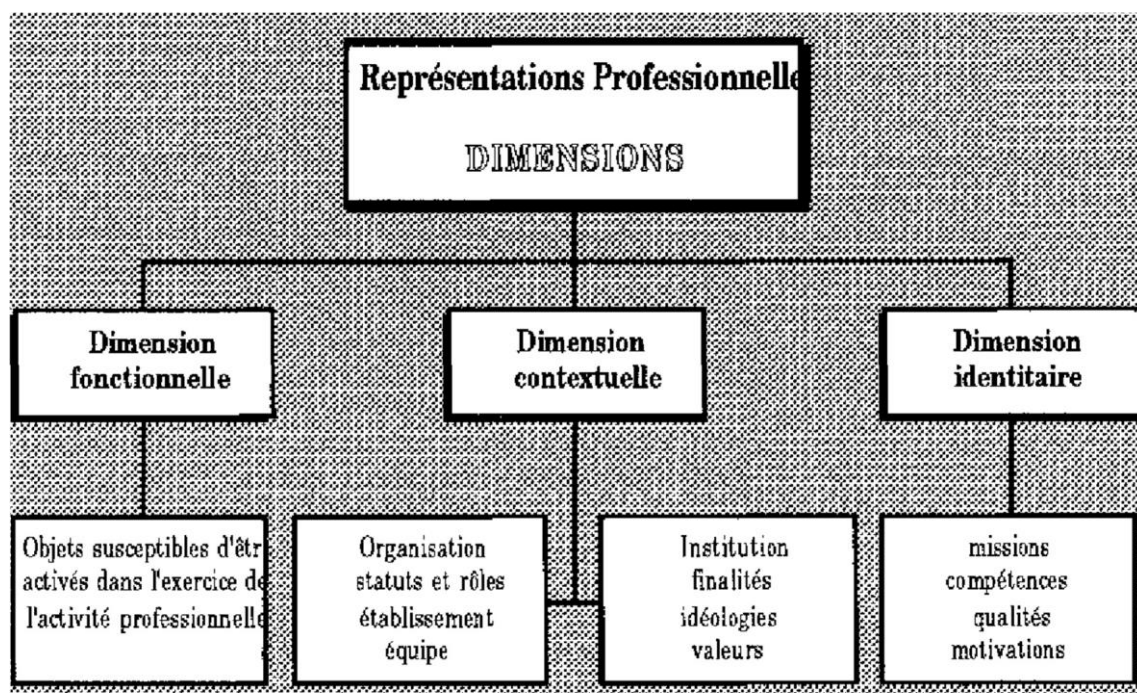
Espíndola e Maia (2021) enfatizam que, para Blin (1997), os indivíduos exercem suas atividades em contextos institucionais, e estes vivem em permanente negociação para exercerem suas práticas, que são elaboradas na ação e comunicação profissional. Ou seja, as *representações profissionais* ocorrem em situações de trabalho, permeadas pelas condições em que são exercidas.

²⁵Ao comentar sobre as « representações sociais », Blin (1997. p. 89) as define: « comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale ».

Segundo as autoras, as *representações profissionais* “exprimem-se na regularização do pensamento profissional pelo contexto social de sua existência e pela história dos grupos profissionais” (p.143).

Nesta direção, Blin (1997, p. 91) declara que as “representações profissionais” tendem a ter três dimensões: a *funcional*, que se refere à prática, ou seja, ao “exercício da atividade profissional”; a *contextual*, que diz respeito à organização e aos papéis dos agentes sociais que lá trabalham e, também, ao que significa a instituição, ou seja, quais são suas finalidades, ideologias e valores; e a *identitária*, que passa pela (re)constituição identitária, no caso, o que tem a ver com as suas motivações, necessidades, competências e compromissos com aquele contexto de atuação profissional. A Figura 3, a seguir, ilustra as ideias de Blin (1997, p. 91) em relação a essas três dimensões das representações profissionais:

Figura 3: As dimensões das representações profissionais



Fonte: Blin (1997, p.91).

Sendo assim, a *dimensão funcional* (prática) refere-se a objetos que possam ser ativados no exercício da atividade profissional; a *dimensão contextual* relaciona-se com a organização, instituição, quadros de atividades, finalidades, ideologias e valores; e, por fim a *dimensão identitária* diz respeito aos ideais profissionais: missões, competências, qualidades e motivações.

Estas dimensões “colaboram para a construção de um saber profissional e para a orientação das condutas e das práticas profissionais” (SILVA, 2003, p. 90); e, também, com um pensamento sobre a *profissionalidade docente* e/ou *habitus profissional*, que discutiremos mais a frente neste Capítulo.

Percorrendo o caminho que entrelaça com nossa investigação, buscamos também, em Blin (1997), desvendar o que o autor nos propõe como funções das representações profissionais que podem nos ajudar no contexto das práticas docentes:

- ✓ **Função cognitiva:** segundo Blin (1997, p. 94), as representações se configuram em sua função cognitiva, quando “[...] participam com outras cognições na construção de um saber profissional: este saber é diferente do saber científico e do saber de senso comum – porque é produzido no contexto da atividade profissional. [...]”. Constitui “a base das comunicações profissionais sem que sejanecessário que as partes interessadas a definam. [...] Esta forma de saber é mais desenvolvida e mobilizada nas atividades profissionais do que os saberes científicos ou técnicos de referência que são imprecisos, não controlados ou ignorados. [...] . O seu papel na atividade profissional torna-o um saber altamente prescritivo”²⁶ (tradução nossa);
- ✓ **Função identitária:** Blin (1997, p. 94) considera que as representações profissionais também “[...] definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais”²⁷ (tradução nossa). O autor argumenta que isso acontece, em especial, “[...] quando memorizam sob a forma de ‘engramas’²⁸ simbólicos’ as identidades construídas pelos processos de socialização profissional”²⁹. Entretanto, aponta Blin (1997, p. 94), “[...] salvaguardam a especificidade e as vantagens do grupo profissional face a outros grupos de pressão susceptíveis de interferir no domínio. Mas dentro de um mesmo

²⁶ Conforme anuncia Blin (1997, p. 94), as representações profissionais assumem uma função cognitiva, quando: «[...] participent avec d'autres cognitions à la construction d'un savoir professionnel: ce savoir, différent du savoir scientifique et du savoir de sens commun - car produit dans le contexte de l'activité professionnelle. [...]. Il constitue la base des communications professionnelles sans qu'ilsoit nécessaire, aux acteurs concernés, de la définir.[...] Cette forme de savoir est d'autant plus développée et mobilisée dans les activités professionnelles que les savoirs scientifiques ou techniques de référence sont flous, non maîtrisés voire ignorés. [...]. Son rôle dans l'activité professionnelle en fait un savoir hautement prescriptif».

²⁷ Segundo Blin (1997, p. 94), as representações profissionais « définissent les identités professionnelles et protègent la spécificité des groupes intra et interprofessionnels ».

²⁸ Conforme Silva e Filho (2003, p. 104), os “engramas” são as memórias estabelecidas “no decorrer da vida” e o “aprendizado” tem a ver com a “aquisição de novos engramas”.

²⁹ Ainda, conforme Blin (1997, p. 94): «En mémorisant sous forme d' «engrammes symboliques» les identités construites par les processus de socialisation professionnelle ».

campo profissional, marcam também as identidades, as ideologias, os territórios e participam em jogos e questões institucionais³⁰ (tradução livre);

✓ **Função orientadora:** seria, segundo Blin (1997, p. 94), quando as representações profissionais “[...] orientam as condutas e guiam as práticas profissionais na produção de um sistema de expectativas e antecipações, selecionam e filtram as informações provenientes da realidade para conformar as práticas às representações³¹” (tradução livre). Mais adiante, o autor afirma que essas representações “[...] intervêm diretamente na definição da finalidade da situação profissional, orientando a escolha de ações cognitivas para realizar uma tarefa”³² (tradução livre). Além disso, quando Blin (1997, p. 94) reflete sobre as normas e as regras do contexto de trabalho, ele também afirma que “as representações profissionais são prescritivas das práticas instituídas, mas também instituintes³³”;

✓ **Função da justificação:** para Blin (1997, p. 95), “as representações profissionais permitem, a posteriori, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais”³⁴ (tradução livre). Também, como afirma o autor: “[...] elas explicam e legitimam, para o indivíduo, suas posições e «rotinas» entendidas como encadeamento automatizado de condutas, aplicável a uma classe de situações”³⁵ (p. 95) (tradução livre). E, por outro lado, continua o autor (1997, p. 95): “Na comunicação profissional, elas reforçam as afiliações a grupos e mantêm as distâncias sociais entre os diferentes grupos do setor”³⁶ (tradução livre).

Pensando nessas quatro funções e nas três dimensões das representações profissionais, caminhamos junto com Abdalla (2017b, p.138), quando afirma que elas, ao mencionar

³⁰ « [...] sauvegardent la spécificité et les avantages du groupe professionnel face aux autres groupes de pression susceptibles d'interférer sur le domaine. Mais à l'intérieur d'un même champ professionnel, elles marquent aussi les identités, les idéologies, les territoires et participent des jeux et enjeux institutionnels » (BLIN, 1997, p. 94).

³¹ « [...] orientent les conduites et guident les pratiques professionnelles: en produisant un système d'attentes et d'anticipations, elles sélectionnent puis filtrent les informations provenant de la réalité pour conformer les pratiques à la représentation » (BLIN, 1997, p. 94).

³² « [...] interviennent directement dans la définition de la finalité de la situation professionnelle, orientant le choix de démarches cognitives pour effectuer une tâche » (BLIN, 1997, p. 94).

³³ « [...] les représentations professionnelles sont prescriptives des pratiques instituées mais aussi institutantes » (BLIN, 1997, p. 94).

³⁴ « Les représentations professionnelles permettent, à posteriori, de justifier les prises de positions et les pratiques professionnelles » (BLIN, 1997, p. 95).

³⁵ « [...] elles expliquent et légitiment, pour l'individu, ses positions et ses ‘routines’ entendues comme emboîtement automatisé de conduites, applicable à une classe de situations » (BLIN, 1997, p. 95).

³⁶ Dans la communication professionnelle elles renforcent les appartenances groupales et maintiennent les distances sociales entre les différents groupes du secteur (BLIN, 1997, p.95).

Bourdieu (1996), “levam-nos a pensar em [...] espaço do que é possível, concebível, nos limites do campo”, a fim de “compreender o conceito de *habitus professional*” (p. 138).

Esclarecemos que, nesta Tese, entrelaçaremos a TRS de Moscovici (2012) com as contribuições de Doise (1989, 2002), que tem como objetivo conectar o indivíduo ao coletivo, de maneira a explicitar a ordem individual e a ordem da sociedade, com base em sua abordagem societal e as reflexões de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b).

2.2 Da abordagem societal de Doise às aproximações com Bourdieu

Doise (1989, 2002) era um colaborador de Serge Moscovici. Sua abordagem trouxe uma base complementar, chamada de sociológica, vinda da perspectiva de Pierre Bourdieu. Quando Doise (1989, p. 242-261) escreve o texto “Attitudes et représentations sociales”, no livro organizado por Jodelet (1989), intitulado “Les Représentations Sociales”, é possível compreender algumas das aproximações de Doise (1989, 2002) com Bourdieu (1997, 1998a, 1998b, 2006). A primeira delas tem a ver com as reflexões de Doise (1989) a respeito das representações sociais, consideradas por ele como “tomadas de posições simbólicas”, o que se assemelha com a teoria bourdieusiana, conforme segue: “As representações sociais são sempre tomadas de posições simbólicas, organizadas de diferentes formas, por exemplo, como opiniões, atitudes ou estereótipos, dependendo da sua imbricação nas diferentes relações sociais” (tradução livre³⁷) (DOISE, 1989, p. 249).

Também, há outras aproximações de Doise (1989) com Bourdieu (1997, 1998a, 1998b, 2006), quando introduz, em sua abordagem societal, que há *princípios organizadores das relações simbólicas*, que são *princípios relacionais*, e que constituem um campo de *trocas simbólicas* e as *representações desse campo*.

Neste sentido, Doise (1989, p. 250) expressa que: “[...] as representações sociais são os *princípios organizadores* destas *relações simbólicas* entre atores sociais, são, portanto, *princípios relacionais* que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação deste campo” (tradução livre³⁸). E, neste caminho, define seu objetivo:

³⁷ Em francês: « Les représentations sociales sont toujours des prises de position symboliques, organisées de manières différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans des rapports sociaux différents » (DOISE, 1989, p. 249).

³⁸ Em francês: « [...] les représentations sociales sont les principes organisateurs de ces rapports symboliques entre acteurs sociaux, il s'agit donc de principes relationnels qui structurent les rapports symboliques entre individus ou groupes, constituant en même temps un champ d'échange symbolique et une représentation de ce champ » (DOISE, 1989, p. 250).

[...] articular explicações no nível do indivíduo e explicações de ordem social, mostrando como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e, de uma maneira complementar, como as dinâmicas sociais, particularmente interacionistas, posicionais ou de valores e de crenças gerais, orientam o funcionamento desses processos. (DOISE, 2002, p.27)

Além disso, Doise (1989, p. 250) compreende, também, que “as representações sociais se desenvolvem através e nas *relações de comunicação* [...]” (tradução livre³⁹). Para Doise (1989), a comunicação exerce uma função reguladora das relações que ocorrem entre os sujeitos. O que demonstra que os indivíduos, em sociedade, são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e crenças).

Dessa forma, a abordagem societal integra quatro níveis de análise, descritas por Doise (2002, p.28), e que podem ser observados no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Níveis de análise de estudo das RS segundo a abordagem societal

1º Processos intraindividuais	Analisa como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente.
2º Processos interindividuais e situacionais	Busca na interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais.
3º Processos intergrupais	Parte das diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis.
4º Processo societal	Ênfase nos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais.

Fonte: Quadro criado pela autora a partir do referencial teórico (DOISE, 1989, 2002).

Esses quatro níveis foram investigados por Doise (2002) e colaboradores em estudos das relações intergrupais. Destacamos, também, que, para Almeida (2009), a análise das Representações Sociais (RS), a partir desses níveis propostos por Doise, compreende a noção de RS como princípio gerador de tomada de posição. Assim, a autora explicita que:

O conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo. Isso não significa que a representação apenas segue - adaptando-se e justificando - o encadeamento da interação, mas ao contrário, ela intervém, antecipando-o ativamente, na determinação deste encadeamento. (ALMEIDA, 2009, p.725)

³⁹ Em francês : « [...] les représentations sociales s'élaborent à travers et dans les rapports de communication [...] » (DOISE, 1989, p. 250).

Também, a autora afirma que a proposta de Doise a partir desses quatro níveis faz com que compreendamos a noção de RS como “[...] princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais” (ALMEIDA, 2009, p 724). Diante disso, e no âmbito dos estudos intergrupais, é que Almeida (2009, p. 726) afirma que Doise “contribui para a compreensão do funcionamento das identidades coletivas e individuais”.

Retomamos, assim, as aproximações de Doise (1989, 2002) com Bourdieu, no entendimento de que as “representações sociais” são consideradas como “tomadas de posições simbólicas” ou “princípios organizadores das relações simbólicas entre os atores sociais”, e que constituem um “campo de trocas simbólicas” e uma “representação desse campo”. E, ao concordarmos com as reflexões de Almeida (2009) sobre a abordagem societal para a compreensão das “identidades coletivas e individuais”, propomos colocar, em pauta, alguns recortes do pensamento de Bourdieu (1997, 1998b). E iniciamos com a noção bourdieusiana de *identidade*, uma vez que o nosso trabalho tem a ver com as questões relacionadas à reconstrução identitária do/a professor/a.

Nesta perspectiva, a *identidade*, em Bourdieu (1997, 1998b), retrata um certo tipo de poder sobre grupo, “um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, portanto, uma visão única de sua identidade, e uma visão idêntica da sua unidade” (BOURDIEU, 1998b, p.117). Segundo o autor, a identidade vem como um “ato de atribuição” (BOURDIEU, 1997, p.81), já na designação de nosso nome próprio. É, por meio dessa nomeação, que se institui “[...] uma identidade social constante e duradoura, que garante a identidade do indivíduo em todos os lugares que ele intervém como agente” (BOURDIEU, 1997, p.81-82). Esses atos de atribuição legitimam e autorizam o que tem direito de ser. Pois, qualquer ser social tem direito a reivindicar. Se tomarmos o/a professor/a, por exemplo, o Estado acaba exercendo seu poder sobre ele, em especial, por meio da instituição escolar, mas compete ao professor lutar por seus direitos neste campo de forças e de lutas, como indicaria a teoria bourdieusiana.

Dessa forma, a luta pela identidade, dentro desse estado de relações de forças, acaba por orientar o olhar dos/as professores/as sobre as práticas, principalmente, no contexto da pandemia e da pós-pandemia, buscando um caminho que possa levar a pedagogias de inclusão.

Uma outra questão, que é preciso levar em conta, é que Bourdieu (1997) propõe conhecer a lógica específica das práticas a partir do “princípio da realidade”. Nesta direção, Abdalla (2008, p.25) confirma que esse “princípio orienta a relação entre as posições dos agentes e as disposições”, traduzidas, por Bourdieu (1997, p. 208), como “princípio da disposição ou

habitus”. Conforme o autor, é este o princípio, que “guia a ação à maneira de uma necessidade lógica” (p. 208). Abdalla (2008, p. 25) complementa que “é, portanto, através das disposições dos agentes que se realizam as potencialidades, inscritas nas posições”.

Para melhor esclarecer esta questão, em especial, em torno dos princípios da filosofia de ação de Bourdieu (1996, 1997, 1998a, 1998b, 2006, 2007), recorremos aos estudos de Abdalla (2008, 2013, 2022), que nos ajudam a compreendê-los; e, com isso, repensar o campo educacional (de formação docente e das práticas) e a (re)constituição identitária do/a professor/a. E, ainda, faz com que possamos entender as concepções das estruturas objetivas (dos campos sociais) e das estruturas incorporadas (*habitus*). Vejamos, então, alguns dos *princípios* apresentados por Abdalla (2008, 2013, 2022), que sintetizamos aqui:

- a) *o princípio da relação* - em que se propõe pensar o espaço social, formado por estruturas objetivas, ao que Bourdieu dá o nome de *campos sociais* ou *estruturas incorporadas*, o *habitus*. Ou seja, o princípio da relação faz com que entendamos o que Bourdieu (1998b) considera como “pensamento relacional”, e, neste sentido, as “escolhas” que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática (ABDALLA, 2008, p. 24; ABDALLA, 2013, p. 1112-1113; ABDALLA, 2022, p. 7-8);
- b) *o princípio da diferenciação* – em que, segundo Bourdieu (1997, 1998), são identificados dois tipos de capital, que estabelecem a origem dessa diferenciação: o *capital econômico* e o *capital cultural*. Este princípio completa o sentido do princípio relacional, na medida em que se inscreve na própria estrutura do espaço social (ABDALLA, 2008, p. 24; ABDALLA, 2013, p. 113; ABDALLA, 2022, p. 8);
- c) *o princípio da visão, di-visão e da identidade* - a partir do qual se descreve a luta pela identidade, que passa pela imposição de uma visão de mundo através dos princípios de divisão, e que se impondo ao grupo realizam o *consenso* sobre a identidade desse grupo (ABDALLA, 2008, p. 25; ABDALLA, 2013, p. 114; ABDALLA, 2022, p. 8);
- d) *o princípio da realidade e da disposição* – que orienta a relação entre as posições dos agentes e as disposições, sendo um guia a ação à maneira de uma necessidade lógica. É através das disposições dos agentes que se realizam as potencialidades, inscritas nas posições (ABDALLA, 2008, p. 25; ABDALLA, 2013, p. 114-116; ABDALLA, 2022, p. 8);

- e) *o princípio da pertinência* - quando o sujeito ocupa uma posição em um campo determinado, ou seja, considera que pertence a um grupo; e, também, que será possível obter uma posição na estrutura de distribuição do capital simbólico com possibilidade de tomada de decisões (ABDALLA, 2008, p. 26; ABDALLA, 2013, p. 115; ABDALLA, 2022, p. 8);
- f) *o princípio da ação histórica* – que orienta a história que se tem e que se vivencia em relação à realidade presente, como “história objetivada” e como “história encarnada”. Nesta direção, Bourdieu (1996, p. 40-41) afirma que este princípio “[...] não reside nem na consciência, nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, ou seja, entre a História objetivada nas coisas, na forma de instituições, e a História encarnada nos corpos, sob a forma desses sistemas de disposições duráveis, que ele denomina de hábito”. Neste sentido, destacamos, também, que, para Abdalla (2013, p. 115), quando o sujeito pertence a um grupo, ele “[...] encarna um pouco do mundo social, fruto da ação histórica”.

Esses princípios, segundo a Abdalla (2013, p. 115), “[...] encadeados didaticamente, tiveram a pretensão, ainda que incipiente, de pensar a teoria de ação proposta por Bourdieu”. Entretanto, a autora (2008, 2013, 2022) ainda considera um outro princípio, denominado por Bourdieu de “princípio da alquimia”, que delinea, também, os “espaços dos possíveis” propostos em sua teoria.

Nesta direção, a Abdalla (2008) prossegue, afirmando, conforme o ponto de vista bourdieusiano, que: “não há dúvida de que ao se delinear este espaço dos possíveis pontos de vista sobre a questão dos princípios, temos a convicção de que é o *princípio da alquimia*, que se sobressai” (ABDALLA, 2008, p. 26, grifos da autora). Lembramos, aqui, que Bourdieu (1997 [2018], p. 94) define o *princípio da alquimia* como aquele “que transforma o apetite de reconhecimento em um interesse de conhecimento”.

Abdalla (2008) ajuda-nos, então, a compreender Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), ao destacar que sua contribuição “encaminha-se na direção de privilegiar uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista, que constituem o espaço das posições e das tomadas de posição em um campo determinado de produção” (ABDALLA, 2008, p.23).

Consideramos, assim, que essa “leitura relacional” nos auxiliará na busca de desvendar o nosso objeto de estudo – *representações sociais/profissionais de professores/as sobre a prática docente e suas implicações para a reconstrução identitária no sentido de alcançar pedagogias de inclusão*.

Abdalla (2008, p. 23) aponta, ainda, que um dos princípios fundamentais “da filosofia da ação de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), é apreender as coisas em relação”. Ou seja, “pensar em um espaço social, em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas”, em que “o autor dá o nome de campos sociais, e estruturas incorporadas, ou seja, o *habitus*” (p. 23).

Nas palavras de Bourdieu (1997, [2018], p.15), “é preciso fazer uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição, as “escolhas” que os agentes sociais fazem (p.15) (grifos do autor).

Dessa forma, Bourdieu (1997, [2018], p.19) define o *habitus* como “um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco; isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (p.19). Para Bourdieu (1997, [2018]), os *habitus* são diferenciados e diferenciadores, criam práticas distintas e distintivas e esquemas classificatórios.

Abdalla (2008, p.24) ainda chama a atenção para o fato de “que em nome dessa distinção espacial e social, existe uma expressão mais genérica que Bourdieu denomina de capital simbólico”. Para Bourdieu (1998b, p.145), “[...] não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio”. E ainda, segundo o autor (2020, p.158), o capital simbólico é “um capital de reconhecimento” e também um “estatuto social, um modo de ser social, de ser no mundo social, de ser para os outros, é um ser social que é [...] reconhecido como tendo o direito de dizer: ‘Vejam, existem duas classes’. Estamos assim na lógica pura do perceber-se percebido”.

Para Bourdieu (1998b, p. 113), a luta pela identidade passa, assim, pelo “poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de di-visão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo”. Segundo Abdalla (2008, p.25), “este ato produz a existência daquilo que enuncia: uma capacidade de impor classificações, um estado de relação de forças”.

Nesta direção, Bourdieu (1998b, p.129) conclui que a identidade pressupõe “que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente”.

A partir da Teoria da Ação de Bourdieu (1997a) e com base em seus princípios, buscamos, como destaca Abdalla (2008, p. 26), ter “um consenso sobre o sentido do mundo”. E a *identidade profissional docente* centra-se nesse espaço. E, neste sentido, estamos de acordo

com Abdalla (2008, p. 26), quando complementa que é necessário criar um espaço: “[...] em que os princípios possam ser estruturantes a caminho de um espaço em que o sujeito seja, também, estruturante”. Proposta, que nos ajudará a compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia.

Com esse intuito, a seção seguinte tratará, em especial, da noção de identidade pessoal/profissional e do conceito de profissionalidade, a fim de que seja possível compreender melhor o nosso objeto de estudo.

2.3 Da noção de identidade pessoal/profissional e do conceito de profissionalidade

O estudo das *representações profissionais* constitui um meio, entre outros, de compreender o significado das *identidades*. (BLIN, 1997, p.169, grifos nossos)

Para responder à questão dessa investigação – quais são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar uma pedagogia de inclusão? – perseguimos os referenciais teóricos propostos por Moscovici (1978, 2012, 2015), o conceito de *identidade profissional*, de Dubar (1997[2005]), a noção de *representações profissionais*, de Blin (1997), a noção bourdieusiana de *habitus*, em Bourdieu (1997[2018]), e o conceito de *habitus profissional*, em Abdalla (2006, 2017a, 2017b), como já descrito no início deste Capítulo.

A partir das palavras de Blin (1997), na epígrafe acima, faremos o entrelaçamento dos conceitos de *identidade pessoal* e *profissional* com a noção de *representações profissionais*, que nos ajudarão a compreender a reconstituição identitária dos/as professores/as investigados, tendo em vista as suas práticas didáticas/pedagógicas voltadas (ou não) para pedagogias de inclusão.

Neste sentido, partimos do pensamento de Dubar (1997[2005]) de que a *identidade profissional* é construída a partir do processo de socialização profissional e das interações, e desenvolve-se na relação entre ação e representação durante as interações profissionais, como destaca Blin (1997).

Dubar (2005, p.136) define que a *identidade* “[...] nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem

as instituições”. A partir dessas palavras, Abdalla (2017b) ajuda-nos nessa compreensão, quando declara que:

[...] a identidade é um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas e sociais. Reconhece-se, assim, que a construção da identidade é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas como nas representações dos sujeitos. (ABDALLA, 2017b, p.130)

Assinalamos que, para Dubar (2005, p.139), a identidade se apresenta como uma “dualidade social”, que “[...] aparece claramente através dos mecanismos de identificação”. Para este autor, há dois mecanismos, que precisam ser considerados: “os atos de atribuição e os atos de pertencimento”. Nesta linha de pensamento, entendemos, conforme Dubar (2005, p. 7), que o *primeiro* é “relacional, sistemático e comunicacional (identidade para o outro)”; e que o *segundo* trata do “processo biográfico (identidade para si)”.

Os *atos de atribuição*, segundo Dubar (2005), só pode ser analisada no interior dos *sistemas de ação*, onde o sujeito está inserido. É sempre resultado de uma relação de forças. E os *atos de pertencimento* concerne a uma interiorização ativa. Esses atos podem ser analisados no interior das *trajetórias* sociais; pois, são as histórias que contam de si.

Complementamos essas reflexões, quando Dubar (2005) afirma que a construção da identidade se faz por dois processos, que não são coincidentes: as *transações objetivas* e as *subjetivas*. Assim, Abdalla (2017b) as explica:

As primeiras procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro, predominando a “atribuição”; as segundas variam de acordo com cada indivíduo, com suas necessidades de manterem as identificações anteriores – as “identidades herdadas” – e o desejo de construir para si novas identidades – as “identidades visadas”. (ABDALLA, 2017b, p.152, grifos da autora)

A articulação entre esses dois processos é o que movimenta a construção das identidades. Além disso, é preciso destacar, ainda, que há uma *negociação* nesse processo de categorização, entre os indivíduos e as instituições. Dubar (2005) chama a isso de *negociação identitária*. Segundo ele, essa “*negociação identitária* constitui um processo comunicativo complexo, irreduzível a uma ‘rotulagem’ autoritária de identidades predefinidas com base nas trajetórias individuais” (DUBAR, 2005, p.141, grifos do autor).

Nesta perspectiva, Placco e Souza (2012, p. 21) afirmam que essa “negociação identitária” é realizada: “em um campo social, produzindo quatro formas possíveis de identificação, duas no eixo relacional (interações sociais) e outras duas no eixo biográfico (questões de ordem pessoal)”. Essas formas de identificação serão melhor visualizadas nos Quadros 6 e 7, a seguir.

Quadro 6: Processos de identificação da identidade

Processo identitário biográfico	Processo identitário relacional
<u>Identidade herdada</u> • É aquela que provém da inscrição dos indivíduos, numa linhagem de gerações e que se traduz pelo seu apelido (em geral, o apelido do pai), «um Eu nominal». • Ela designa a pertença a um grupo local e à sua cultura herdada (língua, crenças, tradições). • É uma forma de identificação historicamente muito antiga e que continua dominante enquanto perdurar, simultaneamente, a supremacia do Nós sobre o Eu.	<u>Identidade para o outro</u> • Define-se antes de mais pelas interações e por elas no seio de um sistema instituído e hierarquizado. • Ela constrói-se sob pressões de integração às instituições: a família, a escola, os grupos profissionais, o Estado. • Ela define-se através de «categorias de identificação» nas diversas esferas da vida social. • É uma identidade que implica um «Eu socializado» pelo desempenho de papéis. Pode-se denominá-la identificação estatutária.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Dubar (2006, p.51-52).

Esses processos de identificação da identidade podem ser complementados com o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Processos de “identidade para si” e “identidade para o outro”

<u>Identidade para si</u>	<u>Identidade para o outro</u>
• É aquela que implica o questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida com longevidade. • É «esta história que cada um conta a si próprio sobre aquilo que ele é». • <i>Esse Si</i> narrativo que cada um tem necessidade de ver reconhecido não só pelos «Outros significativos», mas também pelos «Outros generalizados». • É um indício duma busca de autenticidade, um processo biográfico que se faz acompanhar de crises. • É a continuação de um Eu projetado nas pertenças sucessivas, perturbado pelas mudanças exteriores, abalado pelas vicissitudes da existência.	• É aquela que provém duma consciência reflexiva. • Implica a identificação a uma associação de pares, partilhando o mesmo projeto. • É a face do Eu que cada um deseja ver reconhecida pelos «Outros significativos» que pertencem à sua comunidade.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Dubar (2006, p.51-52).

Consideramos que, nesse processo de identificação da identidade, descrito nos Quadros 6 e 7, nos quais definimos os processos de atribuição e pertença, há uma *negociação identitária*, que está sempre em movimento. E, conforme Placco e Souza (2012), é essa *negociação identitária* que define os sujeitos e sua participação (ou não) em seus respectivos grupos.

Entretanto, é preciso discutir que essa “negociação identitária” (DUBAR, 1997) se dá, principalmente, tendo em vista os grupos de pertença dos sujeitos em questão, ou seja, da socialização profissional. Nesta perspectiva, recorreremos, mais uma vez, à definição apresentada

por Abdalla (2008, p. 31), em que a autora afirma que “a identidade profissional é elaborada, construída e reconstruída, assim, de acordo com os contextos profissionais”. E, por isso, defendemos a tese, já mencionada, que “se centra na necessidade de se analisar as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, sobre suas práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia, para que seja possível compreender a importância das implicações desse cenário na reconstrução identitária do/a docente frente aos múltiplos desafios enfrentados (e a enfrentar) no sentido de pedagogias de inclusão”.

Abdalla (2008, p.28) ajuda-nos a entender este processo de “reconstrução da identidade profissional”, enquanto “processo transacional”, reafirmando as reflexões de Dubar (1997). Pois, são elas, que são definidas pela *interação* entre *transações relacionais* (reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros) e *transações biográficas* (consigo próprio, possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades)” (ABDALLA, 2008, p. 28).

Nesta perspectiva, Abdalla (2008, p. 29) considera importante “compreender as representações sociais constituídas por meio das ‘lógicas de conformidade e/ou de confrontação’ que desvendam, a nosso ver, este ‘caráter estruturante’ das identidades sociais e/ou profissionais” (grifos da autora). Ainda, a autora (2008) destaca a importância de se rever, nos estudos sobre representações sociais e profissionais, o conceito de *influência*, em especial, tratado por Paicheler e Moscovici (1985). Tais autores, segundo Abdalla (2008, p. 29), já discutem a “[...] necessidade que temos de entender o significado da palavra influência no interior destas lógicas de conformidade e/ou confrontação”.

Segundo Paicheler e Moscovici (1985, p.176), a palavra *influência* denomina “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a mudança (troca)”; além disso, “existem duas grandes categorias de possíveis respostas à influência: a *aceitação* e a *resistência*” (grifos nossos). Sendo assim, continua Abdalla (2008, p.30), é preciso observar que “a influência supõe uma modificação dos indivíduos e dos grupos influídos”.

Importa, para este trabalho, analisar como as representações sociais/profissionais dos/as professores/as sobre as suas práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia, permeadas por pedagogias de inclusão, podem agir na reconstrução da identidade docente em uma lógica de conformidade ou resistência. Ou seja, na submissão e/ou no enfrentamento dos desafios do cotidiano, quando se busca implementar ações mais inclusivas.

Sendo assim, a partir do aporte teórico de Abdalla (2017a), discutiremos as noções de *profissionalismo*, *profissionalização* e *profissionalidade*, com ênfase nesta última. Abdalla

(2017a) inicia com o conceito de *profissão*, tomando a definição de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) sobre a profissão de sociólogo. Recorremos a esses autores, para mencionar o que dizem a este respeito, indicando que, para eles, a profissão de sociólogo, é como um “[...] *habitus* que, sendo um sistema de esquemas mais ou menos controlados e mais ou menos transponíveis, é simplesmente a interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico” (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p.182). O que significa que a profissão é composta por conhecimentos específicos dentro de um grupo social.

Seguindo as reflexões de Abdalla (2017a), buscamos, também, em Costa (1995, p.89), a definição para o conceito de *profissionalização*, como “[...] uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico”. Além disso, recorremos, também, a Flores (2003, p.132), que destaca que a *profissionalização* é um “projeto ou processo político ou social (ou ainda individual) através do qual uma determinada ocupação (ou indivíduo) procura reconhecimento como profissão (ou como profissional)”.

Em relação ao *profissionalismo*, Libâneo (2001, p.63) indica que este termo é usado para designar o “desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”.

Para o conceito de *profissionalidade*, Abdalla (2017a) busca aporte em Gimeno Sacristán (1999). Fomos, também, a este autor, que afirma que a *profissionalidade* é tudo aquilo que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

Espíndola e Maia (2021, p.140) desenvolvem também a noção de *profissionalidade*, construída a partir da *experiência*, “isto é, no exercício concreto do trabalho, em interação com outros profissionais”. E ainda, a *profissionalidade*, conforme Bataille, Blin, Mias e Piaser (1997, p.72), “não pode ser separada do sentido que os profissionais atribuem a sua prática e as suas interações profissionais”. Desse modo, os autores entendem que:

[...] a noção de *profissionalidade* interroga diretamente, por um lado, o *campo do trabalho* que se interessa pelas ações de desenvolvimento de *competências*; por outro lado, o *campo da formação* que tenta construir seus planos formativos a partir da análise de *situações reais do exercício profissional*. (ESPÍNDOLA; MAIA, 2021, p.140, grifos nossos)

De acordo com os autores, a *profissionalidade* pode ser vista como *saberes*, que se materializam como uma forma de tradição, e acabam por gerar uma identidade social, dentro de uma formação específica. Nessa junção de saberes com os conceitos da profissão e a

identidade profissional predispõe-se a ideia de *cultura*. A cultura circunda a vida individual e social; e, neste sentido, Chaim Júnior (2007, p. 14) afirma que: “Ao viver uma determinada cultura, estaremos reproduzindo-a, reinterpretando-a e transformando-a”.

Knoblauch (2008), também, considerando os aspectos da cultura, afirma que, ao se tratar de grupos de professores, o *habitus* pode ser entendido pelos aspectos presentes na cultura da escola, que acabam por orientar as ações e os comportamentos que ocorrem em seu interior.

Dessa forma, essa noção de *habitus* compartilha com o entendimento de Bourdieu (1998b), em que caminha para conformar e orientar a ação dos indivíduos, influenciando o relacionamento entre as pessoas, perpetuando, assim, os elementos da cultura.

Para nos ajudar na tessitura da próxima parte deste Capítulo, buscamos trazer reflexões sobre o Relatório da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” (GESTRADO/CNTE, 2020) e a respeito da pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”, realizada em parceria entre a FCC (Fundação Carlos Chagas), a UFABC (Universidade Federal do ABC), a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e a USP (Universidade de São Paulo).

Esclarecemos que, além dos trabalhos já referenciados, buscamos estudos ou pesquisas que situam a importância da formação docente, do trabalho docente, das práticas, das representações sociais e profissionais frente aos desafios de ser professor/a e questões relacionadas ao currículo, à organização escolar e ao conhecimento profissional. Dentre os autores, mencionamos: Gimeno Sacristán (1991, 1999); Nóvoa (1991, 1995, 2017, 2022a, 2022b); Costa (1995); Carvalho (1999); Arroyo (2000); Tardif (2000, 2006, 2013); Libâneo (2001, 2020); Tavares e Brzezinski (2001); Flores (2003); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003); Silva (2003); Cabecinhas (2004); Silva (2005); Knoblauch (2008); Roldão (2008); Jovchelovitch (2011); Franco (2012); Placco e Souza (2012, 2022); Seidmann *et al.* (2012); Carvalho e Abdalla (2013); Campos (2017); Melo e Oliveira (2017); Nascimento e Oliveira (2017); Gebran e Trevisan (2018); Silva e Bonfim (2018); Krüztzmann e Tolentino Neto (2019); Miranda, Placco e Rezende (2019); Dourado Siqueira (2020); Duarte e Hypolito (2020); Gatti (2020); Gil (2020); Lira e Villas Bôas (2020); Lombardi e Colares (2020); Marques *et al.* (2020); Espíndola e Maia (2021); Vale e Maciel (2021); Cajica e Montalvo (2022); Gaitán e Cano (2022); e Moll e Sousa (2022).

Consideramos, assim, que as reflexões desenvolvidas por estes estudos contribuem para compreender o quanto é importante e necessário enveredar pelo campo das representações sociais/profissionais para desenvolver um outro olhar sobre as práticas no âmbito das pedagogias de inclusão. E, nesta perspectiva, segue a próxima seção.

2.4 Das necessidades e perspectivas dos/as professores/as a partir das pedagogias de inclusão: é possível um novo olhar sobre as práticas?

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. (FREIRE, 1997, p.107)

Pensar as práticas, no contexto atual, tem sido de grande relevância para esses tempos de crise. Estamos imersos em uma onda de ataques violentos à escola, aproximando-nos da barbárie⁴⁰. De acordo com os/as pesquisadores/as desses ataques, os casos devem ser classificados como extremismo de direita, que trabalham na cooptação de adolescentes por grupos neonazistas apoiados na supremacia branca e masculina, disseminando um discurso preconceituoso, discriminatório, que encorajam atos agressivos e violentos. Fato, que já explicitamos um pouco, ao falar do governo anterior de Jair Bolsonaro (2019-2022) e dos avanços neoliberais sobre a escola.

Como nos diz Freire (1997), na epígrafe anterior, apesar da insegurança e do medo, reconhecemos a responsabilidade que as práticas exigem de nós. Mas, como ter um novo olhar sobre as práticas dentro da perspectiva de pedagogias de inclusão, frente a essas necessidades e as expectativas que urgem no dia a dia da sala de aula?

A partir desta questão, Abdalla (2006, p.24) ajuda-nos a pensar sobre algumas hipóteses: i) a primeira se sustenta na força da representação, como espaço possível de enfrentar os desafios da profissão; e ii) a segunda aposta na importância do envolvimento do professor com a escola como espaço possível para expressar suas necessidades e possibilitar a formação/construção de sua identidade profissional. Os elementos, então, de suas hipóteses podem assim ser vistas conforme o Quadro 8, a seguir:

⁴⁰ Foram listadas 22 ocorrências (2022-2023), sendo que em uma ocasião o ataque envolveu duas escolas. Em três episódios, o crime foi cometido em dupla. Em cinco, os atiradores se suicidaram na sequência. Ao todo, 30 pessoas morreram, sendo 23 estudantes, cinco professores e dois funcionários das escolas. Do total de casos, 13 (mais da metade) estão concentrados apenas nos últimos dois anos. Fonte consultada em: 12 de abril de 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/crescem-casos-de-ataques-em-escolas-especialistas-dizem-o-que-fazer>.

Quadro 8: Das necessidades do/a profissional docente na (re)construção de sua identidade profissional: partindo de algumas hipóteses

Das Hipóteses	•Da necessidade como prática de definir objetivos de ação e mudança •Das necessidades habituais às necessidades Desejadas •Das necessidades como perspectivas de mudança: o espaço das possibilidades •Da necessidade à liberdade: uma forma de pensar a identidade do professor
---------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Abdalla (2006).

Desvelando cada uma das hipóteses, trazemos aqui suas principais contribuições para esta Tese:

- ✓ *Da necessidade como prática de definir objetivos de ação e de mudança* - a pergunta que a autora faz é: *como a necessidade pode gerar um novo habitus?* Essa hipótese nos leva à necessidade de verificar o espaço de disposição dos/as professores/as, quando falam de suas práticas profissionais;
- ✓ *Das necessidades habituais às necessidades desejadas* - descritas pela autora, ao enfatizar o sentido oferecido por Bourdieu (1997, p. 22), em que o *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas. Essa hipótese indica que há *necessidades habituais*, de rotinas estruturadas, mas também pode haver *necessidades desejadas*, que possam ser estruturantes. De qualquer modo, é preciso refletir, junto com Abdalla (2006), que as necessidades se referem ao professor como pessoa e profissional, cujas reflexões partem de suas experiências de vida;
- ✓ *Das necessidades como perspectivas de mudança* – que indicam um *espaço das possibilidades* ou *espaço dos possíveis* (BOURDIEU, 1997). Em relação a esse ponto, Abdalla (2006) reforça a noção de *campo*, não só de lutas e/ou de forças, como na abordagem bourdieusiana, mas refletir sobre o campo da educação e/ou o campo da Escola com o propósito de organizar um *espaço de possibilidades*. O que seria também pensar nas possibilidades de se desenvolver pedagogias de inclusão. E, neste sentido, o espaço de possibilidades significa interligar/conectar/integrar a prática à teoria, ou seja, “o fazer e o pensar sobre o fazer: a realidade e a teoria entrecruzadas” (ABDALLA, 2006, p.29-35).

A partir das hipóteses desenvolvidas por Abdalla (2006), propomos fazer um apanhado das necessidades apresentadas pelos/as professores/as em tempos de pandemia. Os dados foram recolhidos de duas pesquisas realizadas em nível nacional: a primeira realizada pela Rede GESTRADO/CNTE (2020); e a segunda pesquisa desenvolvida por uma parceria entre a FCC (Fundação Carlos Chagas), a UFABC (Universidade Federal do ABC), a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e a USP (Universidade de São Paulo), também realizada em 2020.

A Rede GESTRADO (2020), no Relatório de sua pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, foi possível avaliar que alcançaram professores/as da rede pública de todos os estados do país. O que nos ajuda a compreender como se deu a dinâmica das práticas nesse novo cenário, sabendo que, tradicionalmente, as práticas se dão em contextos presenciais, exigindo do docente condutas e comportamentos. Assim, segundo o Relatório:

[...] os professores se veem diante do desafio de procurarem outras formas de ensino, compreendendo desde as atividades realizadas em ambiente virtual até o esforço para atrair a atenção dos estudantes a distância. As atividades devem ser menos centradas em aulas expositivas, apresentar maior variação do material didático e das formas de avaliação, compreender o desenvolvimento de mediações que privilegiem a participação mais colaborativa e cooperativa dos estudantes. (GESTRADO, 2020, p.10)

Os dados do Relatório serão melhor visualizados no Quadro 9, a seguir, de acordo com as áreas abrangidas na pesquisa. Justificamos que, nesta Tese, não há dados específicos sobre práticas em contexto de inclusão, sendo, portanto, global. Buscaremos esses dados, em outra pesquisa, realizada por uma parceria entre a FCC (Fundação Carlos Chagas), a UFABC (Universidade Federal do ABC), a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) e a USP (Universidade de São Paulo) (2020), que será exposta no decorrer do texto.

Quadro 9: Resultados do Relatório da Pesquisa Trabalho docente em tempos de pandemia

Manejo das tecnologias digitais	Os dados explicitam a diferenciação da capacidade de manuseio dos recursos tecnológicos digitais entre as faixas etárias, sendo que, à medida que se aumenta a faixa etária dos professores, mais difícil se torna o fato de lidar com tecnologias digitais.
Saúde Mental dos professores	A ausência dos recursos necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, aliada à formação insuficiente para lidar com os programas e recursos tecnológicos, tem sido fonte de sofrimento para muitos professores. Eles informaram terem receios e angústias sobre a situação da pandemia e a insegurança em relação ao futuro. Eles têm tendência a internalizar, a naturalizar as situações que enfrentam, o que exige do especialista um olhar mais atento sobre as condições de trabalho objetivas e subjetivas.

Realização de atividades não presenciais na pandemia	Houve uma readequação do planejamento curricular. De certa forma, o novo contexto resultou em mudanças abruptas na forma do desenvolvimento das atividades docentes, passando a exigir a substituição da tradicional relação pedagógica direta entre educador e educando por atividades não presenciais.
Percepção dos professores que se encontravam desenvolvendo atividades de ensino remoto sobre a efetividade de seu trabalho. (contexto doméstico)	De acordo com os dados da pesquisa, para realizar as tarefas do lar, como limpar a casa ou preparar a comida, as mulheres informam serem bem mais sobrecarregadas que os homens. Enquanto 64% dos professores dividem essa tarefa com outras pessoas da casa, somente 39% das professoras têm ajuda de outros. Ou seja, 61% das docentes mulheres são as únicas responsáveis pelas tarefas do lar.
Preparo para o ensino remoto e disponibilidade de recursos tecnológicos	Para a realização das aulas remotas, o professor necessita possuir em sua residência uma série de equipamentos e serviço de internet adequados à atividade. Sem esses recursos, ele se vê diante da total incapacidade de usufruir do suporte institucional oferecido pelas redes de ensino. Sobre o preparo dos professores para a realização de atividades de ensino a distância, é importante frisar que, apesar dos constantes apelos por parte de uma densa literatura no campo educacional à formação digital e ao treinamento em serviço com foco no domínio de novas linguagens e tecnologias, os resultados demonstram que, isso ainda não é uma realidade para a maioria.
Recursos tecnológicos utilizados em casa	O novo ambiente de ensino demandado pela pandemia exige que os professores disponham de recursos tecnológicos para a realização das atividades, sendo necessárias as ferramentas para preparar as aulas e levá-las aos alunos. Assim, a ausência de recursos tecnológicos, a falta de um ambiente adequado, bem como a disponibilidade de computador e conexão à internet podem comprometer totalmente a participação dos alunos, mesmo os mais interessados.
Variação do tempo de trabalho durante a pandemia	A carga horária dos professores dedicada à preparação das aulas não presenciais aumentou. Fatores: a: dificuldade de adaptação das atividades presenciais aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; falta de domínio das mídias tecnológicas e digitais; dificuldade de desenvolver estratégias para atrair e motivar os alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa da Rede GESTRADO/CNTE (2020).

Como já dito anteriormente, os dados anteriores refletem, de forma global, a situação da educação pública brasileira em tempos de pandemia, vividos, também, por muitos de nós, professores/as e estudantes. Esses desajustes demonstram a forma perversa como instituições internacionais e maus governos têm apagado, cada vez mais, a educação pública e jogado sobre o professor a responsabilidade dos maus resultados.

Sobre as práticas desenvolvidas, em tempos de pandemia em contextos inclusivos, buscamos os dados disponibilizados pela pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”. Como já indicado, essa pesquisa foi realizada em parceria entre a FCC, a UFABC, a UFES e a USP. A pesquisa foi desenvolvida, no período de 10 a 27 de julho de 2020, e teve como objetivo identificar os desafios enfrentados pelas professoras/es da educação básica, para assegurar o acesso e a participação desse alunado; assim como as estratégias adotadas para garantir o direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, durante a suspensão das aulas presenciais.

A pesquisa foi feita por meio de questionário virtual acessível aos profissionais com deficiência, garantindo usabilidade aos participantes. Participaram da pesquisa 1.594 profissionais, que confirmaram a condição necessária para esta participação: atuarem em turmas com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Todos os estados brasileiros foram contemplados. Os grupos de respondentes, com base na atuação docente, foi assim dividido: classe comum com alunos público-alvo da educação especial (67,5%); atendimento educacional especializado (AEE) (25,4%); escola ou classe bilíngue para surdos (2,4%); e escola ou classe especial (4,7%). O primeiro grupo, que é composto pela maioria dos profissionais, é o grupo que reflete o campo da nossa investigação.

Pontuamos que a pesquisa, realizada pelas instituições mencionadas, não foi restrita à rede pública, abrindo para a rede particular também. Dessa forma, ficou assim distribuída: 93% dos respondentes atuam nas redes públicas (municipal, estadual ou federal); e 7% na rede privada. Os resultados serão descritos no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10: Resultados da pesquisa sobre inclusão escolar em tempos de pandemia

Estratégias para o ensino remoto	Do total de respondentes, 7,3% relataram que, até julho de 2020, a rede/escola ainda não havia se organizado para o ensino remoto. Para os 92,7% que informaram estar realizando atividades não presenciais, as estratégias mais utilizadas, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados, foram: “material impresso”; seguido de “aulas gravadas pelo professor” e “aulas ao vivo (on-line)”.
Recursos de acessibilidade	Sobre acessibilidade nas aulas remotas, mais de 40% dos respondentes indicaram a opção “não se aplica”, possivelmente por não haver aulas on-line, gravadas, via rádio ou TV, ou quando a aluna ou o aluno não precisa desses recursos indicados. Mais de 20% das professoras do AEE e serviços especializados indicaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para esses tipos de aulas; e, na classe comum, esse percentual se aproxima de 30%.
Apoio da rede/escola	A maioria das professoras e professores, tanto da classe comum quanto do AEE e serviços especializados, sente-se apoiada pela rede/escola para trabalhar com o público-alvo da educação especial durante o período de suspensão das aulas presenciais. A definição de processos avaliativos desse alunado aparece com o menor índice de apoio, embora mais de 50% de ambos os grupos se sintam apoiados.
Efeitos do contexto no currículo	Em relação ao currículo proposto pela rede/escola, nota-se que o desenvolvimento de currículo adaptado aparece como a principal ação, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados. A segunda alternativa mais indicada pelos docentes da classe comum foi “manter o currículo proposto, assegurando a acessibilidade”. As professoras e professores do AEE e serviços especializados destacam a elaboração de novo plano de desenvolvimento individual.

Dificuldades encontradas pelos/as docentes	“Trabalhar com esse grupo a distância” e “estimular a participação deles no grupo” foram, respectivamente, as duas dificuldades mais indicadas tanto pelos docentes de classe comum quanto do AEE e serviços especializados. E, em ambos os grupos, a dificuldade apresentada, foi “desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas on-line”.
Principais barreiras encontradas pelas alunas e alunos	Para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos.
Participação nas atividades remotas	Os respondentes informaram com quantas alunas e alunos público-alvo da educação especial atuam na escola, e, desse grupo, quantos estavam participando com regularidade das atividades propostas. Na classe comum, 20% não estão participando de nenhuma atividade e um terço participam com regularidade. Os docentes do AEE e serviços especializados informaram que 5,3% desse alunado não estão participando das atividades; a maioria indicou que 50% ou mais têm participado das atividades com regularidade.
Retorno das aulas presenciais	No momento do lançamento do questionário on-line, o debate acerca de um possível retorno às aulas estava latente, em especial sobre o público-alvo da educação especial. Dentre as alternativas propostas, aproximadamente 80% das professoras e professores assinalaram concordar com a manutenção das aulas remotas em 2020, seguida da possibilidade de rodízio entre as alunas e alunos para evitar aglomerações. Alternar aulas remotas com aulas presenciais apareceu como a terceira opção mais indicada. Nas alternativas que diferenciavam o procedimento a ser adotado para o público-alvo da educação especial, há uma tendência, entre docentes do AEE e serviços especializados (52,0%), de concordarem que este seja o último a retornar.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Diante de todas essas dificuldades impostas pela covid-19, tem sido necessário rediscutir as necessidades e as práticas dos/as professores/as, para podermos recontextualizá-las. Esse espaço social, denominado como campo por Bourdieu (1997), nesse momento ainda de crise como resquício da pandemia e a nova onda de violência que abarca a escola, tem se evidenciado fortemente como um campo de forças e de lutas, em que os “agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo para sua conservação ou transformação” (BOURDIEU, 1997, p.50).

Se formos pensar em transformação, será que conseguimos ter um novo olhar sobre as práticas, baseadas principalmente em pedagogias de inclusão?

Pensando nos estudantes com deficiência que frequentam as turmas dos anos finais do ensino fundamental, lembramos que, em 2009, o Brasil ratificou a Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), com valor de emenda constitucional, buscando, dessa forma, garantir melhores condições de vida às pessoas que apresentam alguma deficiência. Este dispositivo legal traz, em seu corpo, aspectos como: a não - discriminação, a participação e inclusão plena e o respeito pela diferença dentre outros.

Além disso, o último Tratado Internacional, denominado Declaração Mundial de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2016), estabelece diretrizes e metas educacionais para os próximos 15 anos, a partir de 2015. O item 7, do preâmbulo (UNESCO, 2016), trata sobre a inclusão e equidade na escola por meio da educação, como alicerce de uma agenda de educação transformadora.

Há, nesta perspectiva, um compromisso expresso com a efetivação de mudanças necessárias nas políticas de educação, visando à ampliação do acesso e da qualidade do atendimento escolar às crianças, jovens e adultos com deficiência, a fim de assegurar que ninguém seja excluído (GIL, 2020).

Como meio de dar visibilidade a essa agenda “transformadora” da Unesco, Almeida e Abdalla (2017, p.6), no Informe final para a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC-UNESCO Santiago), intitulado “Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e das Pedagogias para Inclusão”, recomendam que a *democratização do ensino*, no contexto da educação inclusiva, deve ser construída em três etapas:

I) o acesso à educação, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; II) o acesso à educação de qualidade, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores; III) e a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um sistema de educação que possa considerar as necessidades individuais dos estudantes. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e ao apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p. 6)

As recomendações, ditadas pelas autoras, caminham no sentido da criação de ambientes educacionais inclusivos, em que se eliminem as barreiras, tanto arquitetônicas quanto atitudinais, previstas na Convenção (BRASIL, 2009), como impeditivas de participação plena das pessoas com deficiência.

Dessa forma, nosso esforço é saber se é possível obter um novo olhar para as práticas a partir das pedagogias de inclusão, frente às necessidades e perspectivas dos/as professores/as. No documento já citado (ALMEIDA; ABDALLA, 2017), é enfatizado que a noção de *inclusão* é construída para se alcançar uma educação para todos, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesse sentido, é necessário “criar ambientes de aprendizagem que sejam versáteis” e “práticas de ensino inclusivas e colaborativas” (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p. 6).

O respectivo documento estuda a inclusão em duas dimensões: a *pedagógica* e a de *responsabilidade profissional*, que será demonstrado no Quadro 11, a seguir, construído pelas autoras, de acordo com os referenciais da Unesco (2016, 2018):

Quadro 11: Pedagogias para a Inclusão

Pedagogias para Inclusão	
Dimensão pedagógica da inclusão	Dimensão de responsabilidade profissional
Categorias	Categorias
- Elaboração de planos de ação individuais - Planejamento e adaptação curricular - Conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos - Estratégias metodológicas variadas	- Trabalho colaborativo - Participação da comunidade escolar - Espaços de reflexão entre profissionais da educação

Fonte: Elaborado por Almeida e Abdalla (2017) a partir do material oferecido pela Unesco/OREALC (2016).

Abdalla (2019), no que compete à formação de professores para atuar dentro do contexto das pedagogias de inclusão, conclui que:

[...] é preciso formar professores para as escolas inclusivas, que sejam capazes de assegurar que as crianças, adolescentes e jovens, especialmente, de contextos desfavorecidos, afetados pelas práticas educativas que, muitas vezes, ratificam a desigualdade, possam ter um tratamento diferenciado, e que o professor possa estar preparado para educá-los e fazer com que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, mas adquirindo os aprendizados fundamentais e essenciais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade. (ABDALLA, 2019, p.3)

A autora enfatiza que a mudança nas práticas educativas, nas escolas inclusivas, deve estar voltada à diminuição das desigualdades, e que haja promoção do atendimento às necessidades dos alunos. Acrescentamos, ainda, que haja o estabelecimento do vínculo afetivo, estabelecendo uma relação que seja de fato dialógica, como nos propõe Marková (2006, 2017), e composta pelo saber, como sugere Jovchelovitch (2011).

Levando em conta o caráter pedagógico das práticas, as condições da escola, enquanto contexto de ação e produção de situações pedagógicas, também, teríamos que considerar questões em torno da própria *formação dos/as professores/as* para a compreensão das práticas

pedagógicas, especialmente, aquelas voltadas para contextos de inclusão, como temos notado aqui, em nosso trabalho.

Nesta direção, também, concordamos com Abdalla (2017a), no sentido de que há uma “dupla orientação para o conceito de *formação*”: “A primeira implica a incorporação de conhecimentos, de valores e do *saber ser*; e a segunda contempla e/ou integra a relação do saber com a prática, ou seja, o *saber fazer* no desenvolvimento de ações em um determinado contexto de formação/atuação (ABDALLA, 2017a, p. 179-180, grifos nossos).

Essas questões em torno da formação, que afetam, sobretudo, as práticas docentes, e, nesta perspectiva, aquelas que consideramos pedagógicas/educativas, no sentido de levar os alunos a uma aprendizagem significativa, não podem ser deixadas de lado.

Não podemos deixar de destacar também que o estudo das práticas pedagógicas tem a ver com a relação dos professores com seus *saberes da docência*. É necessário pontuar, aqui, junto com outros autores (TARDIF, 2000, 2006, 2013; ALTET, 1994, 1997, 2000, 2017; ABDALLA, 2006, 2015, 2018b, 2023), que os saberes docentes são “conhecimentos práticos”, e que “são marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re) conhecidos pelos professores [...]” (ABDALLA, 2015, p. 220).

Tardif (2013, p. 518) acentua que os saberes da docência giram em torno de quatro pontos: (1) não são saberes teóricos, mas conhecimentos que partem do trabalho e das experiências dos professores; (2) são conhecimentos articulados a interações humanas; (3) são saberes reinterpretados em função de suas necessidades específicas de trabalho; e (4) são marcados pelo contexto socioeducacional e institucional.

Neste sentido, Altet (2000) também contribui para a análise, quando nos ajuda a identificar noções importantes para se conhecer, mais a fundo, as práticas dos docentes.

Altet (2000) compreende que, por exemplo, “o como” ou o “modo” de se passar a mensagem é tão importante quanto o próprio conteúdo da mensagem. Para ela, “a pedagogia é este campo da transformação da informação em saber pela mediatização do professor, através da comunicação, da acção interativa numa situação e das tomadas de decisão na acção⁴¹” (p.14). Dessa forma, em sua visão, o ensino abrange dois campos de práticas: i) o *domínio da didática* - que engloba a gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e o da apropriação realizada pelo estudante; e ii) o *domínio da pedagogia* - que reflete o campo do tratamento e da transformação da informação em saber pela prática relacional e pela ação do professor.

⁴¹ Texto original.

Tendo em vista os *domínios da didática* e da pedagogia, conforme Altet (2000), daremos ênfase aos *saberes para ensinar* que a autora destaca como:

- 1) Saberes disciplinares numerosos (e dominantes em anteriores sistemas de formação), saberes constituídos pelas ciências de referência;
- 2) Saberes da cultura do professor, conhecimento do sistema educativo;
- 3) Saberes didáticos resultantes de trabalhos recentes dos especialistas nas didáticas de diferentes disciplinas que são, cada vez mais, legitimados pela universidade;
- 4) Saberes pedagógicos sobre a gestão interactiva na aula, saberes resultantes de investigações sobre os diversos parâmetros do processo de ensino-aprendizagem. (ALTET, 2000, p. 30)

Na perspectiva indicada por Altet (2000), Abdalla (2023) também discute os saberes da docência como “saberes estruturantes na e para a formação de professores/as”. Considera que este é um dos caminhos a fim de se “[...] repensar o campo da Didática e a formação docente na direção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, principalmente nestes tempos tão difíceis” (ABDALLA, 2023, p. 118).

Para Abdalla (2023), a produção dos saberes ocorre nos espaços sociais, que são espaços simbólicos e são os lugares de tomada de posição dos agentes, que lutam para mudar ou conservar essa estrutura do campo de lutas, como diria Bourdieu (1997).

Seguindo na mesma linha de pensamento, Abdalla (2023) indica Dubar (1997), como um autor “que diferencia quatro tipos de saberes, que constituem uma ‘matriz de lógicas’ e de ‘racionalidades específicas’ para a constituição identitária” (ABDALLA, 2023, p.119, grifos da autora). Assim listamos as palavras da autora em questão:

- a) os *saberes práticos* – que estão associados a uma experiência de trabalho e não se ligam a saberes teóricos ou gerais; entretanto, também, são saberes estruturantes da identidade (p. 238);
- b) os *saberes profissionais* – que implicam articulações entre saberes práticos e saberes técnicos; e estão associados a uma “lógica da qualificação do trabalho (FAZER)” (p. 238);
- c) os *saberes de organização* – que dizem respeito à mobilização e ao reconhecimento, estando relacionados a uma “lógica da responsabilidade (SER)” (p. 238), que valoriza o “modelo da competência”, tornando-se saberes mais dependentes das “estratégias de organização” (p. 238); e
- d) os *saberes teóricos* (e de cunho mais cultural) – que não se relacionam aos saberes práticos ou profissionais, mas estruturam uma identidade mais marcada pela incerteza, pela instabilidade e voltada para a autonomia e para a “acumulação de distinções culturais (SABER)” (grifos do autor) (p. 238). Compreender esses saberes, que estruturam uma identidade, como aponta Dubar (1997), ajuda-nos a esclarecer os processos de formação que desenvolvemos junto aos nossos estudantes. (ABDALLA, 2023, p.120)

Abdalla (2023) complementa, ainda, que esses processos demandam conhecimentos cheios possibilidades para compreender as lógicas – *fazer, ser e saber* –, que estão por detrás de uma constituição identitária.

Diante dos referenciais teóricos, até aqui expostos para compreender esse estudo, pretendemos realizar uma incursão acerca das contribuições de Moscovici (2012, 2015) sobre o conceito de *representações sociais*, e, em especial, de Blin (1997), a respeito de representações profissionais.

Também, será imprescindível analisarmos a noção de *identidade profissional*, em Dubar (1997, 2006, 2009), para compreendemos, por meio das entrevistas realizadas, as possibilidades de transformação (ou não). E, neste sentido, será necessário, também, discutirmos, ainda, a noção de *habitus*, em Bourdieu, e de *habitus profissional*, em Abdalla (2006, 2017a, 2017b). Além disso, buscaremos questões em torno das *práticas pedagógicas/didáticas* e dos *saberes docentes*, na perspectiva de *pedagogias de inclusão*, aprofundando essas noções por meio dos seguintes autores: Altet (1997, 2000, 2017), Tardif (2000, 2006, 2013), Abdalla (2006, 2011, 2015, 2017a, 2018b, 2019, 2021, 2023), Aguerrondo (2008), Ainscow e Miles (2008), Almeida e Abdalla (2017) e Abdalla e Almeida (2020).

A intenção, neste caminho, é o de perseguir o objetivo geral do trabalho, que, mais uma vez, aqui reproduzimos: “compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente a fim de que seja possível abrir espaços para uma pedagogia de inclusão”.

A seguir, no Capítulo III, traçaremos os caminhos da pesquisa abordando: a natureza, o contexto da pesquisa, os sujeitos e as etapas da pesquisa, a técnica de evocação, a análise documental, a abordagem metassíntese e a análise de conteúdo.

CAPÍTULO III

DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Este Capítulo tem por objetivo central revelar o trajeto metodológico, apresentando: a natureza da pesquisa; o contexto de sua realização; a caracterização dos sujeitos (professores/as da Baixada Santista que atuam nos anos finais do ensino fundamental); as etapas percorridas (aplicação dos questionários, evocação das palavras e entrevistas); a técnica de associação livre das palavras (TALP⁴²); a técnica da análise documental; a abordagem metassíntese; e o uso da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO 2012).

3.1 Da natureza da pesquisa

Os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.68)

A pesquisa, aqui apresentada, caracteriza-se por optar por uma abordagem *qualitativa*, buscando “reconhecer” a “forma de lidar” com os “enviesamentos”, como apontam Bogdan e Biklen, na epígrafe acima. Para Minayo (2012), esse modelo de pesquisa tem como matéria prima um conjunto de elementos - experiência, vivência, senso comum e ação - que têm sentidos e se complementam.

É preciso destacar, também, que, segundo Minayo (2012, 2019), o movimento que expressa a abordagem qualitativa se baseia em três verbos: *compreender*, *interpretar* e *dialetizar*. A autora propõe que se entenda a experiência como *compreensão*; pois, compete ao ser humano compreender a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida, alimentando-se da reflexão e se expressando na linguagem. Considera, também, que o movimento de compreensão tem a ver com o de interpretar e dialetizar as experiências vivenciadas. Ou seja, Minayo (2019) entende que, a partir da experiência e da reflexão sobre si mesmo, vem a *vivência*, que “[...] tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito se move e se comunica e as condições em que ela ocorre” (MINAYO, 2019, p.10).

Nesta perspectiva, o *senso comum* pode ser definido como um conjunto de conhecimentos originários das experiências e das vivências. Experiências e vivências constituídas de valores, crenças, modos de *pensar*, *sentir*, *relacionar* e *agir*. E, por fim,

⁴² A **Técnica de Associação Livre de Palavras** (TALP) faz parte das chamadas *técnicas projetivas*, relacionadas aos processos mentais dos indivíduos pensantes. Para saber mais, consulte Oliveira *et al.* (2005, p.573-603).

conforme Minayo (2019, p. 10), trata-se de uma “ação que pode ser social e humana definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade”.

Minayo (2012, p.622) afirma, ainda, que “o senso comum é o chão dos estudos qualitativos”. Dessa forma, o verbo principal da abordagem qualitativa é *compreender*, pois revela a capacidade de estar no lugar do outro e que, para compreender, é necessário levar em conta o *ser* do indivíduo.

Sendo assim, para Minayo (2012), o *compreender* ajuda no exercício do entendimento das contradições. Ao exercitar a compreensão, *dialeliza-se*: “o ser que compreende, compreende-se na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias por vários efeitos e interesses” (MINAYO, 2012, p.11).

É importante destacar, também, que, segundo Heidegger (1988), é da *compreensão* que vem a *interpretação*, entendida como a elaboração das possibilidades projetadas pelo que é compreendido.

Por outro lado, há autores, como Bogdan e Biklen (1994), que se preocupam em descrever as características da *pesquisa qualitativa*, considerando que: a) a coleta de dados depende, não exclusivamente, mas principalmente do pesquisador, pois é ele quem tem nas mãos o instrumento de análise; b) a investigação qualitativa é descritiva, pois é necessário que se faça uma descrição do processo investigativo e das práticas dos sujeitos que envolvem a pesquisa, a partir, por exemplo, de palavras ou imagens; c) o maior interesse do pesquisador pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos; assim é necessário que observemos todo o processo de influências, interferências e em como foram produzidas as representações dos sujeitos sobre o objeto em questão; d) a tendência a analisar os dados de forma indutiva, que nos remete ao não imediatismo; e, neste sentido, é preciso observar, colher os dados e analisá-los sem influenciar uma resposta já pronta; e e) a importância do significado na abordagem qualitativa, que denota a necessidade de se compreender como as pessoas se posicionam dentro da realidade em que vivem, e que sentido dão à vida. Ainda, afirmam que a abordagem qualitativa:

[...] requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços [...] para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287)

Bogdan e Biklen (1994) entendem, assim, que a abordagem qualitativa contribui para esclarecer perspectivas conflituosas a respeito da educação, e que os pesquisadores que utilizam essa abordagem estão preocupados com algum problema social.

Nesta direção, a pesquisa qualitativa busca apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (ANDRÉ, 1983). O que nos ajudará na compreensão dos dados referentes aos sujeitos da pesquisa e suas representações sociais/profissionais sobre a sua identidade profissional, sobre as alavancagens neoliberais a respeito da educação e da ação da pandemia sobre suas práticas e na vida escolar dos estudantes.

3.2 Do contexto da pesquisa

A presente pesquisa tem como público-alvo, os/as professores/as, que trabalham na rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, e atendem aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Por não haver uma unidade escolar específica da Região Metropolitana, esboçaremos um quadro geral das escolas presentes em cada município.

Antes, porém, de adentrarmos nesse mapa geral, contextualizaremos os anos finais do ensino fundamental.

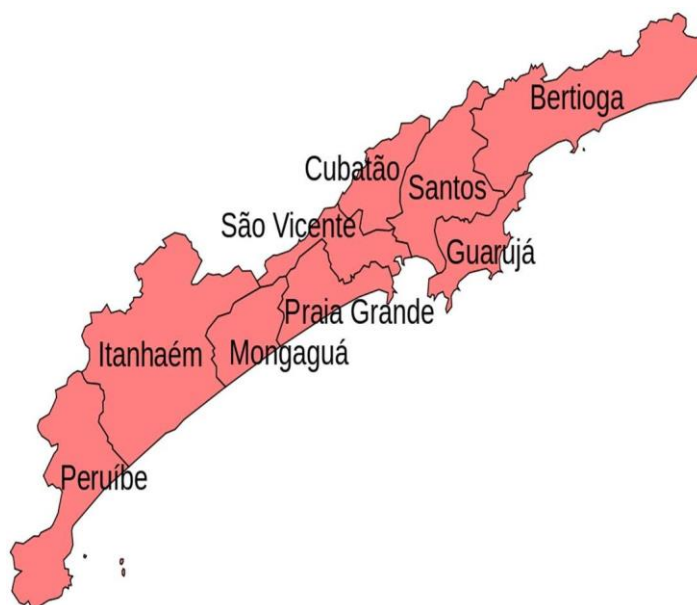
O Projeto de pesquisa maior, denominado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” (ABDALLA, 2016), vem, desde 2016, trazendo, para a pesquisa, as demandas advindas dessa etapa específica da educação básica⁴³, que é muito carente de estudos.

Acrescentamos, o Relatório da Fundação Victor Civita (2012), intitulado “Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual”, em que destaca que há poucas investigações em relação a esta etapa de ensino. O Relatório tem a intenção de fazer um levantamento e análise das políticas públicas para os anos finais ensino fundamental, realizando estudos exploratórios em escolas de estados brasileiros, apresentando resultados e reflexões que podem contribuir para analisar os dados que encontramos na Região Metropolitana da Baixada Santista. Chama a nossa atenção que este Relatório trata, especialmente, de questões como: desenvolvimento social, emocional, cognitivo e moral dos alunos desta etapa de ensino; e, também, da escassez de políticas para essa etapa.

⁴³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece que a educação escolar se compõe de dois níveis: a educação básica e a educação superior. E a educação básica se apresenta em três etapas: educação infantil, ensino fundamental, que se divide em anos iniciais e anos finais, e ensino médio.

Ilustrando a região pesquisada, aferimos que a RMBS foi criada, em 1996, e é integrada por nove municípios: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente. Em nossa investigação, somente os municípios de Itanhaém, Mongaguá e Peruíbe não aparecem como respondentes do questionário (GRÁFICO 6, mais à frente). Entretanto, o município de Itanhaém se destaca nas entrevistas narrativas. Essa observação precisa ser esclarecida, à medida que os/as professores/as, respondentes do questionário (realizado em períodos de pandemia), não se sentiram à vontade para participar das entrevistas naquele momento. Esperamos então, um momento mais oportuno, para conseguirmos essas entrevistas, que obtivemos com maior reciprocidade no município de Itanhaém. Segue a visualização da RMBS:

Figura 4: Municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista



Fonte: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fpt.m.wikipedia.org>.

Para o mapeamento dos anos finais dos municípios acima representados, seguem alguns dados por meio do Quadro 12.

Quadro 12 - Dados gerais dos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista

MUNICÍPIOS	IDEB dos anos finais	Escolas municipais EI e EF	Alunos matriculados nos anos finais	Professores/as dos anos finais
Itanhaém	5,3	42	6.947	402
Peruíbe	4,9	39	3.967	304
Praia Grande	5,4	72	18.416	1.159
São Vicente	4,9	102	14.696	933
Santos	5,3	86	11.200	788
Mongaguá	5,1	36	3.960	156
Cubatão	5,2	51	5.540	386
Guarujá	5,2	60	15.539	846
Bertioga	5	30	3.854	234

Fonte: <https://gedu.org.br/municipio/> (coloca o nome de cada município pesquisado) – consultado em 16 de janeiro de 2024. Os dados apresentados são do ano de 2022, conforme descrito no site.

Os dados apresentados dão uma perspectiva geral da RMBS, não centrada nos/as professores/as de cada escola, fato que não era objetivo da pesquisa aqui desenvolvida. Dessa forma, percebemos que há uma variabilidade significativa entre número de escolas, número de alunos e número de professores/as entre os municípios. Nessa pesquisa, os dados que trazemos são para visualizar a RMBS de forma abrangente, sem a intenção de investigar as causas dessas diferenças entre os municípios.

3.3 Dos sujeitos da pesquisa

Os profissionais da educação estão aos poucos sendo automatizados, como nas indústrias em produção em massa. (Participante 12, dados do Questionário aplicado pela pesquisadora)

Os sujeitos definidos, para a investigação realizada, são os/as professores/as de escolas públicas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da Região Metropolitana da Baixada Santista.

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, coordenado pela Prof. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas” (ABDALLA, 2016). Tal Projeto também se integra ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra da UNESCO, sobre “Profissionalização Docente” (CIERS- ed/FCC/UNESCO).

Nesta perspectiva este trabalho assume um viés complementar para compreender as representações sociais e profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia, e suas implicações na reconstrução da identidade docente.

Compreendemos, desse modo, que a caracterização dos sujeitos - professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas que pertencem às redes de ensino municipais da Baixada Santista - é uma maneira de compreender seus movimentos e suas concepções enquanto docentes que são. Dentre essas concepções, consideramos importante conhecer sobre suas trajetórias formativas, suas escolhas profissionais, suas práticas e como se veem ou quais são os sentimentos enquanto profissionais da educação. A intenção é a de identificar as representações sociais/profissionais desses/as professores/as sobre suas próprias práticas, levando em consideração, também, a sua constituição identitária, os seus sentimentos nestes tempos tão difíceis e os desafios a serem enfrentados, em especial, na direção de pedagogias de inclusão, conforme dados do Questionário e do Teste de Associação Livre das Palavras (APÊNDICE III).

Neste sentido, o *Questionário* foi um caminho possível para conhecer os sujeitos de forma mais específica, buscando abordar, em especial: a) as representações dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental da Baixada Santista sobre a sua identidade profissional; e b) os efeitos das políticas educacionais e as ações da pandemia sobre suas práticas e na vida escolar dos estudantes.

A coleta de dados ocorreu por meio de Questionário *on-line* autoaplicado, disponibilizado na Plataforma Google Forms. Os dados foram coletados no final de 2021 e início do ano de 2022.

A amostra da pesquisa, nessa primeira fase, foi constituída por 30 professores/as das redes públicas da Educação Básica da RMBS, que aceitaram participar da pesquisa. Desses, 11(once)/37% responderam que aceitavam o convite para participar da roda de conversa e da entrevista; 1 (uma)/3%, professora aceitou participar somente da entrevista; 3 (três)/10%, disseram aceitar participar somente da roda de conversa; 14 (catorze)/47% não aceitaram o convite para participar em nenhum momento; e 1 (uma)/3% não respondeu à pergunta.

Ao longo desse processo, os/as professores/as não responderam mais aos contatos e foi necessário, então, pensarmos em alternativas para triangular nossos dados. Assim sendo, abandonamos o desejo do grupo de discussão, e acrescentamos uma pesquisa documental realizada no banco de dados da AT, conforme já apresentado. Retomamos, depois, o envio das perguntas referentes às entrevistas por meio eletrônico, e recebemos as respostas por escrito.

Nesta direção, de início, conseguimos quinze (15) professores/as que se dispuseram a realizar a entrevista por meio eletrônico. Os temas abrangem a pós-pandemia. Já um pouco desacreditadas no sucesso das entrevistas narrativas propriamente ditas, tentamos mais uma

vez o contato com docentes para realizá-las. E, com a ajuda de uma amiga do Grupo de Pesquisa, conseguimos, enfim, realizar essa etapa da Pesquisa.

A entrevistas narrativas foram gravadas pelo *google meet*, em que trabalhamos com dados da pandemia e pós-pandemia entrecruzadas com a identidade docente. Esses dados serão melhor apresentados mais à frente, ainda neste Capítulo. E destacamos que, para fundamentar as entrevistas narrativas, usamos Bolívar (2002), Jovchelovitch e Bauer (2002, Josso (2004), Rabelo (2011), Weller e Zardo (2013), Lima, Geraldi e Geraldi (2015) e Abdalla (2019a).

Já, na abertura do *Questionário*, há o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética, sob o número do Parecer: 5.059.195 (ANEXO I). Assim, seguem os tópicos pesquisados, distribuídos em quatro blocos: 1. Perfil dos/as participantes; 2. Sobre a docência e suas práticas; 3. Sobre os estudantes; 4. Sobre a identidade docente e no Questionário também foi proposta a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que é um instrumento utilizado na TRS, mas que aqui, neste trabalho, ela não tem o intuito de descobrir o núcleo central das representações. Nesse sentido o quadro das evocações foi colocado no final deste trabalho, nos Apêndices.

A seguir, iniciaremos pelo perfil dos participantes.

- *Perfil dos participantes*

Quadro 13: Perfil dos/as Professores/as

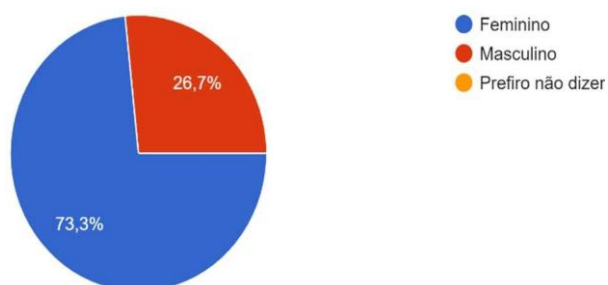
Professor	Municípios	Disciplina	Gênero	Faixa etária	Etnia
Participante 1	Santos	Educação Física	Feminino	41 a 50 anos	branca (o)
Participante 2	Santos	Arte Musical	Feminino	61 ou mais	parda (o)
Participante 3	São Vicente	Português	Feminino	51 a 60 anos	parda (o)
Participante 4	Santos	Artes e Música	Feminino	41 a 50 anos	parda (o)
Participante 5	São Vicente	Biologia	Feminino	41 a 50 anos	parda (o)
Participante 6	Praia Grande e Santos	Matemática	Masculino	41 a 50 anos	parda (o)
Participante 7	Santos	Português	Feminino	41 a 50 anos	preta (o)
Participante 8	Guarujá e Bertioga	Artes	Masculino	31 a 40 anos	branca (o)
Participante 9	São Vicente	Matemática	Feminino	41 a 50 anos	branca (o)
Participante 10	Santos	História	Feminino	41 a 50 anos	parda (o)
Participante 11	Santos	História	Feminino	51 a 60 anos	branca (o)
Participante 12	Santos	Ciências e Matemática	Feminino	51 a 60 anos	branca (o)
Participante 13	São Vicente	Geografia	Feminino	51 a 60 anos	parda (o)
Participante 14	Cubatão	História	Masculino	41 a 50 anos	parda (o)

Participante 15	Santos e Cubatão	Português e Inglês	Feminino	51 a 60 anos	branca (o)
Participante 16	Santos	Português	Feminino	51 a 60 anos	preta (o)
Participante 17	Guarujá	Educação Física	Masculino	31 a 40 anos	branca (o)
Participante 18	São Vicente	Português	Masculino	51 a 60 anos	branca (o)
Participante 19	Cubatão	Português	Feminino	61 ou mais	branca (o)
Participante 20	Cubatão	Geografia	Feminino	61 ou mais	branca (o)
Participante 21	Cubatão	AEE	Feminino	51 a 60 anos	branca (o)
Participante 22	Santos	Geografia	Feminino	51 a 60 anos	branca (o)
Participante 23	Santos e Cubatão	Arte	Masculino	41 a 60 anos	parda (o)
Participante 24	Santos	Educação Física	Feminino	31 a 40 anos	parda (o)
Participante 25	Santos	Português e Inglês	Masculino	51 a 60 anos	preta (o)
Participante 26	Santos	Inglês	Feminino	51 a 60 anos	preta (o)
Participante 27	Santos	Educação Especial	Feminino	51 a 60 anos	preta (o)
Participante 28	Santos	Educação Física	Feminino	51 a 60 anos	branca (o)
Participante 29	Santos	Matemática e Tecnologia da Inovação	Masculino	41 a 50 anos	branca (o)
Participante 30	Praia Grande	Educação Física	Feminino	31 a 40 anos	branca (o)

Fonte: dados obtidos juntos aos participantes da pesquisa por meio do Questionário (APÊNDICE III).

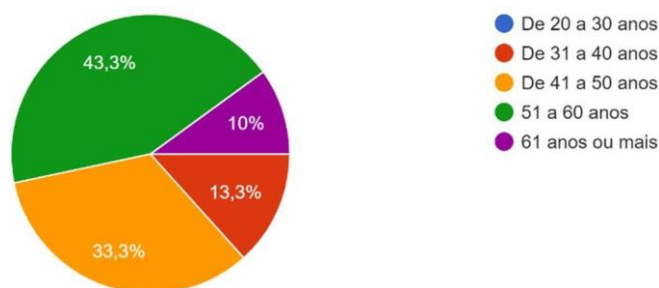
A partir desse momento, retratamos os três Gráficos 1, 2, 3, a seguir, que mostram a caracterização dos trinta (30) participantes (22 professoras e 8 professores) em relação à faixa etária, ao gênero e à etnia, que serão comentados, brevemente, juntamente com a caracterização do Quadro 13.

Gráfico 1: Caracterização dos participantes da pesquisa em relação ao gênero



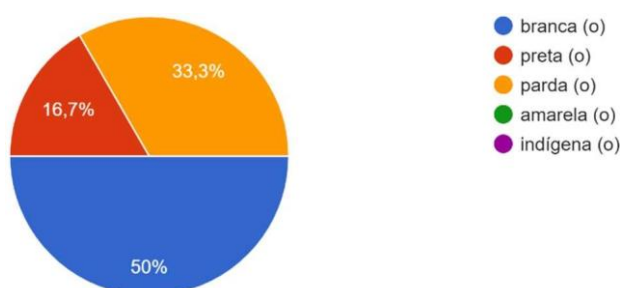
Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 2: Caracterização dos participantes da pesquisa quanto à faixa etária



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado. (APÊNDICE III).

Gráfico 3: Caracterização dos participantes da pesquisa quanto à etnia



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

A partir dos dados coletados e expostos, no Quadro 13 e nos Gráficos 1, 2 e 3, a maior parte dos professores é do gênero feminino, reafirmando os dados disponibilizados⁴⁴ pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, em 2023.

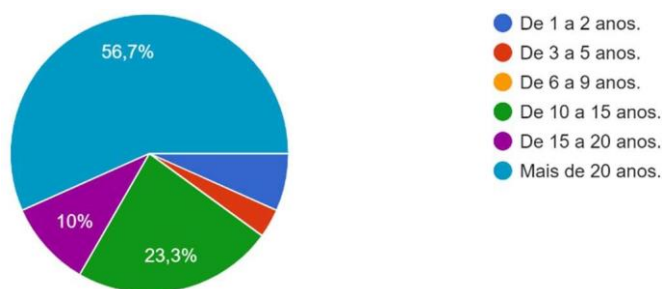
Quanto à faixa etária, há, neste grupo, uma predominância de professores/as, que cobrem a faixa etária de 51 a 60 anos, e somente 3 (três) na faixa etária acima dos 61 anos.

No que abrange à etnia, 50% dos/as professores/as participantes se declararam brancos, 33,3% se declararam pardos e 16,7% pretos. Não houve declarantes indígenas ou amarelos.

Nos Gráficos 4, 5 e 6, a seguir, demonstraremos os dados profissionais dos participantes, dentre os quais, assinalamos: o tempo de docência; a rede pública, em que atua o/a professor/a; e o município, em que leciona.

⁴⁴ Dados coletados no site: <https://www.ogov.br/inpe/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>.

Gráfico 4: Caracterização dos participantes da pesquisa quanto ao tempo na docência



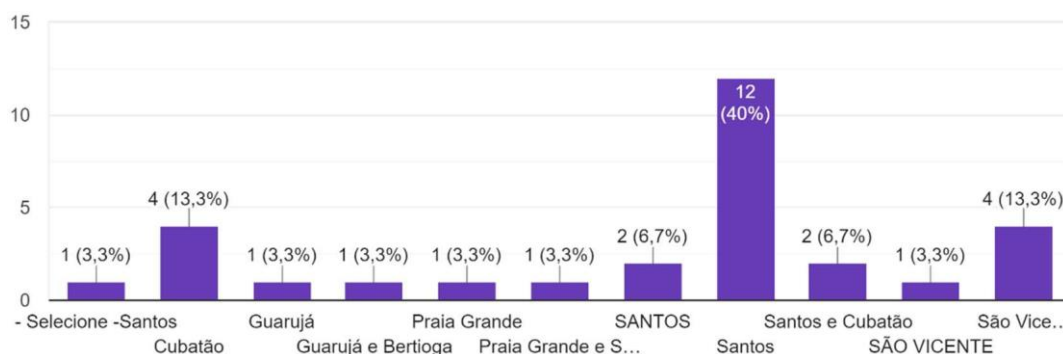
Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 5: Caracterização dos participantes quanto à opção pelo magistério



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 6: Caracterização dos participantes quanto ao município que lecionam

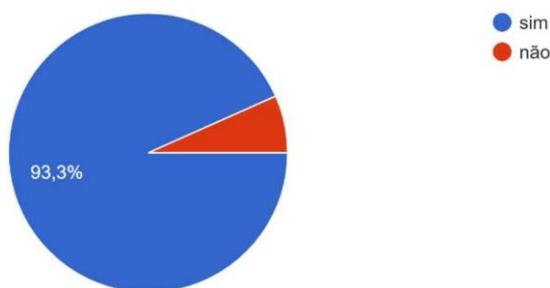


Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

A partir dos dados dos Gráficos 4, 5 e 6, inferimos que a maioria, ou seja, 56,7% dos/as professores/as possuem mais de 20 anos de profissão. Quanto à opção pelo magistério, 16,7% (5 professores) indicaram a influência de um familiar; 23,3% (7 professores) mencionaram a

influência de um professor; 20% (6 professores) por considerarem que é uma oportunidade e facilidade no mercado de trabalho; 6,7% (2 professores) foi por considerarem os rendimentos ligados à profissão; e 33,3% (10 professores) optaram por não justificar a escolha pelo magistério. O próximo Gráfico irá tratar da covid-19, conforme segue.

Gráfico 7: Você ou alguém próximo de você teve covid-19?



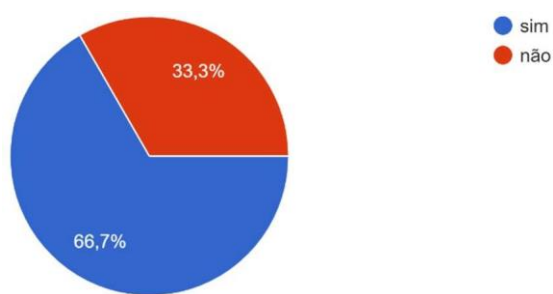
Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Em relação à pergunta sobre ter contraído a covid-19 (Gráfico 7), consideramos que ela seja relevante por sabermos que isso afeta diretamente a saúde do trabalhador e seu modo de ver a respectiva doença. Nossos dados revelam que 28 (vinte e oito) dos 30 (trinta) professores/as; ou seja, 96% participantes foram contaminados ou alguém próximo pelo vírus.

- *Sobre a docência e suas práticas*

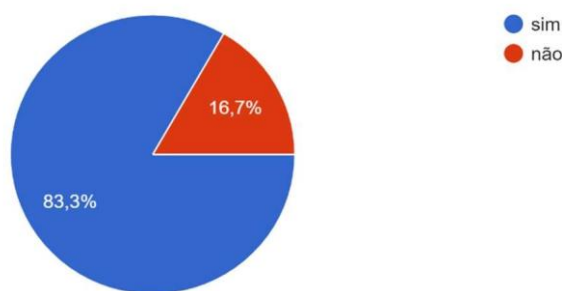
Partimos, agora, para os dados da segunda parte do *Questionário*, em que constam temas ligados à *Docência e suas práticas*. Tais temas nos ajudaram na análise, ao tratarmos dos seguintes aspectos: a influência neoliberal nas práticas docentes; a sua interferência na aprendizagem dos estudantes; e a consequência das políticas neoliberais para os estudantes, conforme os gráficos, a seguir.

Gráfico 8: Influência neoliberal nas práticas docentes



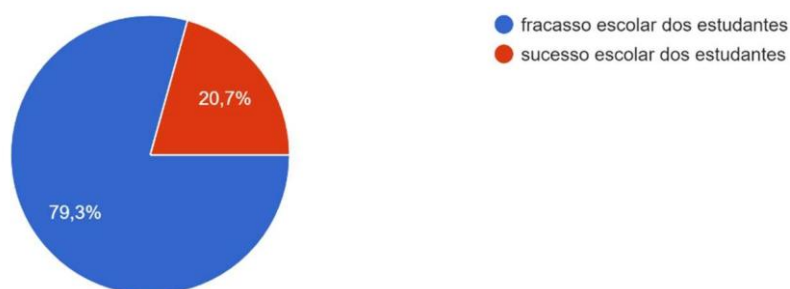
Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 9: Interferência na aprendizagem dos estudantes



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 10: Consequência das políticas neoliberais para os estudantes



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

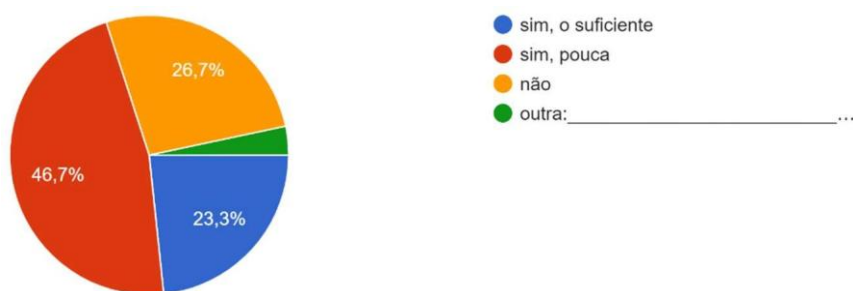
Fizemos três perguntas aos docentes participantes relacionadas às políticas neoliberais e sua ação/influência em sala de aula. Essas questões dizem respeito ao segundo eixo temático

do Questionário, intitulado “Docência e suas práticas”. A primeira pergunta se refere à interferência/influência do neoliberalismo em suas práticas (Gráfico 8). Dos 30 participantes, 66,7% responderam que sim, sentem que as políticas neoliberais interferem e/ou influenciam suas respectivas práticas.

A segunda questão (Gráfico 9) diz respeito à interferência dessas políticas na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, 83,3% dos/as professores/as acreditam que essas políticas agem também na aprendizagem dos estudantes. E a terceira questão (Gráfico 10) gira em torno da consequência dessas políticas neoliberais para os estudantes, e com indicador principal, foi possível observar que as mesmas, segundo as percepções dos/as professores/as, geram fracasso escolar (79,3%). Os/as professores/as participantes que responderam “sim”, a essa última questão, também a justificaram. Esses dados serão apresentados na análise que pretendemos desenvolver.

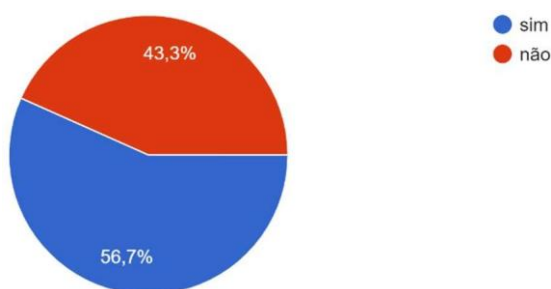
Os dados, a seguir, referem-se a temas ligados ao *Ensino remoto*, que também nos ajudam a visualizar as práticas em contexto pandêmico. Dessa forma, seguem as seguintes proposições, que foram retratadas nos Gráficos 11,12 e 13, a seguir.

Gráfico 11: Nesse contexto de emergência sanitária, você recebeu formação para trabalhar com o ensino remoto?



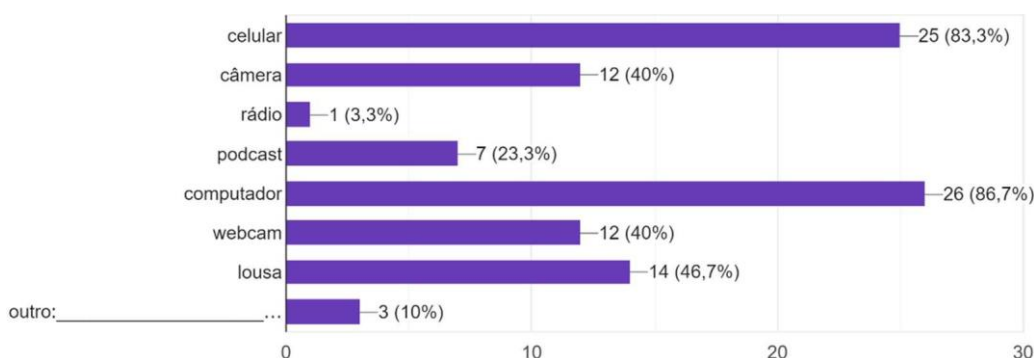
Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 12: Você se sente preparado para trabalhar com o que temos chamado de aulas híbridas (presencial e *on-line* ao mesmo tempo)?



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 13: Recursos utilizados para ministrar as aulas



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

No Gráfico 11, a pergunta aos professores inferia sobre a formação para trabalhar com o ensino remoto na pandemia. Dos respondentes: 46,7% disseram que receberam pouca formação; 23,3% disseram que receberam o suficiente; e 27,7% responderam que não receberam formação.

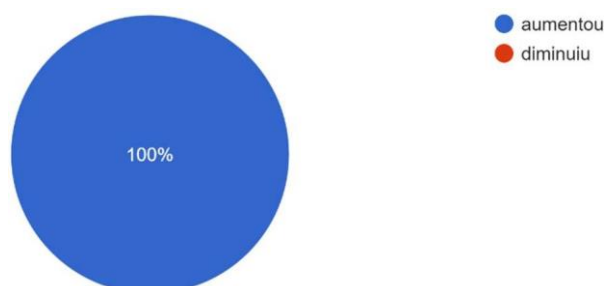
No Gráfico 12, pedimos aos docentes que nos dissessem se sentiam preparados para trabalhar com aulas híbridas: 56,7% responderam que sim; e 43,3% que não.

No Gráfico 13, quanto aos recursos utilizados para ministrar as aulas, cerca de 83,3% e 86,7% utilizavam o celular e o computador respectivamente, seguidos por lousa comum, câmera, webcam, podcast e rádio.

Consideramos, também, necessário perguntar sobre a questão do *tempo para preparação/planejamento das aulas*, e o Gráfico 14, a seguir, podemos constatar que 100%

dos/as professores/as respondentes disseram que esse tempo aumentou, e somente um professor não respondeu a essa questão.

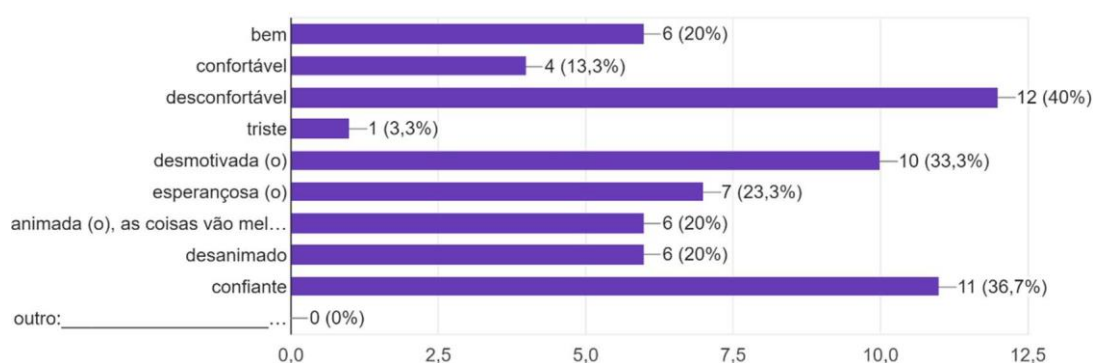
Gráfico 14: Tempo para planejamento das aulas



Fonte: dados obtidos a partir do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

A seguir, o Gráfico 15 trata dos sentimentos dos/as professores/as nesse contexto pandêmico:

Gráfico 15: Como tem se sentido nesse contexto pandêmico?



Fonte: Dados obtidos a partir do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

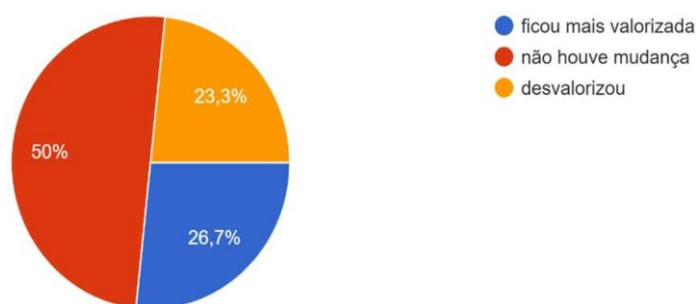
Observando este Gráfico 15, podemos identificar diferentes sentimentos durante o tempo de emergência sanitária⁴⁵. Dentre eles, mencionamos: 40% dos participantes se sentiram desconfortáveis; 36,7% se sentiram confiantes; 33,3% desmotivados; 23,8% animados; 23,3% esperançosos; 20% animados com o sentimento de que as coisas venham a melhorar; 20%

⁴⁵ Quanto a esta questão, os/as professores/as participantes podiam escolher mais de uma opção.

desanimados, 20% sentiam-se bem; 13,3% confortáveis; e somente um professor se declarou triste.

A seguir, o Gráfico 16 revela como os/as professores/as perceberam a sua profissão perante as famílias dos estudantes no contexto da pandemia.

Gráfico 16: Percepção dos/das professores/as sobre a profissão docente perante às famílias dos estudantes



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Para a maior parte dos/as professores/as (50%), não houve nenhuma mudança quanto à valorização do trabalho docente; para 26,7%, a profissão ficou mais valorizada; e, para 23,3%, a profissão desvalorizou.

A seguir, o próximo item desenvolverá aspectos sobre os estudantes, em especial, sobre a situação de aprendizagem em sala de aula.

**Sobre os estudantes*

Os dados do Quadro 14 e do Gráfico 17, a seguir, revelam o que os/as professores/as participantes declaram sobre a situação de aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência durante o período da pandemia.

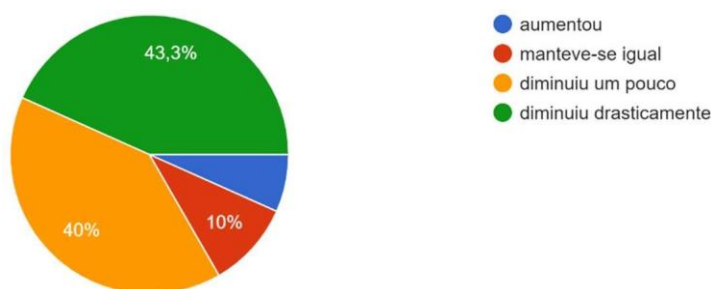
Quadro 14: Marcar todas as opções que concorda

Os estudantes NÃO têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar as atividades	22 professores/ 76,6%
Os estudantes TÊM conseguido acessar os recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar as atividades	4 professores/ 13,3%
Os estudantes NÃO têm autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades	17 professores/ 56,7%
Os estudantes TÊM demonstrado autonomia para acompanhar os conteúdos e as atividades	3 professores/ 10%
As famílias NÃO conseguem realizar a mediação necessária para	20 professores/ 66,7%

garantir a execução das atividades propostas e aprendizagem	
As famílias TÊM se empenhado e conseguido realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades propostas e aprendizagem	4 professores/ 13,3%

Fonte: elaborado pela autora por meio dos dados obtidos do Questionário (APÊNDICE III).

Gráfico 17: A participação dos estudantes nas atividades propostas



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Diante dos dados, verificamos que: a) 76,6% dos/as professores/as concordam que os estudantes não têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar as atividades; b) 56,7% indicam que os estudantes não têm autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades; e c) 66,7% mencionam que as famílias não conseguem realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades propostas para que, de fato, haja a aprendizagem.

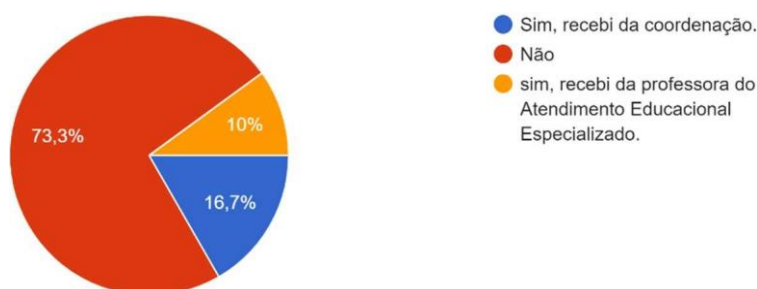
O Gráfico 17 confirma os dados à medida que revela que 40% dos/as professores/as consideram que a participação dos estudantes diminuiu um pouco, e 43,3% indicam que essa participação diminuiu drasticamente.

A seguir, trataremos da orientação dada (ou não) ao docente para se desenvolver, em tempos de pandemia, atividades com estudantes com deficiência.

**Orientação para trabalho com estudantes com deficiência na pandemia*

Para discorrer sobre este aspecto, destacamos que os Gráficos 18 e 19 e o Quadro 15 referem-se ao trabalho em turmas inclusivas, em que frequentam estudantes com deficiência.

Gráfico 18: Você recebeu orientação para trabalhar com estudantes com deficiência?



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

Gráfico 19: Sentimento ao lidar com estudantes com deficiência no contexto da pandemia



Fonte: dados obtidos por meio do Questionário aplicado (APÊNDICE III).

A partir dos dados, observamos que, durante o período da pandemia, a maioria dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental não recebeu orientação para trabalhar com estudantes com deficiência (73,3%). Em contrapartida, houve uma diversificação no sentimento ao lidar com esses estudantes durante esse período. Esses dados serão melhor observados na análise a ser desenvolvida, posteriormente, no Capítulo 4.

No Quadro 15, a seguir, trazemos as falas dos/as professores/as em relação à visão e ao sentimento ao atuar em turmas inclusivas.

Quadro 15: Visão e sentimentos ao atuar em turmas inclusivas

Participante 1	Inapta.
Participante 2	Todos nós somos uma inclusão, pois somos seres ímpares e singulares. Eu sempre consegui trabalhar com inclusão. Não é fácil, mas é possível. Respeitando as limitações de cada aluno.
Participante 3	Ganhando conhecimento.
Participante 4	Normal, trabalho a tanto tempo, e a minha área me possibilita isso.
Participante 5	Tranquila.
Participante 6	Me sinto um pouco desconfortável, mas busco aperfeiçoamento por meio de cursos e pesquisa para atender e mediar os estudantes de acordo com as diferenças e peculiaridades.
Participante 7	Tenho hoje apenas um aluno laudado com TEA, porém não está frequentando. Os demais estudantes, embora não sejam laudados, apresentam uma grande defasagem devido ao tempo que ficaram fora da escola em 2020. Portanto, todo o cuidado na aplicação das atividades escolares se faz necessário. Faço as adaptações necessárias e diversifico ao máximo para garantir que todos possam aprender.
Participante 8	Um pouco inseguro, mas sempre consigo desenvolver as atividades conhecendo as especificidades de cada um.
Participante 9	Desafiada.
Participante 10	Realizada! É um aprendizado a cada dia!
Participante 11	Não consigo trabalhar com alunos de inclusão à distância.
Participante 12	Frustrada e preocupada Porque em salas superlotadas a inclusão é um faz de conta e o aluno pouco evolui por maiores que sejam nossos esforços.
Participante 13	Eu atuo em turmas inclusiva e tenho que me virar.
Participante 14	Faz parte do processo. Penso que estou me adaptando.
Participante 15	Sinto-me desamparada por não ter sido preparada para trabalhar com a inclusão e por não ter mediador para nos auxiliar no processo ensino/aprendizagem desses alunos.
Participante 16	Insegura. Faço as adaptações, mas não recebo retorno, avaliando se estou fazendo de forma correta.
Participante 17	Quando comecei a lecionar me sentia inseguro. Hoje, após muita experiência e cursos, em serviço e fora dele, estou mais tranquilo para trabalhar nesse contexto.
Participante 18	Com esperança de poder ajudar, entender aquela dificuldade e oferecer meios para o aluno progredir.
Participante 19	Curiosa e atuante.
Participante 20	Em processo de aprendizagem.
Participante 21	Só trabalho com deficientes.
Participante 22	Dificuldade.
Participante 23	As vezes perdido por não saber como abordar determinado assunto, habilidade ou prática. Outras vezes emocionado e esperançoso ao perceber como os educandos se relacionam, como conseguem coletivamente aprender ajudando mutuamente. Esse ponto é muito enriquecedor.
Participante 24	Eu busco fazer o melhor, entender as características desses alunos e inseri-los de alguma maneira nas atividades, respeitando suas limitações.
Participante 25	Sinto que eles são um oásis dentro de um contexto que nos desvaloriza como seres humanos.
Participante 26	Eu me sinto impotente porque não consigo quantificar o quanto eu estou atingindo meu objetivo. Também não sei qual o objetivo adequado. São muitas perguntas dentro de mim. Muitas vezes ajo por intuição. Eu faço meu trabalho de acordo com o que acredito.
Participante 27	Tento suprir o melhor possível a necessidade educacional do meu aluno.
Participante 28	Com dificuldades.
Participante 29	Diffícil controlar alguns deles.
Participante 30	No âmbito motor consigo adaptar bem as atividades.

Fonte: elaborado pela autora por meio dos dados obtidos do Questionário (APÊNDICE III).

Observamos, assim, que o Quadro 15 traz reflexões sobre as palavras dos próprios participantes, destacando qual a sua visão e sentimento em atuar em turmas inclusivas. A

respeito dos sentimentos relatados pelos/as professores/as, podemos resumir que a maioria se declara *insegura, desamparada e desconfortável*.

Podemos perceber, também, que os relatos, em sua maioria, são compostos por falas que revelam *desafio, dificuldade, inaptidão, impotência* entre outros.

A quarta parte do Questionário pontuou questões sobre a *identidade profissional* dos docentes participantes, conforme segue.

**Sobre a Identidade Profissional*

Essa parte foi desenvolvida a partir do que os/as professores/as pensam sobre a *sua Identidade Profissional*, e, em especial, das respostas dadas às perguntas - “O que você diz de si mesmo? O que pensa ser ou gostaria de ser?”. Estas questões foram abordadas no Questionário, no sentido de fazermos o entrelaçamento dos conceitos de *identidade pessoal e profissional* dos/as docentes, que nos ajudam a compreender questões em torno da reconstituição identitária, partindo das práticas didáticas/pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, a *identidade profissional* é construída a partir do processo de socialização profissional e das interações, conforme Dubar (2005), e desenvolve-se na relação entre ação e representação durante as interações profissionais, como destaca Blin (1997). Dubar (2005, p.139) complementa, esclarecendo que “a dualidade social aparece claramente através dos mecanismos de identificação [...] entre dois elementos: “os atos de atribuição e os atos de pertencimento”.

Nesta linha de pensamento, entendemos, conforme Dubar (2005, p. 7), que o primeiro elemento é “relacional, sistemático e comunicacional (identidade para o outro)”; e que o segundo elemento trata do “processo biográfico (identidade para si)”. Conforme expusemos, em nosso Questionário, iniciamos essa investigação, a partir da “Identidade para si”, apresentada no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16: Identidade para si

Participante 1	Entusiasta, que ainda espera, um dia, ter a metodologia freireana verdadeiramente implantada na rede de ensino.
Participante 2	Eu sou uma professora inclusiva e se preocupa com as condições emocionais dos alunos e pares.
Participante 3	Nada a declarar.
Participante 4	Dedicada.
Participante 5	Gostaria de fazer Mestrado.
Participante 6	Sou um profissional motivado que busca contribuir com a educação.
Participante 7	Acredito fazer a diferença na vida dos meus alunos.

Participante 8	Sempre ser o melhor do que fui ontem.
Participante 9	Ser humano em construção.
Participante 10	Valorizada.
Participante 11	Sou uma pessoa realizada com meu trabalho e minhas escolhas.
Participante 12	Sinto-me impotente diante de tantas imposições das metodologias. A dita autonomia em sala já não existe mais. Os profissionais da Educação estão aos poucos sendo automatizados como nas indústrias em produção em massa.
Participante 13	Profissional.
Participante 14	Sou um profissional comprometido. Preocupado com a realidade da educação.
Participante 15	Difícil a compreensão do enunciado.
Participante 16	Sou feliz sendo quem sou. Sou realizada profissionalmente.
Participante 17	Sou um professor que milita nas áreas da educação e do esporte e que, além de lecionar, procura ocupar os espaços de discussão para defender a valorização delas.
Participante 18	Gostaria de ser um pássaro, livre para voar.
Participante 19	Realizada.
Participante 20	Penso que sou uma lutadora.
Participante 21	Esforçada.
Participante 22	Professora que ensina de verdade.
Participante 23	Hoje, penso que estou satisfeito em conseguir me reconhecer como professor artista, mas vivenciei pelo menos três anos com a frustração de ser professor de Arte e não me realizar com os afazeres artísticos que fazem parte do meu repertório. O processo de formação, pesquisa e reflexão proporcionados pelo Mestrado contribuíram para o entendimento sobre meu lugar nos campos da Arte e da Educação.
Participante 24	Eu gosto da profissional que eu sou, tento lecionar da maneira que acho correto. Encontro algumas dificuldades devido à cultura de alguns alunos, mas tento ser o melhor sempre.
Participante 25	Gosto da forma como ensino, sinto-me bem comigo mesmo e acho que tudo vai melhorar.
Participante 26	Sou ousada na educação porque eu me arrisco utilizando métodos de ensino até então novos para mim. Estou aprendendo ensinando meus alunos.
Participante 27	Gostaria de ser mais valorizada como profissional.
Participante 28	Estou atingindo minha meta, meu projeto de vida.
Participante 29	Esforçado e preocupado com o ensino aprendizagem.
Participante 30	Gosto da minha dinâmica de aula, porém me sinto desvalorizada quando preciso dividir com outros dois professores o mesmo ambiente de trabalho com faixas etárias e segmentos diferentes.

Fonte: elaborado pela autora por meio dos dados obtidos do Questionário (APÊNDICE III).

Dos 30 professores/as participantes da pesquisa frente à questão a respeito do que pensam sobre si, sobre sua própria identidade profissional, destacamos que a maioria se vê de forma positiva. Um dos participantes (Suj. 12) se sente impotente frente à automatização da educação; outra docente gostaria de se sentir mais valorizada (Suj. 27); enquanto um participante não quis se declarar (Suj. 3); o outro diz não entender o enunciado (Suj. 15).

Neste sentido, conforme já descrito, propusemos o Quadro 17, que trabalha com *identidade para outro* (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui - podem ser colegas, família, gestores), com destaque para o elemento “relacional, sistemático e comunicacional” (DUBAR, 2005, p.7).

Quadro 17: Identidade para o Outro

Participante 1	Agregadora.
Participante 2	Eu sou uma professora atuante. Que se capacita e faz cursos de aperfeiçoamento sempre que tenho oportunidade.
Participante 3	Não respondeu.
Participante 4	Responsável, capaz.
Participante 5	Multitarefa.
Participante 6	Caxias, sonhador, estudioso.
Participante 7	Sou vista como uma professora competente, que se preocupa não apenas em ensinar, mas também em agir com empatia.
Participante 8	Dedicado.
Participante 9	Praticidade.
Participante 10	Determinada, corajosa e criativa.
Participante 11	Procuro manter sempre um bom relacionamento social entre os meus pares.
Participante 12	Competente, mas questionador.
Participante 13	Responsável, durona, porém bondosa.
Participante 14	Que sou comprometido.
Participante 15	Idem à questão anterior.
Participante 16	Como referência de profissional.
Participante 17	Amigos, familiares e colegas me veem como uma pessoa bem-informada e que busca a problematização dos assuntos sem deixar de buscar o consenso.
Participante 18	Exigente e perfeccionista, às vezes, chato.
Participante 19	Perfeito, sem grandes dificuldades.
Participante 20	Briguenta.
Participante 21	Amiga.
Participante 22	Mandona e brava.
Participante 23	Geralmente me atribuem uma identidade de profissional competente, comprometido com a educação, proativo, sensível as situações para além do campo pedagógico. Penso que essas relações são boas, consigo transmitir para as pessoas como sou realmente em relação ao meu modo de trabalhar e conceber processos educativos.
Participante 24	Recebi elogios sobre as minhas aulas e didática.
Participante 25	As pessoas me consideram tolerante e sociável.
Participante 26	Batalhadora.
Participante 27	Somos vistos como nada.
Participante 28	Sempre sonhei ser professora.
Participante 29	Bom profissional.
Participante 30	Me atribuem a face de ótima professora, porém não conhecem o verdadeiro cansaço acadêmico.

Fonte: elaborado pela autora por meio dos dados obtidos do Questionário (APÊNDICE III).

Pelos dados obtidos, verificamos que os mesmos participantes (Sujs. 3 e 15), também, não responderam a essa questão: o primeiro por opção; e o segundo por afirmar que não compreendeu o enunciado.

Os respondentes, em sua maioria, têm uma visão positiva de como os colegas/famílias/gestão os percebem profissionalmente. Por outro lado, alguns dos sujeitos responderam de forma contrária; ou seja, uma das professoras anunciou que é vista como

briguenta (Suj. 20), e um segundo profissional (Suj. 27) respondeu, de forma coletiva, dizendo que “somos vistos como nada”.

No Quadro 18, a seguir, esboçamos os achados sobre a modificação ou reconstrução da identidade docente.

A pergunta feita aos docentes foi: Você sente que sua *identidade profissional está sendo modificada ou reconstituída* nesse contexto de pandemia? Fale um pouco sobre isso.

Quadro 18: Modificação/ reconstrução da identidade profissional

Participante 1	Não respondeu.
Participante 2	Estou mais exposta, mas, ao mesmo tempo, eu aprendi a lidar com novas tecnologias que eu não conhecia.
Participante 3	Tudo está sendo novidade e exige planejamento das atitudes.
Participante 4	Sim. Com o aumento do trabalho e a cobrança tem sido exaustivo esse novo formato.
Participante 5	Modificada, porque o contexto da pandemia alterou o sistema de ensino.
Participante 6	Penso que minha identidade está sendo lapidada e me sinto mais próximo do outro, exerço ainda mais a empatia.
Participante 7	Não. Sigo desenvolvendo os mesmos valores e princípios de antes da pandemia. Apenas reconheço que a tecnologia ganhou um espaço maior na minha prática pedagógica, o que antes fazia esporadicamente; agora, tornou-se fundamental para a aula acontecer.
Participante 8	Um pouco, porque me dou muito bem com tecnologia e isso não está sendo empecilho nenhum nos meus projetos. Mas reconheço que dificuldades aconteçam entre escolas e professores e faço o melhor para ajudar nesse cenário.
Participante 9	Sim.
Participante 10	Sim! Estamos tendo que nos adequar ao “Novo Normal”, grosseiramente e rapidamente, para assim conseguirmos nos adequar às opiniões contrárias dos alunos e familiares.
Participante 11	Creio que a sociedade toda mudou, aprendemos a usar as tecnologias e isso foi muito bom.
Participante 12	Por vezes, somos tratados de acomodados ou incompetentes não pelo domínio de conteúdos, mas pelo analfabetismo digital.
Participante 13	Não.
Participante 14	Não. Penso que enxergaram o professor um pouco diferente nos primeiros dias. Atualmente, "esqueceram". Vida que segue...
Participante 15	Estamos sendo atacados, desvalorizados, vigiados, cobrados, pressionados e perseguidos pelo povo e pelo governo.
Participante 16	Foi modificada na medida que novos caminhos foram abertos para o aprender e o ensinar.
Participante 17	Não acho que a minha identidade mudou mais ou menos por conta da pandemia. Considero que o ritmo natural de evolução e mudanças foi mantido, apesar das dificuldades impostas e que tiveram que ser superadas.
Participante 18	Entendo que tudo o que vivenciamos interfere de alguma forma na nossa existência, no nosso jeito de trabalhar, e a pandemia nos tornou diferentes também. Reflito muito sobre o tempo que passo trabalhando e o pouco tempo em que fico ocioso.
Participante 19	Sim, a cada dia temos novas experiências e exigências.
Participante 20	Passou por uma crise de ansiedade, não conseguir dar conta do processo.
Participante 21	Em construção.
Participante 22	Sim. Foi preciso entender o contexto em que alunos estão no dia a dia.
Participante 23	Não respondeu.
Participante 24	Ah sim, muitas coisas mudaram nessa pandemia.
Participante 25	Sim, foi reformulada.
Participante 26	Sim. Exige mudança. Eu demorei para assimilar isso. Mas tive essa necessidade de mudar para melhorar meu acesso aos alunos.
Participante 27	A cada dia menos valorizados e respeitados como profissionais.
Participante 28	Não, só alimentou as dificuldades.
Participante 29	Sim, menos valorizado.

Participante 30	Reconstruída no contexto de paciência e empatia.
-----------------	--

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos por meio do Questionário (APÊNDICE III).

Entre os dados recolhidos, dois participantes (Sujs. 1 e 23) não responderam à questão proposta. Dos outros 28 participantes, 18 docentes dão a entender que acreditam que sim, que sua identidade profissional foi modificada/reconstruída; e o restante respondeu que não houve modificação ou reconstrução.

Todos esses dados serão melhor triangulados com os nossos referenciais teóricos no Capítulo IV, que se irá tratar da análise e interpretação dos dados. Passaremos, agora, à descrição das etapas da pesquisa.

3.4 Das etapas da pesquisa

O instante é já a solidão. (BACHELARD, 2010, p.16)

Para atingir aos propósitos da pesquisa, foram selecionados alguns procedimentos teórico-metodológicos e instrumentos, a fim de compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade profissional docente.

Nesta perspectiva, os procedimentos teórico-metodológicos foram desenvolvidos, compreendendo quatro etapas conforme o que segue.

A *primeira etapa* foi constituída pela pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da Capes, na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses (APÊNDICE I) e Dissertações (BDTD) e na “Scientific Electronic Library Online” (SciELO) (APÊNDICE II), e em teóricos que fundamentam este Relatório.

A *segunda etapa* trata da aplicação de um Questionário, que foi organizado em quatro blocos e/ou eixos temáticos: 1. Perfil dos/ as participantes; 2. Sobre a docência e suas práticas; 3. Sobre os estudantes; 4. Sobre a Identidade docente. E, também, indicamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) (APÊNDICE III). Salientamos, ainda, que os quadros completos com as palavras evocadas e a justificativa de escolha da primeira palavra estão disponíveis no Apêndice VII.

Esses blocos ou eixos temáticos tem como objetivo conhecer os/as professores/as da Rede Pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, de modo a identificar alguns aspectos em torno de suas representações sociais/profissionais sobre: o que pensam e fazem a respeito das práticas docentes; como se constituem profissionalmente; e quais seriam seus

sentimentos e desafios sobre os tempos de pandemia e de pós-pandemia, quando se deseja desenvolver pedagogias de inclusão.

A *próxima etapa* seria uma roda de conversa que foi aprovada pelo Comitê de Ética, mas os/as professores/as não aceitaram participar. Então, a *terceira etapa* passou a ser composta de duas fases, aqui esclarecidas: 1ª fase – desenvolveu-se com quinze (15) docentes, que responderam às questões, de maneira remota, propostas pelo roteiro de entrevista através de um *link* enviado (APÊNDICE VIII). Essa ação foi realizada, porque os profissionais não se sentiam à vontade para participar de outra forma. Caracterizamos esse período como os “instantes de solidão”, expressos na epígrafe de Bachelard (2010, p. 16).

Com o passar dos meses e o assentamento das incertezas trazidas pela pandemia, fizemos uma nova tentativa e elaboramos um outro roteiro de entrevista (2ª fase), que denominamos de “entrevista narrativa” (APÊNDICE IX), conforme Bolívar (2002), Jovchelovitch e Bauer (2002), Josso (2004), Rabelo (2011) e Weller e Zardo (2013), Lima, Geraldi e Geraldi (2015) e Abdalla (2018a), tal como explicitaremos mais adiante. Conseguimos, então, dez (10) professores/as, que se dispuseram a participar dessas entrevistas narrativas por meio do *google meet*, trazendo uma sensação de aconchego para os participantes.

Além disso, e, por vezes, concomitante a essas diferentes etapas, desenvolvemos uma *quarta etapa*, que diz respeito à seleção das notícias do Jornal A Tribuna. Esta etapa foi pensada como uma forma de agregar conteúdo histórico, em tempo real, para nosso trabalho. Foram, assim, coletadas as matérias assinadas entre abril de 2020 até maio de 2022, e agrupadas em temas, em uma tentativa de auxiliar-nos em uma análise, que caminhasse junto com os nossos referenciais teóricos. Principalmente, aqueles relacionados com as práticas e a identidade docente em tempos de crise (APÊNDICE V).

Os dados referentes ao *Questionário*, à Evocação/Teste de Associação Livre de Palavras e ao roteiro referente às entrevistas estão no fim deste trabalho (APÊNDICES III, IV, VII, VIII e IX).

Os procedimentos de coleta de dados estão apresentados no Quadro 19, a seguir, de forma sucinta, acompanhados dos objetivos e da fundamentação teórico-metodológica.

Quadro 19: Sistematização da coleta de dados

Objetivos	Procedimentos de Pesquisa	Fundamentação teórico-metodológica
Coletar dados teóricos para alicerçar a pesquisa	Revisão Bibliográfica	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Teoria da ação (BOURDIEU, 1998, 2007, 2008, 2018) Identidade profissional (DUBAR, 1997, 2005) Representações profissionais (BLIN, 1997) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, FRANCO, 2012)
Coletar dados do perfil dos sujeitos e suas percepções/representações sobre a identidade profissional e práticas em contexto de pandemia	Questionário	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Teoria da ação (BOURDIEU, 1998, 2007, 2008, 2018) Identidade profissional (DUBAR, 1997, 2005) Representações profissionais (BLIN, 1997) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, FRANCO, 2012) Altet (1997, 2000, 2017) Abdalla (2006, 2011, 2015, 2019, 2021, 2023) Abdalla e Almeida (2020)
Buscar significados pessoais de termos ligados ao tema <i>práticas pedagógicas, identidade profissional, sentimentos e desafios</i> em contexto de pandemia	Teste de Associação Livre de palavras	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Teoria da ação (BOURDIEU, 1998, 2007, 2008, 2018) Identidade profissional (DUBAR, 1997, 2005) Representações profissionais (BLIN, 1997) Altet (1997, 2000, 2017) Abdalla (2006, 2011, 2015, 2019, 2021, 2023) Abdalla e Almeida (2020) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, FRANCO, 2012)
Aprofundar e complementar os dados.	Análise Documental	Cellard (2012)
Ampliar e melhorar as interpretações referentes às informações do Jornal A Tribuna a respeito da	Abordagem Metassíntese	Finfgeld (2003) Matheus (2009)

educação em tempos de pandemia e pós-pandemia		Alencar e Almouloud (2017) Oliveira, Miranda e Saad (2020) Squarcini, Rocha e Santos (2020) Faria e Camargo (2022)
Aprofundar os dados obtidos nas etapas anteriores por meio de breves narrativas.	Entrevista narrativas	TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) Teoria da ação (BOURDIEU, 1998, 2007, 2008, 2018) Identidade profissional (DUBAR, 1997, 2005) Representações profissionais (BLIN, 1997) Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977, FRANCO, 2012)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e na fundamentação teórico-metodológica.

Esses diferentes procedimentos teóricos-metodológicos possibilitarão, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012), a compreensão de forma mais detalhada das representações sociais e profissionais (MOSCOVICI, 2012, 2015, BLIN, 1997; ABDALLA, 2017a, 2017b, 2018; ESPÍNDOLA; MAIA, 2021; CAJICA; GAITÁN; CANO, 2022) frente aos desafios e às concepções de saberes, que se traduzem na prática docente e/ou no senso prático de *ser* e *estar* na profissão (ALTET, 1997, 2000, 2017; BOURDIEU, 1997; 1998a; 1998b; 2006; TARDIF, 2000, 2006, 2013; TAVARES; BRZEZINSKI, 2001; ABDALLA, 2006, 2011, 2015, 2019, 2021, 2023).

Destacamos, também, a necessidade de se pensar, mais a fundo, no contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente e em relação à profissão docente e ao contexto de trabalho. E, neste sentido, retomar, como aportes teóricos, alguns autores, que já foram mencionados aqui, assim como tantos outros, tais como: Dubar (1997, 2005; 2006, 2009; 2020); Silva (2003); Abdalla (2006, 2016b, 2019, 2021, 2023); Placco e Souza (2012; 2022); Seidmann *et al.* (2012); Nóvoa (2017, 2022a, 2022b); Silva e Bonfim (2018); Dourado e Siqueira (2020); Duarte e Hypolito (2020); Lira e Villas Bôas (2020); e Moll, Sousa e Ramalho (2022).

Ainda, por outro lado, precisamos refletir e abrir espaços, para desenvolver pedagogias de inclusão em nossos tempos atuais, conforme já anunciam: Mantoan (2001,

2002, 2003, 2010, 2014, 2018); Sawaia (2001); Aguerrondo (2008); Ainscow e Miles (2008); Rampla et al. (2008); e Abdalla e Almeida (2020).

Na seção, a seguir, relatamos e justificamos a utilização do Questionário como um dos instrumentos da pesquisa.

3.4.1 Do Questionário

Uma pesquisa não dá certo, nem errado! Ela chega a resultados que podem ser os que o pesquisador esperava – ou não. Ela tem limites metodológicos, alguns que esbarramos no caminhar, e é preciso que sejamos éticos de assumir isso, apontá-los para novos estudos. (BORTOLOZZI, 2020, p.31)

Concordamos com o pensamento de Bortolozzi (2020), logo acima, e consideramos, em princípio, que o Questionário poderia representar um dos instrumentos de pesquisa possíveis nesta nossa caminhada. Levamos em conta, também, as palavras de Severino (2009, p.125), quando afirma que o Questionário significa: “[...] um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião sobre os assuntos em estudo”. É uma ferramenta bastante usada em Educação e de fácil análise, e que foi aplicada na segunda etapa da pesquisa. A seguir, no Quadro 20, apresentamos a sistematização contemplada pelo Questionário.

Quadro 20: Sistematização do Questionário

Objetivos		Questões	
Identidade profissional	*Identificar e caracterizar o perfil dos/as professores/as	Idade	Tempo de trabalho docente
	* Conhecer os sentimentos em relação ao contexto pandêmico	Municípios em que lecionam	Rede estadual ou municipal que leciona
	* Compreender e analisar as impressões das/os professores/as sobre suas identidades profissionais	Sentimentos no contexto da pandemia	Profissão perante às famílias
		<i>Identidade para si</i>	<i>Identidade para o outro</i>
Contexto das práticas	*Compreender e analisar os efeitos das políticas educacionais nas práticas docentes dos/as professores/as	Políticas neoliberais e práticas	Políticas neoliberais e aprendizagem dos estudantes

	* Conhecer o tempo de preparo das aulas	Preparo para o trabalho com aulas híbridas	Uso de recursos tecnológicos para as aulas
	*Identificar o uso das tecnologias	Preparo para trabalho com inclusão em aulas remotas	Recursos tecnológicos dos estudantes e autonomia

Fonte: elaborado pela autora com base nos objetivos e nas questões de pesquisa (APÊNDICE IV).

Consideramos, a partir disso, que os dados obtidos sejam válidos, uma vez que as representações sociais e profissionais dos/as professores/as sobre suas práticas no contexto da pandemia e pós-pandemia refletem a respeito da (re) construção da identidade docente.

O instrumento, que possui questões abertas e fechadas, tem como objetivo identificar o perfil dos sujeitos investigados, suas trajetórias formativas, traços de sua identidade profissional, e o que pensam sobre suas práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia; além dos efeitos das políticas públicas sobre a sua constituição identitária. Assim, seguimos para a *terceira* etapa, que são as entrevistas.

3.4.2 Das Entrevistas Narrativas

Em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tem formulação e soluções teóricas. (JOSSO, 2004, p.39)

Consideramos a reflexão de Josso (2004) a respeito da importância da experiência para resolver problemas; pois, neste contexto de pandemia e pós-pandemia, a experiência dos/as professores/as foi essencial para suas decisões, em que se articularam “[...] o saber-fazer e seus conhecimentos” (JOSSO, 2004, p.39). Nesse sentido, as entrevistas narrativas buscam articular essa experiência nesse contexto de emergência sanitária, em que docentes e discentes tiveram suas vivências, que trouxeram a eles insegurança, ansiedade e, por vezes, conforme indica Abdalla (2021), “relações de incerteza e exclusão”.

Entretanto, também é preciso nos lembrar de Bogdan e Biklen (1994), quando destacam que as “boas entrevistas” se caracterizam pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem, então, uma riqueza de dados, recheadas de palavras, que revelam as perspectivas dos/as respondentes.

Como ainda relatam Lima, Geraldi e Geraldi (2015), é, por meio das narrativas, que os/as professores/as demonstram o sentido de suas práticas: algumas delas divertidas, outras recheadas de dúvidas, outras declaradas difíceis e incapazes de serem realizadas, outras,

imbuídas de serenidade e compaixão. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) também ponderam que é preciso haver uma aproximação entre o conhecimento científico e os saberes da experiência, como também afirma Josso (2004).

As narrativas iniciaram-se como recurso metodológico a partir da insatisfação advinda de pesquisas feitas sobre a escola, com ela e, a partir dela, como já haviam anunciado Lima, Geraldi e Geraldi (2015). Dessa forma, buscamos, com as narrativas, compreender a identidade profissional dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de algumas escolas da Baixada Santista sobre suas práticas na perspectiva inclusiva do contexto atual. Foi uma maneira de estarmos com eles e falando a partir deles.

As narrativas surgem como valorização do singular, do local, organizando-se a partir das experiências particulares dos sujeitos. Valorizam a narrativa, porque o modo de contá-la “muda de acordo com o tempo e com os narradores”, conforme também destacam Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.22). Novas versões e sentidos vão, assim, aparecendo; pois, como também anunciam os autores, “[...] toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p. 22-23).

Os autores ainda reforçam que as narrativas fazem parte das experiências de vida, e que essas nunca morrem, porque são os sujeitos da experiência que morrem. Ou seja, as experiências sempre se renovam e vão sendo recontadas por quem as viveu, por quem as viu e por quem as ouviu. Ao ouvir as narrativas, quem ouve cria seu próprio desfecho, partindo de sua experiência e de sua organização interior.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) chamam de “experiências educativas” a especificidade da narração do próprio vivido, da experiência vivida. Segundo esses autores, há muito de autobiografia, mas a atenção é no que se extrai da experiência. Refletem, também, sobre o que aconteceu, colaborando para a formação profissional e para a constituição do/a pesquisador/a. Ainda, refletem sobre as experiências pessoais, que levam os sujeitos a rememorem suas lembranças da vida e da escola. E, dessa forma, singular, é impossível criar “receitas” para se prosseguir nelas.

Além das considerações anteriores, Rabelo (2011) coloca o professor como um sujeito que forma opiniões e instiga discussões, e que, ao tomar determinada atitude, esta interfere não só em si, mas também nas formações desenvolvidas em sociedade. Chama a atenção, assim, para a responsabilidade da escolha para a formação profissional, pois a autora entende que: “as pessoas não estão determinadas *a priori*, nem são responsáveis por seu fracasso ou sucesso: o social interfere nas oportunidades, [...] mas as razões próprias nos permitem ir além dos imperativos sociais” (RABELO, 2011, p.172).

Por outro lado, Bolívar (2002) entende que a narrativa é composta por uma rede de significados, tendo como base as evidências da vida, que refletem sobre o vivido e clareiam o significado do acontecido. Assim, os sujeitos, refletindo sobre as ações, conseguem dar sentido aos acontecimentos narrados.

Esses acontecimentos são imbuídos de símbolos e significados, que vão ser interiorizados e repassados para outras pessoas, em uma ação dialógica nem sempre entrelaçada por consensos. Culturalmente, vivemos rodeados de conflitos enviesados por várias histórias; e é, através da atenção destinada à escuta das narrativas, que podemos manter as várias percepções de mundo em movimento.

Rabelo (2011) caminha no sentido de que as narrativas se relacionam a um momento determinado e ocorrem em um contexto específico. Em outro momento, talvez, essa não fosse a mesma história. Isso é afirmado à medida que dizemos que: “se fosse hoje, faria diferente; então, as nossas narrações variam no tempo e no espaço vivido, mas construídos por nós mesmos” (RABELO, 2011, p. 177).

Pensamos, assim, na importância das narrativas nesse contexto que estamos vivendo. Refletindo que hoje elas são únicas e ficarão vivas ainda por muito tempo em nossas memórias a respeito de nossas relações de trabalho e sobre o desejo de nos mantermos vivos.

As narrativas, segundo Rabelo (2011), são compostas da verdade interpretada pelo sujeito, naquele momento específico, e será interpretada por nós, com a nossa verdade, em nosso momento. Rabelo (2011) pondera que, em alguns espaços, pode haver um controle das versões pessoais, que podem ser preferidas “[...] a outras, possivelmente por causa das concepções, ‘oficiais’ ou ‘forçadas’, utilizadas para estabelecer controle político ou hegemônico de um grupo sobre outro” (RABELO, 2011, p.177, grifos do autor). Nesta direção, é preciso refletir que muitas dessas concepções, nos tempos atuais, foram construídas em cima de uma racionalidade liberal, como nos alertam Dardot e Laval (2016).

Seguindo na linha metodológica das narrativas, Weller e Zardo (2013) buscam reconhecer, por meio das narrativas, como algumas ações realizadas pelos indivíduos, quando são contadas, recontadas, acabam por traduzirem como eles compreendem essas ações.

Abdalla (2018a) ajuda-nos na compreensão das ações realizadas e contadas pelo indivíduo, e, com apoio de Weller e Zardo (2013), declara que “as narrativas de si nos interessam, porque, além de ser um dispositivo de formação docente, é um meio para desvelar as representações sobre o que os/as professores/as, em especial, os dos anos finais de ensino fundamental, pensam a respeito de sua aprendizagem profissional” (ABDALLA, 2018a, p. 3).

Com o sentido de melhor compreender a fase das narrativas como abordagem metodológica, demonstramos o modelo descrito por Jovchelovitch e Bauer (2002), observados no Quadro 21, a seguir:

Quadro 21: Fases da Entrevista Narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação de tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais (opcional)
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração Esperar pelos sinais de finalização (code)
Fase de perguntas	Somente “que aconteceu então?” Não dê opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente após a entrevista.

Fonte: elaborado pela autora com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

A partir do quadro anterior, verificamos que as entrevistas possuem quatro etapas: 1ª é a da *preparação*, ou seja, trata-se de conhecer o objeto. Para isso, é preciso que o entrevistador tenha uma boa relação com os sujeitos da pesquisa; 2ª é o da *produção de questões*, que tenham o foco no interesse do pesquisador; 3ª é o momento da *narração*, é preciso não interromper, somente encorajar; 4ª é possível levantar perguntas, que encaminhem ao fechamento da entrevista, e levar a uma *fala conclusiva* para encerramento da entrevista.

Reforçamos que o objetivo do uso das narrativas, neste trabalho, ajuda-nos a identificar alguns aspectos em torno das representações sociais/profissionais dos professores/as, como nos orienta Moscovici (1978, 2012, 2015) e Blin (1997), e apresenta como questões que fundamentam as narrativas as que seguem: O que pensam, fizeram/fazem os/as professores/as a respeito de suas práticas docentes em tempos de pandemia e pós-pandemia? Como se constituem profissionalmente? E quais seriam seus desafios, limites e possibilidades?

Neste contexto, quando se deseja desenvolver pedagogias de inclusão (ABDALLA, 2017a, 2019; ALMEIDA; ABDALLA, 2017), justificamos que os participantes deste momento referente às entrevistas narrativas não são os mesmos sujeitos que responderam às questões da primeira fase da pesquisa (APÊNDICE VIII), porque estes haviam participado do Questionário.

Neste sentido, segue o Quadro 22, com os nomes fictícios⁴⁶ dos sujeitos da pesquisa e uma breve caracterização.

Quadro 22: Participantes da Entrevista Narrativa

Professor/a	Municípios	Disciplina	Gênero	Faixa Etária	Etnia
Anne	Itanhaém	Língua Portuguesa	Feminino	40 a 49 anos	branca
Françoise	Guarujá (Rede Estadual)	Intérprete de Libras	Feminino	40 a 49 anos	preta
Henri	Itanhaém	Língua Portuguesa	masculino	50 a 59 anos	branco
Monique (DA)	Itanhaém	Arte-Educadora	Feminino	Acima de 60 anos	branca
Murielle	Itanhaém	Língua Portuguesa	Feminino	40 a 49 anos	branca
Nadine	Santos (Rede Estadual)	Língua Portuguesa	Feminino	40 a 49 anos	branca
Paule	Itanhaém	Ciências	Feminino	40 a 49 anos	branca
Pierre	Itanhaém	Língua Portuguesa	Masculino	50 a 59 anos	preto
Robert	Itanhaém	Educação Física	Masculino	30 a 39 anos	branco
Zaza	Itanhaém	Ciências	Feminino	40 a 49 anos	branca

Fonte: elaborado pela autora com base nos sujeitos participantes da etapa Entrevistas Narrativas.

Com base nos dados coletados, foram dez (10) professores/as, sete (7) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino. São essas as características: a) a maioria (8) mora no município de Itanhaém, uma professora é da rede estadual do Guarujá e outra da mesma rede em Santos; b) cinco (5) professores/as (3 mulheres e dois homens) ministram aulas de Língua Portuguesa; duas (2) professoras são da área de Ciências; uma (1) é intérprete de Libras; uma (1) é Arte-Educadora; e um (1) é de Educação Física; c) seis (6) professoras declaram que possuem de 40 a 49 anos; dois (2), que têm de 50 a 59 anos; um (1) professor tem de 30 a 39 anos; e uma (1) professora tem acima de 60 anos; d) oito (8) se declaram brancos (6 professoras e 2 professores); e dois (2) se declaram pretos (1 professora e 1 professor).

O caminho, até aqui apresentado, faz com que nossas entrevistas tenham, como premissas, as questões que se encontram nos dois quadros a seguir. Relembramos que o Quadro

⁴⁶ Mencionamos, aqui, que os nomes dos/as professores/as foram trocados por nome das personagens dos livros de Simone de Beauvoir. A pretensão foi a de homenagear as mulheres professoras que participaram desta pesquisa e os nossos principais teóricos que escrevem na língua francesa, como Bourdieu e Moscovici.

23, a seguir, traz as questões que foram apresentadas aos professores/as por meio eletrônico, enviadas por meio de um *link*, em que os docentes respondiam em seu tempo disponível (fato que já explicamos no início desse item).

O Quadro 24, mais adiante, expressa as questões da Entrevista Narrativa que foi realizada de forma *online*, por meio do *google meet*, garantindo o acolhimento tão necessário nesses tempos e as fases descritas para o processo.

Quadro 23: Sistematização do Roteiro da Entrevista realizada por meio eletrônico

Dimensões	Questões	Objetivos
Contexto das: * Necessidades * Expectativas * Estratégias * Efeitos	Quais as suas necessidades no campo da educação no pós-pandemia? Quais suas expectativas no campo da educação no pós-pandemia? Quais as estratégias de ação esuperação que você desenvolve em suas aulas? Você poderia mencioná-las, contando alguns casos e justificando- os. O que a/o influenciou, positivamente ou negativamente, ao ter que enfrentar os obstáculos que surgiram na pandemia ou que surgem agora em tempos pós-pandêmicos? Você poderia mencionar algumas dessas <i>influências</i> ou <i>efeitos</i> , tendo em vista os momentos de planejamento, as suas atividades de execução em sala de aula e de avaliação do que foi efetivamente realizado? E, com isso, justifique se você mudou as maneiras de enfrentar os desafios da profissão docente.	Conhecer o <i>olhar</i> do professor sobre suas necessidades e expectativas neste novo contexto.
Políticas públicas	As políticas públicas interferiram/interferem em sua prática? Em caso afirmativo, em que medida?	Identificar o cenário político-social de implantação das políticas neoliberais que direcionam as práticas docentes.
Prática pedagógica na perspectiva das pedagogias da inclusão	Como suas práticas podem contribuir na rotina das salas inclusivas? A inclusão escolar é uma perspectiva possível e realizável na escola de atuação? Explique.	Refletir sobre as pedagogias de inclusão em tempos de incerteza.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos específicos e na abordagem teórico-metodológica.

Apresentamos o Quadro 24, que apresenta uma sistematização a respeito de nosso interesse em atender aos objetivos da pesquisa, ouvindo os/as professores/as que dizem o que

pensaram, o que pensam, o que fizeram e o que estão fazendo nesse pós-pandemia, buscando “espaços do possível”, como diria Bourdieu (1997 [2005]), dentro de nossa nova realidade.

Quadro 24: Sistematização do Roteiro de Entrevista Narrativa realizada por meio do *google meet*

Dimensões	Questões	Objetivos
Formação e trajetória profissional	Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e de sua trajetória profissional. Como você viveu profissionalmente? Que estratégias usou durante a pandemia? Conte um caso ou vivência que vivenciou durante esses períodos. Elas se tornaram experiências? Fale um pouco sobre.	Conhecer o perfil dos profissionais da Região Metropolitana da Baixada Santista.
Políticas públicas	Neste contexto de políticas públicas neoliberais, que tem influenciado nossas práticas pedagógicas, relate: Um tema que desenvolveu em sua disciplina, que sofreu influência diretamente das políticas implementadas; Quais as relações que você estabeleceu em sala de aula do conteúdo com essa temática? Em que aspectos essas políticas públicas, como a BNCC, por exemplo, estão afetando e/ou influenciando as suas práticas pedagógicas?	Contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais a partir de suas implicações na reconstrução da identidade profissional do professor.
Prática pedagógica na perspectiva da pedagogia de inclusão	O que você pensa e sente sobre suas práticas no contexto da pedagogia de inclusão, ou melhor, para os estudantes com deficiência matriculados em suas turmas? Conte uma experiência que teve.	Pensar a respeito da pedagogia de inclusão em tempos de incerteza.
Identidade profissional docente	O que seus colegas sabem ou falam de você profissionalmente? Que efeitos têm essas falas sobre a sua atuação docente? Fale um pouco sobre os desafios da profissão: quais são os limites e as possibilidades? Há tensões, contradições e pretensões na profissão docente?	Identificar os elementos que fragilizam a identidade docente, principalmente frente aos desafios de se pensar em pedagogias de inclusão em contextos de incerteza.

Fonte: elaborado pela autora com base nos objetivos específicos e na abordagem teórico-metodológica.

A partir dessas etapas descritas, organizamos os dados coletados, a fim de constituir um caminho de investigação que contemple os objetivos propostos.

Para isso, investimos em uma análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p.31), “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

3.5 Da técnica de Análise Documental

Muito frequentemente, o documento permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2012, p.295)

Nessa nossa experiência de dois anos de pandemia, vimos que, na função de pesquisadora, houve um enorme retrocesso, principalmente, no acesso às pessoas. Talvez, seja pelo nosso público ter sido um dos mais atingidos, direta e indiretamente, pelas ações governamentais e também pela vida pessoal, em que os familiares e/ou docentes também morreram de covid-19. Diante de tais circunstâncias, o acesso ficou blindado.

Os profissionais (poucos por sinal), que antes haviam lido o Termo de Livre Consentimento, que consta do início do Questionário (APÊNDICE III), aceitaram, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa, respondendo ao questionário e participando das rodas de conversa e entrevistas narrativas, não responderam mais aos *e-mails* com a solicitação de marcação dos encontros e/ou entrevistas. Podemos pensar que os/as professores/as não estão se sentido seguros para falar da escola e de suas vivências neste momento.

Com este novo cenário, propomos acrescentar a análise documental de artigos do Jornal “A Tribuna” referente aos dois anos de emergência sanitária, para possibilitar a triangulação dos nossos dados.

Nesse intuito, escolhemos a epígrafe acima que nos ajuda na compreensão desse passado recente que passamos – a crise sanitária da covid-19 – que, ao ser triangulada com nossos dados, ajudam na análise da reconstrução da identidade profissional dos/as professores/as.

Quanto à abordagem metodológica da análise documental, Cellard (2012) acredita que ela traz a vantagem de ser um método que elimina eventualidades de qualquer influência do pesquisador. Mesmo sendo um documento que o pesquisador não domina, ele deve buscar superar os obstáculos, desconfiar das armadilhas. Além disso, deve localizar os textos que são pertinentes ao tema, avaliando sua credibilidade e representatividade. E o pesquisador precisa

compreender o sentido da mensagem e contentar-se com o material que tiver à mão. Para o autor, a análise crítica do material é desenvolvida em cinco dimensões:

- ✓ *O contexto*: a compreensão do contexto é imprescindível em todas as etapas de uma pesquisa documental. Ele deve ser global, necessitando de um conhecimento íntimo da sociedade.
- ✓ *O autor ou os autores*: ter uma ideia de quem é o autor, quais são seus interesses, se escreve em nome próprio ou se representa em algum grupo; assimé possível avaliar a credibilidade de um texto e sua tomada de posição.
- ✓ *A autenticidade e a confiabilidade do texto*: é importante assegurar a qualidade da informação recebida e sua procedência. Atentar-se para a relação existente entre autor e autores e o que eles descrevem. Se foram testemunhas diretas ou indiretas do que relatam e quais eram suas posições naquele momento.
- ✓ *A natureza do texto*: deve se levar em consideração a natureza do texto antes das conclusões. A abertura, os subentendidos e a estrutura do texto variam de acordo com o contexto em que é redigido.
- ✓ *Os conceitos-chave e a lógica interna do texto*: delimitar o sentido das palavras dos conceitos, prestar atenção aos conceitos-chave presentes no texto, avaliando sua importância e sentido. E, por fim, examinar o esquema ou plano de escrita dos textos com seu desenvolvimento e argumentação.

Após essa análise preliminar, é hora de reunir as partes: contexto, autores, interesses, credibilidade, natureza do texto, conceito-chave, abarcando as *pistas* apresentadas “feitas à luz do questionamento inicial” (CELLARD, 2012, p.303).

A partir das desconstruções e ligações, com vistas a responder ao questionamento e às diversas observações extraídas da documentação, é que poderemos produzir uma interpretação de um determinado aspecto dentro do contexto da sociedade daquele momento.

Cellard (2012, p.305) adverte que “a qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador”. A análise precisa cercar toda a questão, recorrendo a elementos diferentes, na tentativa de obter um ponto de vista global e diversificado.

Dessa forma, a partir da teoria apresentada por Cellard (2012) e dos documentos que obtivemos do Jornal “A Tribuna”, segue uma análise preliminar, apresentada no roteiro abaixo, que consta dos seguintes elementos: o contexto; os autores; a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto; os conceitos-chave; e a estrutura lógica do texto.

Em relação ao *contexto*, as matérias que foram selecionadas correspondem a um período específico da História Mundial: a pandemia da covid-19. Procuramos textos que fossem relacionados ao tema do estudo, em questão, e fossem ligados à condição de trabalho dos/as professores/as da região Metropolitana da Baixada Santista. Tentamos abarcar questões, tais como: a) a situação da falta de formação para trabalhar com o ensino remoto ou híbrido; b) a falta de equipamentos adequados; c) a gestão familiar; d) a questão alimentar para as crianças mais carentes; e) a evasão e a defasagem escolar; f) o retorno às aulas; g) a discussão do pós-pandemia; e h) as novas diretrizes desordenadas dos governos, em especial, aquelas relacionadas ao currículo, como a BNCC (BRASIL, 2017), e as que se direcionam à formação de professores, tais como: a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) e a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020c).

Quanto aos *autores*, é preciso destacar que os créditos de cada matéria são dados em nome “Da redação ou A tribuna.com.br”. Dessa forma, entendemos que a equipe de redatores assume toda a responsabilidade pelas matérias publicadas.

Também, de acordo com Cellard (2012), não podemos deixar de considerar a *autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto*; pois, era preciso verificar se as informações estavam corretas contra a maré de “fake news” que atravessamos, em especial, em tempos de crise. Trata-se de matérias jornalísticas disponibilizadas de maneira *online* para assinantes do Jornal. Os textos trazem em sua essência alguma notícia, que retrata de forma particular ações municipais ou de agentes estaduais. Expressam opiniões de convidados e instituições que representam interesses sobre determinado assunto.

As falas reproduzidas apresentam até esse momento, caráter de confiabilidade, visto que as pessoas podem questioná-las, ocorrendo, por exemplo, no discurso de uma diretora de uma escola de Itanhaém, que alegou que sua fala foi exposta fora de contexto. Sem inocência, sabemos que as falas podem, sim, sofrer alguma influência de exageros ou de encobrimento.

Também, consideramos fundamental destacar os *conceitos-chave* e avaliar como se *dá a estrutura lógica do texto*. Nesta direção, os *conceitos-chave* serão apresentados no Quadro 25, a seguir, na sequência de critérios de agrupamento já demonstrados no Quadro 4. E a *estrutura* apresentada é de texto jornalístico curto, evidenciando dados do contexto atual. Os achados completos estão disponíveis no Apêndice VI.

Quadro 25: Conceitos-chave por agrupamento

Nomeação do agrupamento	Conceitos-chave
Aulas remotas	*necessidade devido ao fechamento das escolas *plataformas para distribuição das aulas *crianças menores com dificuldade de acesso *adaptação *participação das famílias
Condições de trabalho	*violência/assédio *falta de estrutura das escolas *grupo de risco *terceirização *formação *inclusão de estudantes com deficiência *morte de colegas
Política	*desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos *adoção de atividades não presenciais *decreto tornando a educação um serviço essencial *escola lugar seguro *MPSP é contra retorno
Retorno das aulas	*Retorno com número de alunos reduzidos fazendo revezamento * sempre com medidas de segurança sanitária *algumas escolas sem condição de receber os estudantes devido a não ter infraestrutura
Pós-pandemia	*condição de trabalho *formação *tecnologia *saúde mental
Tecnologia	*tecnologia como meio e não um fim *tem o lado bom da pandemia- desenvolvimento da tecnologia *em escolas públicas, o problema da tecnologia sempre existiu

Fonte: dados obtidos a partir das notícias selecionados do Jornal A Tribuna.

Para dar sustentação às informações que coletamos no Jornal A Tribuna, consideramos necessário tecer algumas reflexões sobre a abordagem metodológica denominada como metassíntese, para reforçar a análise documental que sintetizamos aqui. Na sequência, explicitaremos do que se trata a abordagem metassíntese, suas etapas e contribuições sobre o objeto de estudo em questão.

3.6 Da Metassíntese qualitativa como uma abordagem metodológica

Relembramos que a pesquisa qualitativa na educação tem contribuído para a compreensão de fenômenos como “[...] processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas” (GATTI; ANDRÉ, 2019, p. 34). Enfatizamos que estudos teóricos também se

valem dos princípios qualitativos, pois durante a revisão de literatura, “[...] o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos” (FLICK, 2009, p.62).

Assim, a metassíntese se torna uma ação interpretativa de achados qualitativos, em que surgirão novas interpretações que não apareceram nos primeiros resultados. Fiorentini (2013) afirma que a finalidade da metassíntese é:

[...] produzir interpretações ampliadas de resultados ou achados de estudos qualitativos obtidos por estudos primários (como são as dissertações, teses e pesquisas de professores), os quais são selecionados atendendo a um interesse específico do pesquisador acerca de um fenômeno a ser investigado e/ou teorizado. (FIORENTINI, 2013, p.78)

Para Costa e Zoltowski (2014, p.56), a *metassíntese* é “[...] um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. A metassíntese qualitativa é proveniente de pesquisas internacionais e nacionais mais utilizadas na área da saúde (SANDELOWSKI; DOCHERTY; EMDEN, 1997; WALSH; DOWNE, 2005; MATHEUS, 2009).

Para as demais áreas, a Fundação Cochrane, em 1998, estabeleceu o “Qualitative Research Methods Working Group”, conforme relata Matheus (2009, p. 544), “[...] que prepara, mantém e dissemina revisões sistemáticas de intervenções de saúde”. E, desse modo, orienta metodologicamente pesquisadores que usam a revisão sistemática de acordo com os padrões definidos pela instituição.

Faria e Camargo (2022) indicam que a metassíntese “é conduzida conforme protocolos de pesquisa sistemáticos e explícitos, porém flexíveis e modificáveis ao longo da pesquisa” (p.5).

Assim, asseveramos que a nossa intenção, ao utilizarmos a abordagem metassíntese, é produzir uma síntese explicativa sobre as notícias veiculadas pelo Jornal A Tribuna, nos anos de incidência da pandemia. Além disso, procurar entender como se deu a reconstrução da identidade docente vista por esse campo, que é a mídia escrita.

3.6.1 Das etapas da metassíntese

Seguindo os parâmetros dos estudos de Finfgeld (2003), na construção de uma pesquisa na perspectiva da metassíntese, Squarcini, Rocha e Santos (2020) desenvolvem os

seguintes passos: a determinação do foco de estudo, a amostragem e a análise dos dados. Nesta perspectiva, Oliveira, Miranda e Saad (2020, p.150) assim descrevem essas etapas:

A determinação do foco do estudo consiste na escolha da temática a ser pesquisada. Adequadamente delimitada, considerando a sua importância para a área que se insere, de tal forma a possibilitar que resultados oriundos da investigação realizada apresentem contribuições teóricas e práticas para o avanço científico. A amostragem é a seleção de fontes que irá possibilitar ao pesquisador o acesso aos dados que irão favorecer a realização da metassíntese pretendida. Essas fontes são diversas. Podem ser fontes construídas por trabalhos já publicados em jornais, anais de eventos científicos e periódicos, e/ou por monografias, dissertações e teses. A análise de dados é o momento, que o pesquisador com o devido conhecimento metodológico, e de posse das principais informações adquiridas no estudo e análise das fontes utilizadas, irá sistematizar o conhecimento e realizar as devidas interpretações conclusivas da pesquisa realizada.

Gil (2023), apoiando-se em Alencar e Almouloud (2017) e Matheus (2009), descreve as etapas da metodologia, conforme a Figura 5, a seguir:

Figura 5: Etapas da metassíntese qualitativa



Fonte: com base em Gil (2023, p.105).

Ao longo desse texto, buscamos demonstrar que a Metassíntese Qualitativa apresenta uma abordagem metodológica, que favorece ao pesquisador desvelar conhecimentos e novas perspectivas sobre o fenômeno estudado.

Se notarmos a Figura 5, que diz respeito às etapas da abordagem da metassíntese, e o Quadro 25, referente aos conceitos-chave, agrupados a partir do fichamento das notícias do Jornal A Tribuna (APÊNDICES V e VI), podemos afirmar que:

- 1) Buscamos delinear o tema deste trabalho, que tratou das “representações sociais/profissionais de professores/as sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução identitária no sentido de alcançar pedagogias de inclusão”. Centramos, assim, no objetivo geral, que é “compreender as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente a fim de que seja possível abrir espaços para pedagogias de inclusão”;
- 2) Para termos acesso a essa coleta de dados no Jornal *A Tribuna*, foi necessário efetuarmos a assinatura do mesmo. Com essa assinatura, foi possível selecionar e salvar em PDF, os arquivos escolhidos;
- 3) As notícias do Jornal foram agrupadas em temas para melhor compreensão. A síntese de cada notícia está demonstrada, no Quadro 25 (APÊNDICE V);
- 4) Acreditamos que, ao fazer opção por essa coleta, ela nos ajudaria a entender o contexto histórico, no momento real, ou seja, enquanto ocorre o acontecimento ou a informação sobre o mesmo. Ao entrelaçar com nossos capítulos, percebemos *semelhanças* em nossa Introdução e Cap. 1, que trazem a discussão da pandemia e seu caráter demarcador de desigualdade, principalmente em nosso país, governado naqueles anos pela extrema direita. Esse contexto, trouxe novos hábitos e novas formas de *ser* e *estar* na profissão (ABDALLA, 2006) e na vida em comum. Relembramos que as relações sociais foram modificadas com a pandemia do coronavírus. Nesse novo cenário de desafios, o Governo Federal publicou a Lei n. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b), que apresenta dois termos que passaram a fazer parte de nosso cotidiano. O primeiro deles foi o *isolamento*, que foi definido no art. 2º, inciso I, como “separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas [...]”; e o segundo termo, foi *quarentena*, que foi definido no art.2º, inciso II, como “restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes [...]” (BRASIL, 2020b). Salientamos que essas medidas mudaram profundamente as rotinas domésticas e das instituições sociais da população brasileira.

Como *diferenças*, expressamos a falta do caráter questionador das notícias veiculadas por esse meio de comunicação. Sempre, que algum jornalista expressa sua opinião sobre

determinado assunto, há uma nota dizendo que “não é a opinião do Jornal”. Acreditamos que, ao ler nosso trabalho, há a clareza quanto ao posicionamento frente às mazelas políticas enfrentadas pelos/as docentes em nosso país, principalmente em tempos de necropolítica (MBEMBE, 2016).

Como *complementariedade*, sentimos que o noticiário, além de não se aprofundar em muitas questões, explorou pouco as condições precárias de trabalho dos/as professores/as e dos estudantes com deficiência matriculados nas redes de ensino, nesses tempos pandêmicos. Temas abordados no Capítulo II desta Tese;

- 5) Pensar no contexto histórico brasileiro e mundial desses últimos anos, engolidos pela pandemia, chama-nos atenção quanto ao sentido da vida coletiva e ao bem-estar. As notícias relatam acontecimentos, mas não trazem discussões profundas acerca das responsabilidades governamentais frente ao trabalho docente. Não se tocou de forma clara em assuntos relacionados à formação continuada e nem nas condições das políticas de formação de professores/as e seu impacto na carreira acadêmica e nas práticas de sala de aula. Professores/as trabalham de forma coletiva com grupos de estudantes. Precisam estar bem. Esse bem-estar do docente precisa estar acompanhado de políticas públicas democráticas e inclusivas. As mudanças advindas da pandemia se refletem no uso da tecnologia e das novas práticas de sala de aula. As notícias refletem uma cobrança pelo uso da tecnologia por parte do docente, mas não demonstraram caminhos para tal realização. Não houve discussão do trabalho docente, nesses tempos de incerteza e de exclusão, e nem de apontamentos de caminhos que pensassem numa reorganização do trabalho docente;
- 6) Respondendo ao nosso objetivo geral, que é “compreender as representações sociais/profissionais dos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente a fim de que seja possível abrir espaços para pedagogias de inclusão”, concluímos que: i) mesmo com pouco aprofundamento, podemos inferir, de acordo com a teoria bourdieusiana, que houve o “efeito de histerese”; ou seja, “uma condição de campo que afeta os indivíduos num espaço social”, visto que o campo estava modificado pela crise sanitária (GRENFELL, 2018, p.171); ii) pelas notícias, não percebemos espaço para construção de pedagogias inclusivas no contexto da Baixada Santista; iii) como não houve entrevistas diretamente com professores/as da educação básica, somente opiniões dos jornalistas, não foi

possível apossarmos do olhar do/a professor/a sobre suas práticas; iv) sobre a reconstrução da identidade docente, mesmo não havendo a utilização do termo “identidade docente”, sabemos que esses desafios agiram na constituição da identidade desses profissionais, que estavam inseridos em um sistema já condicionado de representações e de cultura. O que demonstra que os indivíduos em sociedade são orientados por dinâmicas sociais, nesse caso, pela pandemia do coronavírus, que acabam por gerar uma tomada de posição.

Consideramos, assim, que a abordagem metodológica da metassíntese contribuiu não só com uma “integração interpretativa”, como apontam Faria e Camargo (2022, p. 1), mas com a leitura que desenvolvemos a partir de nosso referencial teórico dentro do contexto da crise sanitária mundial. A construção dessa abordagem nos ajudou a ampliar e a melhorar as nossas análises e interpretações, contribuindo, dessa forma, para a nossa tomada de decisões.

A seguir, abordaremos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que nos ajudará na composição do Quadro de Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido, como veremos mais adiante.

3.7 Da técnica da Análise de Conteúdo

O segredo é encontrar nos dados, e não fora deles, o que torna qualquer problema local parte dos problemas universais: seu enraizamento no mundo e suas possibilidades transformadoras. (MINAYO, 2019, p.28)

A análise do conteúdo dos dados coletados será realizada sob a ótica de Bardin (1977) e Franco (2012). Bardin (1977) destaca que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações [...] um leque de apetrechos; [...] adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

Franco (2012, p.12) enfatiza que “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento”. Desse modo, confirmamos, neste estudo, a utilização da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012), na tentativa de compreender essas atividades e suas implicações na vida cotidiana.

A constituição de um *corpus* requer “escolhas, seleções e regras” que, conforme Bardin (1977, p.96-98), vai depender de regras, destacadas pela autora, e que também serão tratadas neste trabalho, como segue:

- a) a *leitura “flutuante”*: trata-se da primeira atividade, que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações;
- b) a *regra da exaustividade*: requer que não se deixe de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela não seletividade;
- c) a *regra da representatividade*: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem se diz rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a mostra serão generalizados ao todo;
- d) a *regra da homogeneidade*: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios;
- e) a *regra de pertinência*: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 1977, p. 96-98).

Os dados foram coletados por meio do Questionário, do teste de Associação Livre de palavras/Evocação (TALP), das Entrevistas, e precisam ser analisados e interpretados a partir das representações sociais/profissionais que os/as professores/as têm sobre a sua constituição identitária frente aos desafios das práticas docentes/pedagógicas em uma perspectiva das pedagogias de inclusão.

Nesse sentido, a técnica de Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (1977), contribuiu para a produção de um quadro de dimensões, categorias de análise e unidades de sentido, definindo o sentido da categorização, que, conforme Moscovici (2015, p. 63), “significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Sendo assim, os dados estão organizados de modo que a análise se ancore em duas dimensões, que são descritas no Quadro 26, a seguir.

Quadro 26: Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensões de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
Representações Sociais/ Profissionais dos/as Professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia (1ª dimensão)	Práticas docentes	1ª Influência das políticas neoliberais 2ª Desafios para Pedagogias de Inclusão
Representações Profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente (2ª Dimensão)	Identidade profissional dos/as professores/as	1ª Desafios e limites da profissão 2ª <i>Habitus</i> profissional

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos do teste Questionário, do teste de Associação Livre de palavras, das Entrevistas (APÊNDICES III, VI, VII, VIII) e do referencial teórico-metodológico.

Com este propósito, percebemos a importância de objetivar os dados coletados para dar sentido ao caminho da análise, conforme as palavras de Cabecinhas (2004, p.128), quando assinala que a: “[...] objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade pensada como natural”.

Essa organização dos dados, apresentada no Quadro 26, referente às dimensões/categorias de análise e unidades de sentido, foi moldada a partir do Questionário, do teste de Associação livre de palavras (TALP), das Entrevistas, que foram os procedimentos metodológicos usados no desenvolvimento da pesquisa. Seguem, agora, os objetivos de cada uma das dimensões aqui estabelecidas.

Na Dimensão “Representações Sociais dos/as Professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia”, analisaremos, como Categoria, as “Práticas docentes”, e, como Unidades de Sentido: 1ª *Influência das políticas neoliberais* - busca entender como elas agem sobre as práticas do/a docente e, como consequência, sobre os estudantes; e 2ª *Desafios e limites para pedagogias de inclusão* - procura analisar os desafios e os limites das práticas no sentido de serem mais inclusivas dentro dos pressupostos estipulados por pedagogias de inclusão, descritos no Informe da UNESCO/OREALC-Santiago do Chile e da UNESCO/OREALC/Brasil, elaborado por Almeida e Abdalla (2017).

Na segunda Dimensão “Representações profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente” – elegemos como Categoria a “Identidade Profissional

dos/as Professores/as”, procurando conhecer o que os/as professores/as percebem de si e como são percebidos pelos colegas por meio das seguintes Unidades de Sentido: 1ª *Desafios e limites da profissão*; e 2ª *Habitus profissional*. Essas duas unidades procuram analisar as experiências reveladas pelos/as professores/as em tempos de incerteza, em momentos de emergência e/ou de crise, como salientam Dubar (2006) e Abdalla (2021).

Dessa forma, a intenção é que este próximo Capítulo busque analisar/interpretar os dados referentes a cada um dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, de modo a identificar as implicações dos contextos de pandemia e de pós-pandemia nas práticas docentes e na reconstrução da identidade profissional frente aos desafios da contemporaneidade e na perspectiva de pedagogias de inclusão.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA

A representação social é a preparação para a ação. (MOSCOVICI, 2012, p.46).

Construir o objeto supõe também que se tenha, perante os fatos, uma postura ativa e sistemática [...]; em resumo, trata-se de construir um sistema coerente de relações que deve ser posto à prova como tal. (BOURDIEU, 1998b, p.32).

As representações profissionais são definidas como conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global. (BLIN, 1997a, p.89)

Anunciamos as epígrafes acima, com a intenção de que elas nos ajudem no percurso de manuseamento da teoria, em colaboração com o nosso caminho metodológico e com o contexto histórico vivido por todos nós nesses últimos anos. Nesta perspectiva, buscamos reunir elementos para a construção do *objeto* de análise, que são as representações sociais/profissionais de professores/as sobre a prática docente e suas implicações para a reconstrução identitária no sentido de alcançar pedagogias de inclusão.

O esforço está sendo feito com o objetivo de conseguir respostas para a seguinte *questão-problema*: Quais são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da Baixada Santista/SP sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar pedagogias de inclusão?

Diante disso, o objetivo geral e os *objetivos específicos*, já assinalados no primeiro Capítulo, entrelaçam-se aqui, ao pretender analisar, a partir de narrativas, as representações sociais/profissionais construídas por um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito de suas próprias práticas docentes, em contexto de pandemia e pós-pandemia, e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de se desenvolver pedagogias de inclusão, que é o objetivo deste Capítulo (o quarto objetivo específico).

Assim, a nossa *tese* se centra na necessidade de se analisar as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, sobre suas representações e práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia, para que seja possível compreender a importância das

implicações desse cenário na reconstrução identitária do/a docente frente aos múltiplos desafios enfrentados (e a enfrentar) no sentido de que seja possível desenvolver pedagogias de inclusão.

Na busca do objetivo deste Capítulo, apresentamos a análise das dimensões, categorias e unidades de sentido, compiladas no Quadro 26, ao final do Capítulo III.

Lembramos que partimos das ideias desenvolvidas no Capítulo I, em que trabalhamos com as implicações das políticas educacionais na reconstrução da identidade docente, e, também, do Capítulo II, tendo em vista os referenciais teóricos utilizados, e do Capítulo III, por meio dos dados obtidos a partir dos instrumentos e/ou procedimentos desenvolvidos (pesquisa bibliográfica, aplicação do questionário e realização de entrevistas narrativas), buscando compor as relações possíveis.

Pelo desenvolvimento teórico e metodológico assumido, foi possível perpassar o dito pelos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, nas perspectivas *dimensional* (MOSCOVICI, 1978, 2012, 2015) e *relacional* (BOURDIEU, (1998a, 1998b, 2008, 2018a, 2018b), contribuindo para o entendimento das representações sociais de nossos sujeitos. Ao mesmo tempo, procuramos autores que trabalham questões em torno da formação e da contribuição identitária (ABDALLA, 2006, 2012a, 2017a, ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020, NÓVOA 2022b). Nesta direção, revisitamos também os conceitos de “*habitus* profissional” (SILVA, 2005; ABDALLA, 2004, 2006, 2013, 2017a, 2017b) e de “representações profissionais” (BLIN, 1997; BATAILLE, BLIN; MIAS, 1997; ABDALLA, 2017a, 2017b).

Nesta linha de pensamento, conforme já mencionado, os dados foram selecionados e analisados por etapas, como nos ensina Bardin (1977). Assim, descreveremos, em primeiro momento, o que dizem os/as professores/as sobre suas práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia e, no segundo momento, as representações sobre a sua identidade docente.

Com base nos aportes teóricos anunciados, apresentamos, inicialmente, a primeira dimensão - *Representações sociais/profissionais dos/as professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia*, com a categoria *Práticas docentes* e as seguintes unidades de sentido: 1ª Influência das políticas neoliberais; e a 2ª Desafios para pedagogias de inclusão. E, na sequência, a segunda dimensão - *Representações profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente*, com a categoria *Identidade profissional dos professores* as seguintes unidades de sentido: 1ª Desafios e limites da profissão; e 2ª *Habitus* profissional.

4.1 Representações sociais/profissionais dos/as professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia (1ª Dimensão)

A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. (MOSCOVICI, 2012, p.27)

Recorremos, mais uma vez, como expresso na epígrafe acima, à definição de Moscovici (2012), para compreendermos esse campo das representações. Tentaremos, nesta dimensão, tecer um “mapa de relações”, recorrendo à “análise dimensional” moscoviciano, em que: “[...] a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes da imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p.28). É, a partir da análise dimensional das representações sociais, que passamos à compreensão das representações profissionais.

Lembre-mos, aqui, também, que as *representações profissionais*, segundo Blin (1997, p. 89), são definidas como “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global”.

Por outro lado, procuramos, ainda, desenvolver uma “análise relacional” (BOURDIEU, 1998b, p. 29), com a intenção de privilegiar a leitura dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e de tomada de posição dos/as professores/as quanto às suas práticas diante de um determinado “poder simbólico⁴⁷” (BOURDIEU, 1998b).

Dessa forma, pensamos que, em tempos de pandemia e pós-pandemia, esses referenciais teóricos podem nos oferecer um olhar valioso para entendermos as práticas dos/as docentes. Consideramos, assim, que as *Práticas Docentes* seriam a nossa primeira categoria de análise e que a mesma seria reforçada por duas unidades de sentido: a *Influência das políticas neoliberais* e os *Desafios para uma Pedagogia de Inclusão*, conforme o que segue.

⁴⁷ Segundo Bourdieu (1998b, p. 7-8); “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Conforme Abdalla (2021, p. 3), “para a teoria bourdieusiana, o poder simbólico produz efeitos desencadeadores, denominados como *relações de força e de sentido*, que culminam em atos de submissão simbólica ou formas de resistência/exclusão” (grifos da autora). Poderíamos estar considerando, aqui, que essas relações de força e de sentido, que também são, conforme Bourdieu (2014), “relações de comunicação”, reforçam “estruturas estruturadas” ou alimentam “estruturas estruturantes”, mediante “a confrontação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o ‘posto’ e a necessidade de se habituar ao ‘posto’” (ABDALLA, 2013, p. 115, grifos da autora).

4.1.1 Práticas docentes (Categoria de Análise)

A pandemia de covid-19, como vimos, trouxe mudanças significativas para a educação, forçando uma rápida transição para o ensino remoto. A escola teve que ser reimaginada, gerando desconforto e, ao mesmo tempo, adaptação de professores/as e estudantes. Teve, portanto, suas práticas marcadas por muitos desafios, tendo os/as professores/as que se reinventarem, para oferecerem aulas síncronas e assíncronas. Neste contexto, confirmou-se o que já se previa: as disparidades no acesso à tecnologia impedindo que muitos alunos/as participassem das aulas.

Entendemos que o espaço escolar é um espaço de conflitos e tensões por permear o desejo individual e coletivo de forma dialógica. Neste contexto, as “representações [...] carregam a marca dessa tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-las nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito” (MOSCOVICI, 1995, p.12). Assim, o objetivo desta 1ª Dimensão é compreender, sobretudo, o olhar do professor sobre suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia, buscando identificar quais os elementos que fragilizam as práticas docentes, principalmente, frente às pláticas neoliberais e aos desafios de se pensar em pedagogias de inclusão.

Nosso aporte teórico parte dos autores indicados no início desta Tese, compreendendo estudos sobre identidade profissional, representações sociais e profissionais, práticas docentes e práticas em uma perspectiva psicossocial e/ou de inclusão, destacando: Altet (2000); Arroyo (2000); Sawaia (2001); Abdalla (2006, 2008, 2011, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2021); Aguerrondo (2008); Ainscow e Miles (2008); Grossmann (2008); Rambla *et al.* (2008); Seidmann (2012); Almeida e Abdalla (2017); Melo e Oliveira (2017); Nóvoa (2017, 2022a, 2022b); Abdalla e Villas Bôas (2018); Gebran e Trevisan (2018); Silva e Bonfim (2018); Krutzmann e Tolentino Neto (2019); Miranda, Placco e Rezende (2019); Dourado e Siqueira (2020); Duarte e Hypolito (2020); Assis (2021); Vale (2021); Abdalla, Pereira e Villas Bôas (2022); Cajica e Montalvo (2022); Gaitán e Cano (2022); Moll, Sousa e Ramalho (2022); Placco e Souza (2022); Souza e Guimarães (2022); dentre outros.

Como já explicado no início desta Tese, este trabalho parte de um texto de Abdalla e Villas Bôas (2018) - “Um olhar psicossocial para a educação” -, que nos ajuda a entender a prática docente mediante a construção de um espaço social de sentido e de significado para os/as professores/as. Esse *olhar psicossocial*, empregado pelas autoras, tem origem no princípio de Bourdieu (1997a, p. 145-146) de que: “A prática tem uma lógica que não é a da lógica e,

consequentemente, aplicar às lógicas práticas a lógica, é arriscar destruir, através dos instrumentos que utilizamos para descrevê-la, a lógica que queremos descrever”.

Dessa forma, as autoras (2018) desenvolvem suas ideias, buscando a lógica que sustenta a educação como prática social, partindo de reflexões sobre a teoria de Bourdieu (1997a), que privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista, constituindo espaços das posições e das tomadas de decisão. Assim, dentro desse *campo de produção* e de *relações de força – estrutura estruturada*, há a possibilidade de se instituir um novo *habitus* – estrutura estruturante, gerando relações de sentido para os sujeitos que estão em ação.

Abdalla e Villas Bôas (2018), apoiadas em Bourdieu (2007, p.144), afirmam que “[...] a atividade prática é orientada também por funções práticas, fazendo com que os agentes se orientem e se ajustem às condições objetivas, ora ritualizadas, ora improvisadas”.

Destarte, há necessidade de se “compreender a *lógica específica* das práticas cujo princípio é a *disposição*” (BOURDIEU, 1997a, p. 208, grifos das autoras). Essa disposição é entendida, por Bourdieu (1997a), como *habitus*, conceito que será melhor desenvolvido na 2ª Dimensão.

Ainda, é preciso destacar que Abdalla e Villas Bôas (2018) chamam a atenção para as práticas; pois, para Bourdieu (1998a, p. 262), elas podem “sempre se tornar o objeto de uma dupla leitura: a primeira, puramente interna, vincula as práticas à lógica própria da instituição, e a segunda, puramente externa, leva em conta as funções externas das relações internas”. E, ainda, Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 31) nos lembram que: “Bourdieu (1998b) nomeia essas funções de princípios organizadores e/ou relacionais, pois orientam e organizam as práticas e as representações que se têm sobre elas”.

Este trabalho faz um esforço, então, de trazer alguns pontos de vista sobre a prática docente, tendo em vista o contexto de pandemia e de pós-pandemia, recuperando as implicações/influências das políticas educacionais e os desafios de se implementar pedagogias de inclusão. Assim, a categoria “prática docente” foi anunciada para se repensar, inclusive, a identidade profissional do/a professor/a, pois sabemos que essas políticas agem sobre os pensamentos e as práticas dos/as docentes.

Abdalla (2006, p.74) ajuda-nos, alertando que, para analisar as práticas dos/as professores/as, “é preciso verificar mais de perto seus modos de adaptação/conformismo e /ou resistência/mudança em relação à realidade”. E, também, neste sentido, é preciso reconhecer, mais uma vez, as palavras de Bourdieu (2008, p. 467), pois essas práticas dependem “do capital de cada um”.

Diante disso, a categoria - Práticas docentes - foi construída de acordo com a análise dos dados do questionário intitulado “Docência e suas práticas” e da TALP - técnica usada na TRS -, para buscar significados pessoais de termos ligados aos temas: *práticas pedagógicas*, *identidade profissional*, *sentimentos* e *desafios em contexto de pandemia*, aqui usados sem o objetivo de encontrar o Núcleo Central. Com o termo “prática docente”, a partir das entrevistas realizadas, os dados obtidos apontaram para compor as unidades de sentido: *Influência das políticas neoliberais* e *Desafios para Pedagogias de Inclusão*, que buscam ancorar a categoria estabelecida, conforme diria Moscovici (2012).

Ao colocarmos os resultados do termo associado em ordem de importância, inferimos que as respostas foram muito diversas uma das outras. Somente dois termos se repetiram: *aluno* (2) e *amor* (2) na primeira evocação. As justificativas para o termo *aluno* são as que seguem: “O aluno deve ser o centro de tudo. As práticas devem ser planejadas e criadas baseadas no aluno, no conhecimento prévio que ele traz” (Profa. 1); “Para haver ensino e aprendizagem, precisamos focar no aluno” (Profa. 13). Para o termo *amor*: “Amor não é o suficiente, mas é necessário para ingressar e permanecer na profissão docente, porque, sem ele, é impossível pensar na esfera coletiva e no comum em uma sociedade tão díspar e desigual” (Prof. 17); “Se você não gostar do que está fazendo não consegue trabalhar” (Profa. 28).

Ao aproximar os termos que, para nós, são considerados relevantes, até mesmo pelo contexto pandêmico, fizemos dois grupos: i) saber, aprender sempre, aprendizagem, comprometimento, dedicação; e ii) frustração, impotência, desvalorização, resistência. Nesta percepção, observamos dois pontos que se contradizem: a *dedicação no trabalho* e o *sentimento de desvalorização desse mesmo trabalho*.

Entendemos que essas declarações, que revelam sentimentos de dedicação e desvalorização, são, conforme Bourdieu (1997a), o espaço de “tomadas de posição”, assim como uma “[...] espécie de *senso prático* do que se deve fazer/sentir em determinada situação” (BOURDIEU, 1997a, p.42, grifos nossos).

Tais aspectos, de certa forma, também contribuem para compreender/analisar a *Influência das políticas neoliberais*, unidade de sentido que será melhor explicitada a seguir.

4.1.1.1 Influência das políticas neoliberais (1ª Unidade de Sentido)

Essa nobreza de Estado que prega a extinção do Estado e o reinado absoluto do mercado e do consumidor, substituto comercial do cidadão, assaltou o Estado: fez do bem público um bem privado, da coisa pública, da República, uma coisa sua. (BOURDIEU, 1998c, p.235).

Conforme o pensamento anterior de Bourdieu (1998c), e dentro dessa lógica neoliberal de apagamento do Estado, fazendo cada cidadão tornar-se responsável por seu próprio fracasso e/ou sucesso, é que abrimos essa primeira unidade de sentido, como forma de expressar o que os/as professores/as têm a dizer sobre as políticas neoliberais e suas práticas em sala de aula.

Destacamos que já, nos dados do Questionário, disponíveis no Capítulo III: 66% dos/as docentes consideram que as políticas neoliberais interferem em suas práticas; 83% declaram que essas políticas acabam por interferir na aprendizagem dos/as estudantes; e 79% acreditam que elas geram fracasso escolar.

Para pensarmos em *como* essas políticas afetam as práticas, dispomos, a seguir, de alguns dos depoimentos dos/as professores/as, em especial, a partir dos problemas referentes à padronização de conteúdos por conta da implementação da BNCC (BRASIL, 2017).

Nesta direção, os/as professores/as se manifestam: a) a Profa. 1 declara que “são as apostilas, que engessam o professor”; b) a Profa. 7, “pensar o ensino de Língua Portuguesa apenas como uma prática neoliberal, visando, exclusivamente, ao mercado de trabalho, seria desestimular a aprendizagem significativa de nosso idioma materno”; c) o Prof. 14, “nas políticas de Estado, na forma em que as secretarias impõem suas legislações”; d) a Profa. 16, “por meio das interferências na elaboração do currículo”; e) a Profa. 22, “engessam o currículo”; f) o Prof. 23 indica que há “alguns direcionamentos para organização do currículo que são influenciados pelas políticas econômicas do neoliberalismo, até porque muitas das empresas privadas que se envolvem na educação são seguidoras dessa ideologia e muitos projetos e programas são vendidos ou oferecidos para as redes públicas e fazem parte dessa instrumentalização de um pensamento neoliberal, como o empreendedorismo, a noção de mérito, que são visões deturpadas que não consideram a realidade social e econômica da maioria dos educandos da educação básica pública”; g) a Profa. 27 reforça que há uma “padronização dos meios pedagógicos e a priorização de indicadores de índices em detrimento ao aprendizado”; h) a Profa. 28 comenta sobre o “currículo pré-estabelecido”; e, por fim, i) o Prof. 29 diz que: “muitas vezes recebemos ‘orientações’ de como fazer as coisas”.

A partir desses depoimentos, inferimos que os/as professores/as têm sido acometidos, principalmente, pelos efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que tem tentado um “ajuste” da profissão aos ditames do mercado, como declarado por Bourdieu (1998c) na epígrafe anterior, e, como descrito no Capítulo I, por Freitas (2018), Gomes (2020), Labuerta (2020), Libâneo (2020), Lombardi e Colares (2020), Neira (2020), Santos, V. (2020) e Saviani (2023).

Em relação às entrevistas narrativas que foram realizadas, dos/as dez educadores/as que participaram, somente uma docente - Profa. Françoise⁴⁸ - declarou que era professora intérprete de Libras, e que não conseguia falar sobre a BNCC (BRASIL, 2017) e suas influências.

A Profa. Anne, de Língua Portuguesa, em sua entrevista, aborda a influência das políticas neoliberais, tanto no contexto das políticas de educação inclusiva, quanto no aspecto da BNCC (BRASIL, 2017). Anne declara que isso a preocupa bastante, “porque a gente tem que colocar todo mundo na mesma régua, crianças com histórias diferentes, crianças com percursos diferentes”.

Na visão da Profa. Monique, Profa. de Arte (Arte Educadora), a BNCC (BRASIL, 2017) vem de maneira imposta, descompassada e desqualificando a educação:

Agora, o professor tem que fazer isso. Tem que seguir as habilidades da BNCC. Aqui, no caso, a gente segue o nosso currículo do município. Mas ele é fortemente influenciado pelo currículo paulista. E, dentro de Arte, eu tenho uma visão, porque ele engessou um pouco. Ele engessou coisa que não deveria. O currículo é flexível. Você tem que ter uma flexibilidade lá dentro. E o currículo paulista, dentro da área de Arte, ele deu uma engessada em termos do que ensinar. Ele não fala só de habilidade, que nem a BNCC. A BNCC fala da habilidade e, aí, você coloca o seu conteúdo da forma que você vai atingir aquela habilidade. (Profa. Monique, Arte- Educadora, Entrevista).

As Profas. Nadine, de Inglês e Português, e Paule, de Ciências, complementam:

É tudo jogado, assim, para você, e você tem que dançar conforme a música. (Profa. Nadine, Inglês e Português, Entrevista).

A BNCC é muito polêmica, em especial, na área de Ciências. Por que o que acontece? Existe, de primeiro ao quinto, uma priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente por conta do SAEB, que avalia apenas Português e Matemática. (Profa. Paule, Ciências, Entrevista)

Neste sentido colocado pelos/as professores, concordamos que a BNCC foi orquestrada impositivamente para manter a impavidez dominante, conforme também afirmam Dourado e Oliveira (2018, p. 40):

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta-se, portanto, fragmentada, por excluir o Ensino Médio, e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem,

⁴⁸ Reforço que os professores, que participaram da entrevista narrativa, não participaram das outras etapas, devido ao que já foi explicitado no Cap. 3. Os nomes fictícios, denominados pela autora, foram escolhidos a partir dos nomes das personagens dos livros de Simone de Beauvoir, das escolas e dos nomes de cidades francesas. A tentativa foi de homenagear as professoras que participaram desta pesquisa e os nossos teóricos que têm suas obras nesta língua. Simone de Beauvoir foi escritora, intelectual, ativista e professora. Foi, também integrante do Movimento Existencialista Francês, e considerada uma das maiores teóricas do feminismo moderno.

cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes.

A BNCC (BRASIL, 2017) ultrapassa os direitos democráticos, indo na contramão dos ditames defendidos pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e dos pressupostos colocados pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Os autores acima complementam:

A visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41)

Os/as professores/as corroboram com essa afirmação, complementando que:

Com a BNCC, conteúdos básicos e fundamentais no ensino de Ciências ficaram apenas de primeiro ao quinto ano. As coisas importantes do corpo humano, como digestão, respiração, circulação, que é ofertado do primeiro ao quinto, não é mais revisto de sexto ao nono. (Professora Paule, Ciências, Entrevista)

[...] a realidade das crianças, dessa população, desse alunado, é completamente diferente do que a BNCC coloca. [...] como ficam os alunos da escola pública? Se já há defasagem, se já há *déficit* de aprendizagem, há ainda uma política educacional imposta que está fora da realidade do que é a educação brasileira e da defasagem que ela tem. (Professora Nadine, Inglês e Português, Entrevista).

Consideramos que essas manifestações dos/as professores/as oferecem um sentido para o texto oficializado pela BNCC (BRASIL, 2017). Nesta perspectiva, por exemplo, destacamos as ideias de Emilio e Abdalla (2021), quando indicam a importância da análise da BNCC sob o viés da TRS, a partir de Moscovici (2011, 2012), em especial, em relação aos conceitos de *influência social*⁴⁹, *conflito*⁵⁰ e *mudança social*⁵¹. A seguir, as palavras de Emilio e Abdalla (2021), no sentido de que a TRS oferece possibilidades de uma análise:

⁴⁹ Como indica Abdalla (2008), em seus estudos moscovicianos, a *influência social* reforça, muitas vezes, as nossas maneiras de *ser* e *estar* na profissão. Ou seja, tudo que nos envolve, de uma forma ou outra nos contamina, ou seja, somos influenciados por essas situações ou questões que estamos enfrentando. Agora, quando a *influência* é exercida de cima para baixo, no sentido da submissão às leis e à ordem, ela exerce, segundo Moscovici (2011, p. 105), “o sentido da mudança”, e, dessa forma, acentua este autor, “o desacordo é inevitável”; continua ele, “[...] é percebido como um estado ameaçador, criador de angústia. Indica que o frágil pacto das relações, as crenças, e o consenso será questionado” (p. 105).

⁵⁰ Para Moscovici (2011, p. 108), o *conflito* é o que dá “origem à incerteza”. Neste sentido o autor reforça: “Se o conflito implica incerteza e se é uma condição prévia à influência, então quanto maior é o conflito, mais profunda será a influência” (p. 108). O próprio autor cita Mead, quando diz que: “o conflito é um ato social que provoca uma resposta a mudança” (p. 108).

⁵¹ Como afirmam Abdalla e Villas Bôas (2018c, p. 32): “A *mudança* é uma problemática complexa no campo das ciências humanas e sociais em geral” (grifo nosso); e esta relação é, ainda, mais complexa, quando ela está

[...] para o entendimento da educação e da mudança social, ao propor ferramentas para compreender a noção de influência social, bem como considerar a noção de conflito como o ponto crucial da mudança. A influência social é um gênero comunicativo que, como afirma Moscovici (1985, p.352), está “enraizado no conflito e se esforça pelo consenso”. (EMILIO; ABDALLA, 2021, p.703)

Com efeito, Emilio e Abdalla (2021) compreendem as RS como uma construção ativa dos atores sociais, e, sendo dinâmica, elas surgem como: “[...] uma rede de ideias, metáforas e imagens, que proveem de uma enciclopédia internalizada, a qual se armazenam as crenças centrais em nossa memória coletiva e em torno da qual essas redes se formam” (EMILIO; ABDALLA, 2021). As autoras declaram, também, que o conhecimento é construído nas relações e práticas sociais que acabam por integrar a experiência e a vivência, formando um elo entre os atores sociais e o mundo.

Diante disso, reforçamos que a função simbólica da TRS (MOSCOVICI, 2012) envolve a nomeação, identificação, categorização do mundo objetivo, tornando-o conhecido. Faremos, a seguir, um destaque para a análise que as autoras trazem sobre os efeitos da comunicação midiática, nas práticas, na intenção de ressignificá-las. Nesta perspectiva, destacamos que Emilio e Abdalla (2021) revisitaram as modalidades de *difusão*, *propagação* e *propaganda*, de Moscovici (2012). Essas modalidades, consideradas por Moscovici (2012) como “modalidades de influência”, informam como as representações são produzidas, ligando *saber* e *contexto*, revelando sua ligação social e psicológica. Diante disso, refletem Emilio e Abdalla (2021, p. 705):

A *difusão* visa a garantir acesso às informações de assuntos gerais, criando um saber comum, que pode dar margem ao surgimento de opiniões diversas. A *propagação* é puramente instrumental, ocorre no contexto de normas cognitivas e sociais comuns e objetiva a intervenção nas atitudes. Na *propaganda*, a comunicação visa a incidir sobre o comportamento do receptor, por meio de estratégias de persuasão, que tentam criar ou reforçar comportamentos (grifos nossos).

Partindo dessas definições, as autoras fizeram uma coleta de artigos em editoriais ou cadernos especiais dos jornais - *Folha de São Paulo* e *O Globo*. Entendemos que muitos dos achados, encontrados pelas autoras, podem ter influenciado a opinião dos/as docentes sobre suas práticas relativas à BNCC (BRASIL, 2017).

associação à *educação*. As autoras, ao abordarem Moscovici (2011), para fundamentar esse conceito, consideram, também, “a noção de conflito como ponto crucial da mudança” (p. 35), e indicam alguns pontos-chave para se refletir sobre a *educação* e a *mudança*: “a) tratar o processo de mudança como ‘o processo central da influência em suas manifestações individuais e coletivas’; b) refletir sobre a ‘oposição entre mudança social e controle social’, pois ela ‘está intimamente unida à orientação, origem e efeitos da influência’; e c) considerar as ‘pressões que determinam a mudança social’, reconhecendo ‘a necessidade de descrever e de levar em conta a inovação’” (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p. 36).

A partir dos dados, as autoras concluem que os textos que circularam na mídia utilizaram *estratégias de persuasão*, visando a *influenciar* opiniões e comportamentos. Vejamos como alguns sujeitos da pesquisa narram sobre a BNCC:

A BNCC, eu amo e odeio. Eu amo que a gente consiga hoje ensinar através de habilidades. Porque ensinar por habilidade me permite olhar para aquela turma e falar: “Não, não, aqui eu tenho que aprofundar. Opa, aqui eu tenho que ir ao básico”. Então, eu consigo personalizar melhor o ensino, eu consigo trabalhar melhor até com os alunos da inclusão, os alunos PCD, porque assim, eles conseguem dar conta, de repente, daquela habilidade num nível mais superficial. Então, eu gosto muito. [...] Eu acho que eu consigo alcançar melhor a equidade (Profª. Zaza, Ciências, Entrevista).

A BNCC é um documento orientador educacional. Ela vai influenciar as práticas pedagógicas e o currículo. E a gente sabe que a BNCC tem lacunas, que precisam ser trabalhadas. Acho que a BNCC é um avanço sim, porque, de uma certa forma, ela consegue fazer com que a gente consiga alinhar uma série de habilidades, de competências que os alunos podem ter. (Prof. Henri, Língua Portuguesa, Entrevista).

Quando a gente fala da BNCC, eu gosto da ideia do trabalho com habilidades, eu não acho que aquilo é descartável. (Profª. Murielle, Português e Inglês, Entrevista)

Olha, eu gostei da BNCC. Quando eu olhei para a BNCC, ela me parecia mais clara que os PCNs. Eu gostei do jeito dela. E, em sala de aula, eu gosto muito de compartilhar com os alunos a BNCC. Eu ponho lá o código, explico para eles o que é, eu particularmente gostei. Eu realmente uso a BNCC como um guia. Até por conta da minha baixa experiência (Prof. Pierre, Letras-Português, Entrevista)

Eu acho que a BNCC me orientou. Porque, antes, eu não trabalhava muito com a área da educação. Antes, eu tinha bastante dificuldade de pontuar o que trabalhar e em que momento. E a BNCC acabou ajudando essa organização, pelo menos, para mim. [...] Então, para mim, facilita. (Prof. Robert, Educação Física, Entrevista).

Sendo a escola o lugar por excelência em que os currículos são colocados em prática, Bourdieu e Passeron (1992) denominaram-na como aquela que desenvolve uma “*inculcação cultural*”. Essas políticas, tal como a BNCC, vêm a colaborar na manutenção das estruturas de classe e permitem, segundo esses autores, certos:

[...] engendramentos quase que imperceptíveis no sistema, levando a uma percepção ou representação de que há neutralidades e que a escola é esse lugar que garante as formas de equidade e mobilidade social dos indivíduos, sendo que o contrário dessa perspectiva não é alcançada sobre a essência dos sistemas de ensino, de que [...] ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimação às desigualdades sociais, e sanciona uma herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2018a, p.41)

A necessidade de reflexão sobre as concepções da Escola, na visão das representações sociais, leva-nos a pensar sobre a perspectiva reprodutivista reportada por Bourdieu (2018a) e Bourdieu e Passeron (1992) e, também, Jodelet (1985), que nos diz que as representações sociais estão ligadas às práticas discursivas. Mais adiante, em um outro texto, Jodelet (2015,

p. 321) afirma que: “os processos comunicativos podem apreender o modo como, por meio da socialização, da educação, das trocas sociais e do compartilhamento de experiências, os sujeitos vão construir sua identidade e sua realidade comum” (JODELET, 2015, p.321).

Dessa forma, podemos inferir que os sujeitos reproduzem representações do que está ideologicamente posto e, certamente, são influenciados por esses processos comunicativos, que, em nosso caso, estão sob a lógica neoliberal, como a implementação da BNCC.

Passaremos, agora, à segunda unidade de sentido: *Desafios para pedagogias de inclusão*.

4.1.1.2 Desafios para Pedagogias de Inclusão (2ª Unidade de Sentido)

Os sujeitos sociais compreendem o mundo social que os compreende. (BOURDIEU, 2011, p.446)

Sabemos que as políticas que caminham em busca de modelos e práticas mais inclusivos são resultantes de processo históricos, que abrangem aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que acabam por gerar conflitos e consensos, possibilitando influenciar os sujeitos sociais, como afirma Bourdieu logo acima.

Diante dessas colocações e no sentido de discutir quais seriam os desafios para se desenvolver pedagogias de inclusão, iniciamos por tratar da escola e de como orientou (ou não) seus professores em tempos de pandemia e para a inclusão de todos seus alunos/as, em especial, aqueles que apresentam deficiência. Depois, abordamos questões que dizem respeito aos efeitos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), tecendo reflexões sobre as pedagogias de inclusão; além de apresentar e analisar as falas dos sujeitos de pesquisa sobre seus desafios em tempos de pandemia e pós-pandemia a fim de desenvolver práticas docentes e pedagógicas mais inclusivas.

A escola não é uma empresa (LAVAL, 2020), e quando a associamos à perspectiva produtivista como vimos na primeira unidade de sentido, suscitamos em cada estudante e em cada professor/a um empreendedor/a. E isso atrapalha os nossos esforços de se construir uma educação que seja inclusiva de fato. Salientamos que a perspectiva inclusiva que adotaremos nessa unidade, como já demonstrado no Capítulo III, é a do estudante com deficiência.

Entretanto, como sabemos, dentro da experiência que a pandemia nos trouxe, a escola foi desafiada no exercício de escolarização de todos os seus alunos e nas ações de formação continuada para seus professores/as. E como era de se esperar, os 73,3% dos/as professores/as (28 de um total de 30), que responderam ao Questionário, disseram que não receberam

orientação para trabalhar com os estudantes com deficiência durante a pandemia, e seus sentimentos ao ter que lidar com esses estudantes, em sala de aula, variaram bastante. Dos respondentes, 33,3% disseram não ter nenhum problema, conseguem trabalhar normalmente; e 23,3% se declararam inseguros tanto quanto sem preparo.

Por outro lado, ao descreverem suas atuações, relatam: inaptidão, desconforto, insegurança, desafio, frustração, pois não conseguem trabalhar com esse grupo à distância. O que significa que há desamparo, dificuldades, acham-se perdidos/as, impotentes, porque consideram que alguns desses estudantes são difíceis de controlar. E relatam: “Trabalhar com esse grupo de alunos à distância foi uma das maiores dificuldades”. Tal afirmação também foi demonstrada na Pesquisa “Inclusão escolar em tempos de pandemia”, realizada em uma parceria entre a FCC, a UFABC, a UFES e a USP, descrita no Capítulo III.

Para os estudantes com deficiência, a permanência e a presença são pressupostos decisivos para se pensar em pedagogias de inclusão, mas não só isso. Em setembro de 2020, o presidente Bolsonaro tentou deixar, como legado de seu governo, o Decreto n.10.502 (BRASIL, 2020b), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Diante do retrocesso do Decreto, várias entidades se posicionaram contra ele, sendo revogado pelo Presidente Lula, no dia 1º de janeiro de 2023. Para a Profa. Anne, Profa. Língua Portuguesa, defensora das pedagogias de inclusão, o Decreto trouxe várias inquietações, pois “muitos pais estavam a favor da política”.

Pensamos na sutilidade que o Decreto, em questão, colocava para a educação inclusiva, escondendo o retrocesso e a exclusão. Neste sentido, acabava por encobrir palavras como: “preferencialmente”, “escolas especializadas”, “classes especializadas”, “planos de desenvolvimento individual e escolar”, dentre outras.

Todos esses pormenores já vêm sendo combatidos há anos dentro dos grupos que defendem a educação especial e inclusiva, no âmbito dos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal Política foi definida como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.1).

Neste contexto, a Profa. Anne, de Língua Portuguesa, desabafa: “Eu vou te falar, você se sente, eu não sei, mas a gente, às vezes, se sente um peixe fora d’água, quando você vê pais a favor de uma política dessa, e muitos professores entendendo que o caminho daquela criança é sair dali”.

A fala da Profa. Anne remete-nos às antigas estratégias de integração, em que “condicionavam o acesso às classes comuns à demonstração de condições para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos”, conforme afirma Freitas (2022, p. 20). Segundo este autor, era, neste caminho, que se constatava “[...] a impossibilidade individual, projetava-se um modo próprio de permanecer sem comprometer o todo” (FREITAS, 2022, p.20).

Essas estratégias persistem, o que nos permite pensar, que, ainda hoje, em nosso sistema escolar, encontramos os “excluídos do interior”, anunciado por Bourdieu (2005). Neste contexto, algumas narrativas complementam esse pensamento, que reflete representações sociais que se entrelaçam entre uma tensão entre o pensamento consensual e científico. As narrativas, a seguir, vão nesta direção:

O que eu sinto é que é uma farsa. As escolas têm a inclusão porque foi algo imposto pelo governo. O governo entendeu que tinha que ter a inclusão social, porém eles não dão esse recurso. Um exemplo: tem umas provas de Língua Portuguesa, que os alunos precisam fazer. Essas provas não vêm adaptadas. (Profa. Françoise, intérprete de Libras, Entrevista)

Não existe inclusão nenhuma. Não tem nem como receber esse aluno! (Profa. Nadine, Inglês e Português, Entrevista).

É muita falta de preparo. Além de não ter estrutura, não tem preparo formativo do pessoal que entra lá para fazer, para ajudar nesse apoio do processo de inclusão. Então, não é inclusão! Mas tem alguma coisa, porque antes não se tinha nada. Então, caminha a passos de tartaruga, mas caminha. (Profa. Nadine, Inglês e Português, Entrevista).

Eu acho que ainda é uma dificuldade para os professores, de maneira geral. Muitos já compreenderam a necessidade de adaptar atividades, para esses alunos, de adaptar o seu conteúdo, mas a maioria não sabe como fazer. [...] Com a defasagem trazida pela pandemia, isso já misturou a galera da inclusão com a galera da defasagem, e aí a gente tem que adaptar tudo para todo mundo, quase que uma forma de ensinar para cada um. Mas eu acho que não tem para onde correr. (Profa. Paule, Biologia, Entrevista).

Dentre os efeitos da implementação das pedagogias de inclusão, pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), consideramos significativo pensar na noção de *poder simbólico*, entendido como “[...] poder invisível o qual pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998b, p.7-8). Assim, o *poder simbólico* pode causar efeitos denominados como *relações de força e sentido* culminando em atos de submissão e de obediência, como a problematização das falas das Profas. Françoise e Nadine. Ou mesmo, questões que envolvem uma certa *violência simbólica* ou formas de *resistência/exclusão* como indicam, de certa forma, cada uma das professoras investigadas.

Ainda, neste contexto dos desafios para pedagogias de inclusão, encontramos narrativas que caminham num sentido de tentar garantir o direito de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, mesmo diante das dificuldades colocadas pelos colegas. O que pode indicar uma postura de “[...] reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico (BOURDIEU, 2008, p.694) (grifos do autor). Esse conceito de *reflexividade* nos ajuda a compreender a realidade que já existia, durante a pandemia, e continua existindo direto no campo onde atuamos; entretanto, com algumas possibilidades, conforme as falas a seguir:

Eu acho ótimo, desafiador. Quando a gente pensa em inclusão, a gente pensa também na escola para todos. E a inclusão não é só para os alunos com deficiência. A gente tem que deixar isso bem claro! Mas também para pessoas historicamente excluídas da escola. E, assim, eu sempre fui muito atencioso com os meus alunos de inclusão, os alunos com deficiência. (Prof. Henri, Língua Portuguesa, Entrevista).

Na área de inclusão, eu sou alguém que respeita muito. Eu aprendi a respeitar, desde o início da minha sala de aula, início mesmo, enquanto estudante... Eu tive uma criança surda, era uma menina e ela era demais. [...] Ela veio para chacoalhar minhas estruturas, e eu era estudante, imagina? Então, são pessoas que eu acho que têm o direito, sim, de estar ali. (Profa. Murille, Língua Portuguesa e Inglesa, Entrevista).

O aluno precisa estar ali, primeiro porque é o lugar dele, óbvio, ele é um aluno. Mas, para ele se acostumar com isso, na vida, ele vai ter gente em volta, que não é da mesma categoria que ele, que não está vivendo as mesmas dificuldades, vai lá e volta. Mas a sala também precisa se acostumar com isso. Então, ela precisa entender que na vida também é a mesma coisa. Ela vai encontrar aquela pessoa que necessita daquela atenção especial. (Prof. Pierre, Letras-Português, Entrevista)

Eu sempre vou defender “com unhas e dentes” a inclusão. A gente precisa da diversidade na sala de aula. A diversidade, ela vai moldar uma sociedade melhor! (Prof. Zaza, Ciências Biológicas, Entrevista).

Essas narrativas nos mostram que, para desenvolver pedagogias de inclusão, precisamos ampliar o acesso, eliminar barreiras e formalidades que impedem que o estudante com deficiência tenha o seu direito de permanência, que é ligado intimamente ao lugar da convivência e do compartilhamento de um espaço para todos.

A Profa. Monique é uma docente com deficiência e, deste lugar, ela narra sua concepção sobre as pedagogias de inclusão:

É uma história da inclusão. Eu sou inclusão. Eu tenho deficiência auditiva, você não percebe porque eu tenho leitura labial. E eu sou oralizada. [...] Eu falo que todos são deficientes. Eu falo todos... Todos em algum aspecto da vida do ser... Tem uma coisa que a gente não faz. Tem alguma coisa que precisa melhorar. Que não faz, ou que não consegue. (Profa. Monique, Arte-Educadora, Entrevista)

O imaginário inclusivo da Profa. Monique coloca a “falta de”, como uma característica da pessoa com deficiência. O que desencontra com o previsto na Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), pois, em seu texto, apresenta seis (6) vezes a palavra *inclusão*, enfatizado pelo termo “inclusão plena”. Nesta perspectiva, a Convenção reconhece que “[...] a deficiência resulta da interação entre as pessoas com deficiências e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades” [item “e” do Preâmbulo].

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) – LBI – inova no conceito, sendo mais expressiva:

[...] a mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (preambulo inclusivo da LBI, p.12)

A LBI (BRASIL, 2015) continua, no preâmbulo, sua reorientação de perspectiva, enfatizando que “a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um [...]”. Ou seja, a LBI veio mostrar que “[...] a deficiência está no meio, não nas pessoas” (p.12, preâmbulo).

Ao compreendermos que LBI (BRASIL, 2015) é uma Política recente, precisamos fazer um esforço para entender que muitas dessas representações foram construídas em contextos, tempos e espaços diferentes do que são ofertados hoje. Como nos adianta Guareschi (1995), as representações sociais “são uma constante construção: elas são realidades dinâmicas e não estáticas. Vão sendo reelaboradas e modificadas no dia a dia. Vão sendo ampliadas, enriquecidas com novos elementos e relações” (GUARESCHI, 1995, p. 218).

Para Moscovici (1978), essa dinamicidade significa trazer o novo – o que ainda não foi classificado – para o sistema de categorias já existente.

Assim, constatamos que o aluno com deficiência, ao estar na escola, pode representar uma objetivação das pedagogias de inclusão; ou seja, é uma materialização, é um pensamento corporificado, tornou físico e visível o que era abstrato. Desde, é lógico, que a inclusão do alunado não se dê só pelo acesso à escola, mas, principalmente, por meio da permanência, e que a mesma seja de qualidade referencialmente social.

A partir dessa materialização é que surgem as preocupações e dificuldades para lidar com esse estudante. Wagner (1998, p.17 *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p.144) declara que “não podemos compreender o consenso do grupo em termos numéricos, pois nenhuma representação social será consensualmente partilhada por 100% dos membros do grupo”.

Dessa forma, retomamos o documento já citado (ALMEIDA; ABDALLA, 2017), que enfatiza que a noção de *inclusão* é construída para se alcançar uma *educação para todos*,

respeitando e valorizando as diferenças. Além disso, que também há uma necessidade da escola lutar contra a desigualdade de origem social, ficando atenta às necessidades de cada aluno, fornecendo atenção aos que enfrentam dificuldades.

Ao ampliarem a concepção de *inclusão*, as autoras caminham no sentido proposto pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), em que se entende que a *educação inclusiva* não é só para estudantes com deficiência. A Política caminha em um conceito de *interseccionalidade*, que imbrica outros conceitos como os de: raça, etnia, gênero e classe social. Assim, as autoras enfatizam que essa *inclusão* se daria em três etapas:

a) o acesso à educação, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; b) o acesso à educação de qualidade, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores. Para tanto, é fundamental o aperfeiçoamento dos currículos, da formação pedagógica e do material didático; c) e, a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um sistema de educação que possa considerar as necessidades individuais dos estudantes. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e o apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p. 6)

Entendemos que essa linha de proposta enxerga o/a estudante em uma perspectiva psicossocial da educação, no sentido de assumir um “olhar psicossocial para a Educação”, como já apontaram Abdalla e Villas Bôas (2018), ao enfrentar e superar os desafios do cotidiano escolar, para que se efetivem, de fato, *pedagogias de inclusão*. Pedagogias estas que impeçam, por exemplo, que os avanços mercadológicos impostos pela estrutura do Estado determinem formas de submissão e/ou exclusão para professores/as e alunos/as. Ou mesmo, que se tenha um discurso voltado para uma “educação de qualidade para todos”, mas que, “com o intuito de qualificar”, pretende-se, sobretudo, “[...] manter o controle ideológico” (GIL, 2020, p.129).

Diante dessas considerações, caminhamos para a 2ª Dimensão, em que discutiremos as “Representações Profissionais dos/as professoras sobre a construção da identidade docente”.

4.2 Representações profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente (2ª Dimensão)

Representações profissionais são elaboradas na ação e comunicação profissional (interagir e inter-agir) e são especificadas pelos contextos, atores que pertencem a grupos e objetos pertinentes e úteis para o exercício profissional. (BLIN, 1997b, p.89).

A partir das palavras de Blin (1997), na epígrafe acima, entendemos que a existência de uma *representação profissional* está entrelaçada a dois fatores: ser produzida por atores profissionais ligados por sistemas de normas e valores reconhecidos; e trabalhar com um objeto

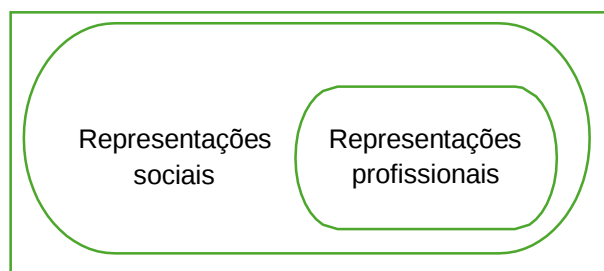
que é, ao mesmo tempo, essencial e de difícil consenso, requerendo ajustes que permitam reconhecer as funções profissionais.

As representações profissionais são construídas e alteradas por sujeitos/grupos do mesmo campo profissional. Elas são reconhecidas como sociais, pois os profissionais “têm uma relação com o conhecimento, ação e implicação com suas atividades profissionais que os diferenciam das outras categorias da população” (BLIN, 1997b, p.163).

Além disso, as *representações profissionais* ocorrem no espaço do trabalho, e “utilizam uma linguagem técnica própria, têm um saber comum, partilham objetivos comuns, possuem um sistema de pensamento próprio, bem como métodos e um “saber-fazer” singulares” (PEDRO, 2012, p.67).

Como já descrito no Capítulo II, existem inter-relações, interdependências e especificidades entre as representações sociais e as representações profissionais. As representações profissionais formam uma categoria particular das representações sociais, conforme pode ser visto na Figura 6, a seguir:

Figura 6 - Coexistência das representações sociais e das representações profissionais



Fonte: elaborado pela autora e adaptado de Piaser e Ratinaud (2010).

Moscovici (1976) já havia alertado para a existência de situações interlocucionais (polifasia cognitiva), nas quais o registro linguístico é escolhido de acordo com os sujeitos envolvidos, independentemente da natureza de suas profissões, com o objetivo de permitir a comunicação. Caso contrário, a comunicação não ocorreria. Não se trata mais de idealizar um percurso unidirecional das representações sociais para as representações profissionais, mas sim de reconhecer a coexistência de ambas, conforme demonstra a Figura 6.

Partindo desse contexto, consideramos que a socialização profissional dos/as professores/as é que define a construção de suas identidades profissionais, sendo um processo dinâmico e ativo, nunca terminado, conforme nos ensina Dubar (1997).

É importante destacar, também, que Dubar (2005) relaciona a identidade profissional com a socialização, considerando que há construção, desconstrução e reconstrução das

identidades através de um processo contínuo de elaboração de identidades “para o outro” e identidade “para si”. Essa *socialização* é marcada por desafios, limites, tensões e pretensões (ABDALLA, 2017b).

Partindo dessa introdução, caminhamos para desvendar alguns dos desafios, limites, tensões e pretensões que afetam os/as professores/as da RMBS, desenvolvendo a Categoria de análise *Identidade profissional dos/as professores/as*.

4.2.1 Identidade profissional dos/as professores/as (Categoria de Análise)

A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. (DUBAR, 2005, p.25)

Partindo da epígrafe acima, justificamos a importância de se considerar a constituição identitária dos professores da RMBS em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações no sentido de alcançar pedagogias de inclusão.

Para compreender o conceito de *identidade*, precisamos refletir sobre dois fatores: os contextos sociais e profissionais e a trajetória dos sujeitos. Dubar (2009) declara que a identidade é o resultado de duas operações: *diferenciação*, ato de definir-se como diferente, “o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença” (2009, p.13); e *generalização*, o que provoca no sujeito a sensação de pertencimento ao grupo. Assim, para Dubar (2009), o sujeito está sempre se constituindo a partir do olhar do outro em um tempo e contexto determinado; e, em consequência, pode modificar sua identidade por meio de sua trajetória de vida.

A partir de crises, assim como com a pandemia da covid-19, os profissionais, em geral, inclusive os/as professores/as, tiveram que se mobilizar para mudanças, levando-os a uma reflexão sobre novas formas de atuação em sua profissão.

Para Dubar (2009, p. 255), a “crise revela o sujeito a si mesmo, obriga-o a refletir, a mudar, a lutar para ‘libertar-se’ e se inventar a si mesmo, com os outros. A identidade pessoal não se constrói de outra forma” (DUBAR, 2009, p.255, grifo do autor). Com o seu movimento identitário, cada docente, no caso da pesquisa em questão, vai mobilizando sua identidade, dentro do espaço social que está inserido, que é a sua unidade escolar de trabalho, que possui características e cultura próprias.

Ser professor/a, no contexto da pandemia da covid-19, foi um desafio não só do ponto de vista de novas práticas que precisaram ser criadas, mas também da própria sobrevivência e da sobrevivência dos/as estudantes. Diante disso, responder ao direito dos/as alunos/as à

aprendizagem, nesse contexto e nessas condições, exigiu dos/as docentes um esforço redobrado de continuar a aprender e assumir sua *profissionalidade*.

Nesta direção, para melhor compreender a identidade profissional dos sujeitos investigados, iniciamos a próxima seção pelos *desafios e limites da profissão*, que representa a primeira unidade de sentido.

4.2.1.1 Desafios e limites da profissão (1ª Unidade de sentido)

Cada um se define pelo que faz, pelo que realiza, e não pelo seu ideal interior. Ela se organiza em torno de um plano de vida, de uma vocação que se encarna em projetos, profissionais e outros. (DUBAR, 2009, p.50)

Partindo da epígrafe acima, reiteramos que cada profissional tem uma projeção de si mesmo. Essa projeção existe apesar das crises e se projeta para um futuro, na intenção de sua realização. Quando esse profissional está ligado a uma instituição, ele segue regras e atribuições, movimentando-se de forma estatutária. Essa movimentação é contínua e depende do contexto e da situação em que está inserido.

Identidade é, então, compreendida como “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136). Sendo um processo de construção, em um determinado contexto histórico-social, o profissional recebe as atribuições que lhes são feitas e vive as suas experiências e *estratégias de ação e superação*, conforme diria Abdalla (2021), em um processo constante e dialético.

Destacamos, aqui, que ao discutir os desafios e limites da profissão docente, tomamos as experiências e as estratégias narradas pelos professores/as, como um dos caminhos possíveis para a análise e interpretação dos dados. Aqui, estamos considerando as *experiências*⁵², no sentido do que foi vivido ou vivenciado (*erlebnis*) e, na direção do que foi, de fato, experimentado (*erfahrung*), e se tornou uma “experimentação sobre o mundo” (JODELET, 2017, p. 434), resultando em *conhecimento profissional*⁵³ (ABDALLA, 2006).

⁵² Segundo Jodelet (2017, p. 434), para compreender a *experiência*, “podem-se distinguir nela grosseiramente *duas dimensões*: uma de conhecimento e outra da ordem do experimentado, da implicação psicológica do sujeito. Essa distinção é explícita em alemão, que propõe duas designações para experiência: *erfahrung*, experimentação sobre o mundo, e *erlebnis*, experiência vivenciada cujo conteúdo é indissociável dos afetos que suscita”. Neste sentido, Jodelet (2017) também afirma que na medida em que a experiência favorece a “experimentação do mundo e sobre o mundo” pode ser considerada como uma “dimensão cognitiva”, tornando-se uma “experiência social e socialmente construída” (p.438).

⁵³ Abdalla (2006, p. 103-104) considera que o *conhecimento profissional* (ou prático) “[...] não se reduz a um conhecimento do ‘como’, mas a um campo de conhecimentos que compreendem os saberes epistemológicos, os

E quando abordamos as *estratégias*⁵⁴ desenvolvidas pelos/as professores/as, ao enfrentar os desafios da profissão, estamos levando em conta de que se trata, como entende Abdalla (2013), de uma “ação prática”, que se desenvolve a partir das situações de vida, de seus obstáculos e desafios, que têm que ser enfrentados cotidianamente.

Nesta perspectiva, obtivemos os seguintes dados sobre as *experiências* e as *estratégias* narradas pelos /as docentes:

Teve uma situação que eu lembro de uma mãe que ela mandava mensagem, dizendo assim: *Anne, ele quer ir para a escola para sentir o cheiro da escola*. Se para a gente que é adulto estava ali vivendo tudo isso, foi uma barra, imagina para as crianças. (Profa. Anne, Língua Portuguesa, Entrevista).

Não teve assim uma estratégia, foi o recurso que eu tinha. Eu tinha um computador em casa e mandava as atividades. A estratégia era nota com as salas de aula – não tem - é reprovado. Eu não sou muito boazinha, não como professora. Como intérprete sou um doce com meus surdos. Tudo na vida é experiência. (Profa. Françoise, Intérprete de Libras, Entrevista).

[...] o uso da tecnologia nos plantões se tornou uma vivência. A gente chamava de plantões de Língua Portuguesa e Inglesa. E a gente ficou ali a pandemia toda. [...] quando voltou da pandemia, os alunos não conheciam a gente pessoalmente, só pela tela. (Prof. Henri, Língua Portuguesa, Entrevista).

Eu penso que as aulas interativas do *meet*, antes de ser aula, era um acolhimento para essas crianças (alunos especiais, com deficiência). [...] elas queriam falar sobre as experiências que elas estavam tendo dentro de suas casas. Então, eu lembro que uma criança entrou, estava sozinha ali no *meet*. Falei: *Você fez a atividade?* Ela falou: *Não fiz*. O que aconteceu? *Muita bagunça na minha casa. Meu pai não para de falar. Minha mãe grita o tempo inteiro. Eu tenho que cuidar da minha irmãzinha*. (Profa. Monique, Arte-Educadora, Entrevista).

Uma vivência que eu tive, eu estava como docente (também estava na Secretaria de Educação) numa escola periférica, com difícil acesso à internet, mesmo assim, eles iam, retiravam na escola as atividades, e depois eu passava a orientação via WhatsApp. [...] uma mãezinha descobriu que eu tinha vínculo com a secretaria [...] ela tinha cinco filhos e deu problema no cartão merenda. Esse dinheiro fazia muita diferença na vida dela. [...] para mim, foi uma vivência muito pontual, porque assim, alguém te ligar e te xingar e ficar bravo porque precisa. [...] foi um negócio meio impactante, ver o desespero de alguém que precisa. (Profa. Murielle, Língua Portuguesa e Inglesa, Entrevista).

A experiência que eu tive foi que esse tipo de aula *online* não atrai os jovens, faz com que você fique perdido, porque você não sabe quem vai entrar, quem não vai. [...] eles não abriam a câmera, então, era estranho. (Profa. Nadine, Inglês e Português, Entrevista).

pedagógicos/os didáticos, os da experiência e aqueles que permitem o *campo das possibilidades*, na perspectiva de renovar o espaço político-social da sala de aula e da escola” (grifos da autora).

⁵⁴ De acordo com Abdalla (2013), a noção bourdieusiana de “estratégia” está ligada às noções de interesse, ilusão, interação, dentre outras, porque, explicita a autora, Bourdieu a “[...] entende como uma ação prática inspirada pelos estímulos de determinada situação histórica” (p. 119). Nesta direção, continua a autora, citando Bourdieu (2002, p. 196): “A estratégia envolve, também, um ‘apostar’ (no sentido de empenharse)”; ou seja, “um arriscar-se no jogo da vida” (ABDALLA, 2013, p. 119).

A busca ativa que a gente teve que fazer, porque muitas crianças simplesmente desapareceram, foram para outras cidades, mudaram sem deixar nenhum contato. [...] cadê meu aluno? [...] vou carregar para a vida. (Profa. Paule, Ciências, Entrevista).

A experiência foi a questão mesmo de usar o digital. Eu fiz com eles algumas aulas de dança. Na minha universidade, no currículo, lá tem a questão da dança. E aí, eu acabei agregando o YouTube nas aulas. (Prof. Robert, Educação física, Entrevista)

A gente já tinha retomado, mas assim, com metade dos alunos. Uma semana vinha metade, outra semana outra metade, com distanciamento. E o que mais me chocou foi ver uma criança tendo uma crise de ansiedade. Isso mexeu demais comigo. E, de repente, uma aluna se levantou e saiu correndo para o lado de fora. [...] Você vê uma criança de 12 anos tremendo, chorando, e não sabendo o que está acontecendo, me fez parar e estudar uma série de coisas. Ah, você não é psicólogo, é professor, fato, mas a situação aconteceu ali na minha frente. Alguma coisa eu tenho que fazer. Então, a gente parou e procurou profissionais. (Profa. Zaza, Ciências, Entrevista).

Complementamos esses dados com os que obtivemos dos/as professores/as que responderam ao *Questionário*, no Capítulo III. Podemos considerar como *desafios*: 46,7% dos/as professores/as disseram que receberam pouca formação para trabalhar com o ensino remoto e, mesmo assim, tiveram que executar; 100% dos/as docentes consideraram que o tempo de planejamento das aulas aumentou; 12 dos 30 professores/as respondentes se sentem desconfortáveis durante esse período; assim como os/as professores/as que revelam dados sobre o acesso à tecnologia e internet; 22 professores/as declaram que os/as estudantes também não tinham acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar as atividades; 17 declaram que os/as estudantes não tinham autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades; 20 professores/as que as famílias não conseguiam realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades propostas; e 46% dos/as docentes afirmam que a participação dos/as estudantes nas atividades caiu drasticamente.

Pensando nesses desafios, declarados pelos/as professores/as e enfrentados durante o período pandêmico, colocamos ênfase na função social e política da Escola, que, de acordo com Libâneo (2007), tem a função de oferecer ao estudante uma educação que propicie a oportunidade de dominar os conhecimentos científicos, desenvolver capacidades intelectuais e aprender a pensar.

Nesse sentido, os/as professores/as precisaram se adequar rapidamente às mudanças sociais e teóricas, alterando suas práticas para esse novo contexto. Porém, existe a possibilidade, e foi o que ocorreu durante a crise sanitária, de que os/as professores/as não tiveram tempo suficiente para absorver essas transformações e passaram a ter um sentimento de medo, frustração, incapacidade. O que acaba remetendo-os à noção de *crise*, que é um dos sentidos tratados por Dubar (2009, p. 20) como uma: “fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo”, que acaba por afetar a sua *profissionalidade*.

Para efeito de ilustração, retomaremos o conceito de *profissionalidade*, já desenvolvido no Capítulo II. Para Abdalla (2017a, 2017b), a *profissionalidade* é um conjunto de características, competências e conhecimentos específicos que se identificam e distinguem um profissional em sua área de atuação. É construída através de um processo contínuo de formação, reflexão e prática.

Já, para Roldão (1998), a *profissionalidade* é o que caracteriza um profissional e o distingue dos outros. A autora afirma que todas as profissões que alcançaram o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade se afirmam, se reconhecem e são distinguidas na representação social pela posse de um saber próprio e distintivo. Segundo a autora, a principal função do professor é ensinar, não como uma simples ação expositiva e desinteressada da aprendizagem, mas de forma imbricada a ela (ROLDÃO, 1998).

Com base nas falas de Abdalla (2017a, 2017b) e de Roldão (1998), compreendemos as narrativas dos/as professores imbuídas do desejo de ensinar as crianças em tempos de crise e de como esses tempos trouxeram insegurança e medo de não conseguir realizar esse fazer (Prof. Robert), e da aprendizagem, em relação ao uso das tecnologias e redes sociais (Profs. Anne, Henri, Nadine e Paule). Dessa forma, com a capacidade de reflexão sobre a sua prática, os/as professores/as podem saber como redirecioná-la quando necessário.

Esses conceitos nos ajudam a entender como os/as docentes dos anos finais do Ensino Fundamental da RMBS exerceram e redirecionaram sua profissionalidade no contexto da pandemia do covid-19, enfrentando a realidade diversa de cada escola e de cada família de estudante, da necessidade de aprendizagem tecnológica imediata, da insegurança do não saber-fazer, da busca ativa dos/as alunos/as através de meios diversos. Concluímos, assim, que a tarefa de *ser professor/a* não é simples. Ela requer articulação e mobilização dos conhecimentos e saberes em prol da aprendizagem dos/as estudantes.

Pensando nessas narrativas e a partir do ponto de vista de Bourdieu (1997a), esse grupo social, aqui descrito como os/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental da RMBS, constituiriam um sistema específico de disposições para a ação. Ou seja, o acúmulo histórico dessas experiências, durante e pós o período pandêmico, de êxitos e fracassos, fizeram com que construíssem um *conhecimento prático* (não plenamente consciente) dentro do que foi possível (ou não), de ser alcançado na realidade em que estavam vivendo.

Cada sujeito, em questão, partindo de seu próprio capital (econômico, social, cultural e simbólico), criou suas próprias estratégias de ação e superação, como anuncia Abdalla (2021), em especial, em tempos de pandemia e/ou de crise. Ouvindo as narrativas, como as do Prof.

Robert, percebemos que as estratégias bem-sucedidas das colegas acabaram sendo incorporadas por ele, começando a fazer parte de seu *habitus*.

Assim, Bourdieu privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem esse espaço de posições – professores em tempos de pandemia - e da tomadas de posição desses/as professores/as, tendo em vista um determinado campo de produção (relações de força entre instituição/profissionais/estudantes) – uma estrutura estruturada –, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* – estrutura estruturante –, em que seja possível uma “maior ou menor pretensão de existir” (BOURDIEU, 1997a, p.64).

No caminhar das entrevistas, investigamos também sobre desafios, limites, possibilidades, tensões e pretensões da profissão, principalmente em tempos de crise, pois sabemos que isso pode produzir conformismo ou resistência. Bourdieu (1997a) diria que há razões práticas para os/as professores/as agirem como agem. Ou seja, constroem “[...] uma representação do espaço social capaz de dar conta da distribuição dos poderes, dos privilégios e também dos estilos de vida” (BOURDIEU, 1997a, p.32). E isso está expresso em seu *habitus*, pois diria Bourdieu (1997a, p.42):

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. (BOURDIEU, 1997a, p.42, grifo do autor).

Tendo em vista as palavras de Bourdieu (1997a), revelamos, aqui, algumas narrativas sobre o que pensam os/as professores/as da RMBS a respeito de sua profissão, revelando desafios, limites, possibilidades, tensões e pretensões. Mediante essas questões, pretendemos também desvelar, conforme Moscovici (2012, p.71), o que os/as professores/as indicam, quando falam sobre os seus “processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais” e *por que* o fazem da *forma* que fazem. Nesta perspectiva, como diria Bourdieu (1997a), o que os “orientam” em seus “esquemas de ação” frente às “percepções da situação”, que enfrentaram como profissionais nesses tempos tão difíceis.

A Profa. Anne, de Língua Portuguesa, declara como seu maior desafio a formação inicial de professores no formato EaD, principalmente, para quem já é formado em outra área e vem para a educação. Segundo ela, esses/as docentes “não têm vivência, não têm as trocas”, mesmo nesse contexto, ela acredita que bons professores fazem a diferença.

Já, a Profa. Françoise, intérprete de Libras, sente-se limitada no trabalho que faz, pois não “há sensibilidade para a questão da inclusão”. Não tem pretensões; pois, para ela, o “Estado limita te dar o básico”.

Por outro lado, o Prof. Henri, de Língua Portuguesa, indica que o maior desafio, nesses tempos de emergência sanitária e de governo de extrema direita, tem sido “a perseguição aos professores, a desvalorização material como baixos salários, falta de plano de carreira, o monitoramento de certos conteúdos, não existe diálogo”. Como pretensão, como é doutor, tende a fazer um novo concurso para trabalhar em universidade e voltar a fazer pesquisa.

Diante das questões propostas, a Profa. Monique, Arte-Educadora, anseia que os/as professores/as não sejam só arte-educadores/as, mas que sejam “agentes culturais dentro das escolas”. Fala que é preciso abrir “outro horizonte”, sempre estudando e atualizando.

A Profa. Murielle, de Língua Portuguesa e Inglesa, relata que o grande desafio são as carências que estão presentes na escola. Segundo ela, essas “carências” estão vinculadas aos limites financeiros, como cadeiras com “estofados horrorosos”. Ela acredita que uma boa infraestrutura faz parte de um ambiente formativo, pois os/as professores/as são pessoas maravilhosas e a incomoda essa questão de “termos sempre que trabalhar com essa coisa de estarmos nos reinventando o tempo inteiro para lidar com essas carências”. Como pretensão anseia pelo doutorado.

A Profa. Nadine, de Inglês e Português, também se põe no lugar de desafio, indicando que é, mais do que urgente, melhorar as condições de trabalho, melhorar o ensino. Acrescenta o desafio tecnológico agregado à inteligência artificial e, também, a questão da formação. Corroborar nas questões de melhorar as condições de trabalho, melhorar a remuneração, “se não fica impossível investir financeiramente em formação”. A pretensão da Professora é de trabalhar na linha freireana.

Para a Profa. Paule, de Ciências, “a conta bancária é o primeiro limite da profissão (risos), o banco me chama de comunista com frequência, porque está sempre no vermelho”. A professora situa a questão da falta de respeito pela profissão docente, efetivada principalmente pelos pais, que “chegou a um nível em que a gente precisa pedir autorização para os pais para falar dos temas que são da nossa área”. Abrange, também, a questão política que tem dificultado o diálogo, principalmente, nos temas ligados à sexualidade. Afirma que há a necessidade de mudança de estrutura da escola, “que ainda é aquela mesma estrutura da década de 50, com cadeiras, carteiras e quase nenhum recurso”. Para ela, “recurso é o principal limite”. Como possibilidade, ela acredita em um futuro melhor, e já o percebe nessa volta da pandemia, pois as crianças estão sendo bem aconchegadas pelos colegas. Diante disso, está sentindo uma

“sensibilização a respeito das dificuldades e necessidades desses alunos”. Para ela, a melhora das relações pessoais entre família e escola “traz avanços pedagógicos”.

Para o Prof. Pierre, de Letras-Português, seu principal desafio é aprender o que ensina, e declara: “até porque eu fui um péssimo aluno”. Como limite, relata a falta de parceria da família: “Precisaria de um novo pacto social para isso”. Sua pretensão é se aposentar. Deveria ter aposentado, no dia 20 de julho de 2023; mas, com a reforma, teve que estender mais um pouco. Ele complementa: “Eu não me percebo com a energia para fazer o que alguns colegas fazem, de chegar até os 75 anos. Sei lá, de aula. Eu não, eu não vou. Com a molecada, aqui a velocidade é outra”.

O Prof. Robert, de Educação Física, aposta na criatividade como possibilidade. Como desafio acredita que é “aprender a entender a realidade do aluno e tentar, na melhor forma possível, trabalhar isso em prol dele”. A maior tensão do Prof. Robert é dar conta do trabalho, ele se autoavalia e sabe que nem sempre está bem para lidar com as questões escolares de seus alunos. Sua pretensão é estar cada dia melhor.

Para a Profa. Zaza, de Ciências, o maior desafio é o humano. Declara que, muitas vezes, o seu melhor não é o melhor para o aluno, e que precisamos aprender com as reais possibilidades, com os seus limites e os limites do outro. Declara que “a gente precisa parar com a fantasia e colocar o pé no chão. Eu desejo uma escola incrível, mas a escola que eu tenho, que é real, não é incrível. Então, eu preciso me libertar dessa ilusão”. Uma tensão seria a jornada exaustiva de 3 turnos e formação nas horas livres. Tem como pretensão assumir uma direção de escola.

Percebemos, em algumas falas dos/as professores/as, a inconformidade frente às condições de trabalho e às políticas públicas, principalmente relativas à formação inicial, com forte viés neoliberal. Nesse sentido, reforçamos o que já discutimos sobre os ataques neoliberais à escola pública e à formação de professores/as nos capítulos anteriores, em especial, com a reflexão de Saviani (2009), ao afirmar que a questão da formação de professores: “[...] não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho, que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho” (p.153).

Essas representações trazidas pelos professores traduzem suas *experiências* e *estratégias* que caminham para um movimento de reestruturação entre os saberes técnico-científicos necessários para sua prática em tempos de crise. Josso (2004, p.38) ajuda-nos a entender essas demandas citadas pelos/as professores/as, pois elas “agrupam-se em conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”.

Para a autora, o formar-se é integrar-se em uma prática do saber-fazer e aprender sobre o próprio processo de integração (JOSSO, 2004). Pois, consideramos que foi, durante a crise sanitária, como diria Josso (2004, p. 39), que se permitiu “[...] uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural”. Josso (2004) complementa dizendo que é preciso perceber como essas formações se processam e em que medida elas foram formadoras.

Foi o que percebemos nas narrativas dos/as professores/as, quando falam de suas vivências (*erlebnis*) e experiências (*erfahrung*), conforme nos explicita também Jodelet (2017).

Neste sentido o Prof. Henri, de Língua Portuguesa, destaca a pressão que sente frente ao monitoramento que existe em relação a certos conteúdos, também abordados pelas Professoras de Ciências, em especial, quanto ao tema da *sexualidade*, como a seguir:

A questão da *sexualidade*, que hoje em dia, para você falar de sexualidade, que é um conteúdo do oitavo ano, para que as crianças não engravidem antes da hora, para que as crianças não sejam abusadas, para que as crianças possam se proteger, você tem que ter muito cuidado. Tem pai que chega na escola, querendo bater em você, porque você está ensinando seu filho a fazer sexo, e não é isso, em nenhum momento. Eu acho que, do ponto de vista do professor de Ciências, essa confiança da família com o trabalho do professor é uma dificuldade muito grande. (Profa. Paule, Ciências, Entrevista).

Sempre vou defender que tudo que a criança ou adolescente traz como pergunta a gente guarde os nossos preconceitos em outro lugar e explique, explique as coisas. Da mesma maneira que a gente explica para um filho utilizando base científica. E o que eu percebi? Os meus alunos vieram no pós-pandemia com umas informações que eu detestei, porque é o acesso à pornografia, isso nessa escola que eu te falei [...]. O aluno começou a usar o computador, a internet o dia inteiro. E eu tive que fazer um trabalho sobre pornografia, explicar, conversar. E isso é muito complicado, porque a gente vive um momento em que se trouxe para uma discussão política, a educação sexual, de uma maneira que não é legal. A gente tem que informar as crianças. [...] quando você começa a conversar com os alunos, você percebe que o assédio aumentou durante a pandemia. [...] as meninas começaram a compartilhar o assédio via rede social. [...] o desenvolvimento da sexualidade ela explode na escola. [...] durante a pandemia explodiu. Quando eu iniciei minha carreira, a gente não tinha nenhum problema de explicar determinadas coisas. Eu hoje, eu tenho que dar satisfação para os pais. Eu já tive pai botando o dedo na minha cara, me deixando assim, com medo. A gente teve essa questão política e isso polemizou muito e invadiu a escola. [...] coloca o professor numa posição de inimigo. (Profa. Zaza, Ciências, Entrevista)

Buscamos, no artigo de Castro e Coura (2022), algumas considerações sobre esse movimento conservador que tem atingido as escolas brasileiras. Aqui, no Brasil, tem se destacado a “Escola sem Partido”. Segundo os autores, ela atua em duas frentes: o Movimento Escola sem Partido, que acolhe denúncias e orienta famílias sobre o que denominam

“doutrinação político-ideológica nas escolas”; e o anteprojeto de Lei⁵⁵, criado pelo próprio Movimento, distribuído e acolhido por alguns políticos nas esferas municipal, estadual e federal.

Para além de querer instituir o “Programa Escola sem Partido”, o objetivo maior é o de articular projetos que destaquem o controle e a vigilância sobre as escolas, proibindo o tratamento de questões relativas ao contexto político-social e de diversidades sexuais e gêneros.

Para Castro e Coura (2022, p. 8), o “conservadorismo é reacionário no sentido de que mobiliza essas organizações e instituições para que os ‘costumes’ sejam mantidos, posto que estão sendo ameaçados” (CASTRO; COURA, 2022, p.8, grifo dos autores). Mariana Amorim e Ana Salej (2016) também apontam para esse conservadorismo de costumes, conforme segue:

[...] não expressa somente uma reação à mudança nos costumes, cada vez mais presentes, especialmente, no que concerne à moral sexual, sendo também uma reação das classes políticas às novas formas de organização das identidades sociais e de ação política e podendo servir como um véu que desvia a atenção de temas ou comportamentos que não desejam divulgar. (AMORIM; SALEJ, 2016, p.40)

Segundo Sepulveda e Sepulveda (2016), esse conservadorismo aparece em narrativas explícitas, mas disfarçado e escondido em enunciados a favor da defesa de organizações e instituições fundamentais de nossa sociedade como a educação, a família e a religião. Essas práticas buscam evocar o medo e o pânico moral.

Abrindo um parêntese, conto aqui uma experiência pela qual passei. Em meu mandato como diretora, nossa Unidade Escolar também sofreu ataque do grupo Escola sem Partido. Pessoas, ligadas ao Movimento, distorceram uma atividade pedagógica, realizada por uma professora dos anos iniciais do turno da manhã. Pegaram o caderno das crianças e fizeram uma montagem, alegando que um professor do turno da tarde estava ensinando as crianças a serem gays. O vídeo foi postado na internet e recebemos várias ameaças, até entendermos o que estava acontecendo.

Quando fomos à delegacia de crimes cibernéticos, descobriu-se que o IP da máquina usada não era do Brasil e, sim, americana. Ou seja, o vídeo foi postado fora do Brasil. Percebemos o quanto essa rede de “conservadorismo” é poderosa e está espalhada pelo planeta. A Polícia Federal participou das apurações até descobrir todo o processo de manipulação do vídeo. Nesse interim, eu, como diretora da escola, tinha que andar escoltada, e os professores tiveram que mudar de escola. O professor do turno da tarde exonerou-se e mudou de Estado.

⁵⁵ Maiores esclarecimentos sobre este anteprojeto de Lei, que iria instituir o “Programa Escola sem Partido”, acesse o site: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037.

Esses são alguns dos efeitos que recaem sobre os/as professores/as diante do exercício de sua profissionalidade. Castro e Coura nos acalentam, quando registram que:

[...] a escola pode ser espaço de ruptura e descontinuidade em relação aos valores familiares. Em certa medida, a escola ‘nos arranca’ de nossos contextos familiares, nos quais determinados valores se fazem reinantes. Sua função, portanto, está associada às ideias de ampliação das visões de mundo, de conexão com múltiplos saberes e culturas e pluralização dos modos de pensar e se relacionar. A escola é o espaço da diferença. (CASTRO; COURA, 2022, p.23).

Esse modo operante do conservadorismo representa um limite da atuação profissional, que acaba por tensionar o *campo das relações de força e de poder*, como diria Bourdieu (1997a, 1998b).

Diante das falas dos/as professores/as, enquanto ligados a uma instituição pública, que recebe orientações do governo federal - tanto de monitoramento, perseguição, quanto de autonomia – o “dever cumprir” estabelece um *espaço social*, que se naturaliza, como nos ensina Bourdieu (1997a). Segundo esse autor (1997a, p.130), “[...] para existir e subsistir deve se afirmar como *corpo*” (grifo do autor). No caso: o *corpo* dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental da RMBS e/ou a *identidade* social que assumem. Reforçando que, para Dubar (1997 a, p.118), a *identidade social*:

[...] não é “transmitida” por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (DUBAR, 1997, p.118, grifo do autor).

Assumimos que a constituição identitária desse nosso grupo de professores/as da RMBS se compõe pela “atribuição do estatuto social”, conforme Dubar no trecho acima, de onde eles estão e onde querem estar; mas também, pela “forte legitimidade” de “reconhecimento da identidade social” (p.118). E que, segundo o autor, vem contribuir “[...] para precisar os mecanismos de socialização profissional” (DUBAR, 1997, p.118).

As narrativas dos/as docentes da RMBS enfatizam desafios, limites, possibilidades, tensões e pretensões, que vão delineando modos de *ser e estar* na profissão, conforme diria Abdalla (2006, p.116), e que se sustentam “[...] na busca de compreender e superar as necessidades da profissão”. O que nos leva a pensar, como se dá o *habitus profissional* desses/as professores/as em tempos de crise, como veremos na próxima unidade de sentido.

4.2.1.2 *Habitus* profissional (2ª Unidade de sentido)

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado. (BOURDIEU, 1997a, p.63).

Pensando no espaço social da escola, refletimos sobre a matriz conceitual de Bourdieu, que é formada pelos conceitos de *campo*, *capital* e *habitus*. Conceitos, que precisam ser refletidos de forma relacional, ou seja, em um “pensar relacionalmente”, como diria Bourdieu (2020), levando em conta o “imperativo da reflexividade” (BOURDIEU, 1998b). Trata-se de uma leitura relacional, mas também geradora” (BOURDIEU, 1997a, p.27). Para o autor, o “campo” pode ser entendido como “campo de forças” ou “campo de lutas” ou, até mesmo, como “campo de poder”.

Para a noção de *capital*, Bourdieu (1997a) declara que ele poderá ser econômico, escolar ou social. Nesta direção, Abdalla (2013) destaca que os tipos de capital reforçam o princípio da *diferenciação* em Bourdieu, e que “em nome dessa distinção espacial e social, existe uma expressão mais genérica que o autor denomina de *capital simbólico*” (ABDALLA, 2013, p.113, grifos da autora). E o *habitus*? Para Bourdieu (2018c, p.87), o *habitus* “é o sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”.

O *habitus* garante a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. Pensando como produto de uma história, que, para Dubar (2005, p.90), “[...] define a trajetória dos indivíduos como movimento único pelos campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional”.

Nesta perspectiva, quando pensamos nas ações desenvolvidas pelos/as professores/as, estamos falando diretamente de seus *habitus*, que se refletem “[...] em sua profissionalidade docente e na possibilidade de constituição de novos *habitus* no decorrer do enfrentamento de algumas situações dentro do espaço social escolar” (ABDALLA, 2006, p.79).

Nesse sentido, buscaremos, no questionário e nas narrativas, o que os/as docentes declaram sobre sua história; ou seja, no que *pensam de si* e o que *outros pensam dele*, para nossa compreensão de seu *habitus* profissional.

Nessa linha de pensamento, expomos, a seguir, na Figura 7, a nuvem de palavras obtida a partir das vozes dos/as professores/as que responderam ao Questionário, para a insígnia: “O que pensam de si? Falem de seu processo biográfico”.

Figura 7- Identidade para si



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do Questionário.

Fizemos opção por expressar, nessa nuvem de palavras, todas aquelas que foram ditas mais de uma vez, observando que o tamanho da palavra tem a ver com o número de frequência que ela foi pronunciada⁵⁶. Notamos, assim, que os/as professores/as se veem como *esforçados*, *inclusivos*, *humanos* e *felizes*. Podem contribuir com a sociedade, querem fazer pesquisa, mestrado e indicam a necessidade de melhorar a formação, como já apareceu nas narrativas. Como pontos negativos, sentem-se *frustrados*, *impotentes*, preocupados com o *aluno* e com o *ensino*, com a *valorização* e com as *condições* de seu trabalho.

Salientamos que a construção da identidade profissional perpassa por representações sociais e profissionais, decorrentes de um processo de socialização no âmbito da atuação por meio de atribuições que lhe são dadas, experiências agregadas, na constituição da identidade para o outro, na construção de uma identidade para si, nas reivindicações, pelo sentido de pertencimento e das qualidades autoatribuídas (DUBAR, 1997; ABDALLA, 2006, 2008, 2017a, 2017b).

Para a questão sobre a *identidade para outro* (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui - podem ser colegas, família, gestores), com destaque para o elemento “relacional, sistemático e comunicacional” (DUBAR, 2005, p.7), os/as professores/as, que responderam ao Questionário, declararam diferentes palavras, conforme a Figura 8, a seguir.

⁵⁶ Entretanto, não se teve a preocupação de fazer uma análise dessa frequência das palavras, somente conhecê-las para, junto com as narrativas dos/as docentes, tecer as inferências possíveis.

sonhador
referência
duronar
consigo
veem
sensível
Praticidade
criativo
modo
visto
pessoa
buscar
elogia
chato
processo
bom
par
ver
atribuir
atual
face
estudioso
Responsável
colega
agir
capacitar
social
capaz
responder
Amiga
procure
cansaço
situação
pensar

Os/as professores/as respondentes recebem como atos de atribuição, as seguintes as: “*pessoa competente, estudioso, criativo, responsável, sonhador, durona, prático, enérgica, atuante*”. E, a partir daí, eles podem aceitar (ou não) essas atribuições. Esses atos são constantes e dialéticos.

O indivíduo pode rejeitar essas atribuições, mesmo sem perceber que está fazendo isso; por exemplo, ele pode fingir aceitar uma atribuição, enquanto, na verdade, a está recusando. O profissional só muda se assim o desejar, ele é o protagonista da identidade dele.

O que eles falam ao meu respeito, eu, Française, eu não sei, porque eu não procuro saber, e, sinceramente não me interessa a opinião deles sobre mim ou sobre o meu trabalho. A maioria vê o intérprete de Libras como um *desocupado*. Nossa! Não faz nada. Eu sou boa no que faço. É isso, é exatamente isso que precisa. (Profa. Française, intérprete de Libras, Entrevista).

Eu acho que tem bastante efeito. Eu sou uma pessoa bem *amigável*, sou muito do *diálogo*, eu como pessoa, como sujeito e como profissional. Acho que é por causa da minha formação. Poucos professores têm a minha formação. Agora, estão começando a fazer mestrado. Então, tem essa coisa meio de *admiração*. Aprendo com eles, também, o tempo todo. (Prof. Henri, Língua Portuguesa, Entrevista)

Eles falam que eu sou muito séria. Eles falam que eu sou muito *brava*. Mas eu sou, assim, bem *organizada*. Só que, eu acho, que, às vezes, sou um pouco *teimosa*, mas todo mundo é. Então, tá tudo bem. (Profa. Monique, Arte educadora, Entrevista)

É um período interessante para essa pergunta vir para mim. Acho que se ela tivesse vindo há pouco tempo atrás, talvez, eu não saberia responder com tanta verdade. Nesse momento, eu saí da Secretaria, eu saí de um grupo de trabalho, que era específico, técnico para os anos finais e fui para uma escola. E [...] fiquei muito satisfeita com os retornos que recebi. Confesso que até, eu não vou dizer *vaidosa*, porque acho que a minha estima estava tão baixa que quando os elogios vieram, isso me equilibrou. (Profa. Murielle, Língua Portuguesa e Inglesa, Entrevista)

Olha eu nunca parei para ficar observando e nem fiquei preocupada em perguntar o que acham de mim. Já falaram, para mim, que eu era *louca*, porque eu larguei uma outra profissão que é bem remunerada para ser professora. E eu não respondi nada. (Profa. Nadine, Inglês e Português, Entrevista).

Olha, se falam mal de mim, nunca chega a mim. Graças a Deus! Só chegam coisas boas. Do meu comprometimento, da minha *disponibilidade* de estar junto, de poder ajudar, desse meu *compromisso* e *amor pela profissão*. Isso é algo que está sendo reverberado por aí. Se eles falam mal, eu desconheço. Isso me deixa muito *animada*. Se você gostou, eu vou fazer mais. (Profa. Paule, Ciências, Entrevista)

Eu acho que eles têm uma percepção exagerada da minha parte. Eu sou muito elogiado. Eu acho que eles estão errados. Mas, por todas as escolas que eu passei, recebi um *respeito* muito bom, pelo diploma, por ser da universidade. O professorado, ele consegue influenciar positivamente ou negativamente, não sei se tem algum também que foi negativo, mas positivamente nas condições de trabalho. A sala dos professores é o lugar mais importante para a minha *atuação profissional*, não para a minha atuação docente. Entendeu? Se não der certo ali na sala dos professores, é um bom jeito de me levantar. (Prof. Pierre, Letras-Português, Entrevista)

Eu acho que é sempre bom a gente dar ouvidos na medida do que é vantajoso. Tem críticas que não vale a pena a gente ouvir. As pessoas, às vezes, pegam uma situação isolada e acabam tomando aquilo por juízo e não veem o contexto todo. A maioria dos colegas que conversam, pelo menos comigo, tem me dado alguns toques, de práticas mesmo. Mas eu acho que todos eles, pelo menos, os que conversam comigo, descrevem o meu *carinho pelos alunos*; assim, eu procuro sempre tratar eles como se fossem meus filhos. Como se fossem da minha família. Eu tinha essa questão do abraçar e ser abraçado pelos alunos. (Prof. Robert, Educação Física, Entrevista)

É assim, hoje eu estou dentro da Secretaria e eu sou aquela pessoa que lida muito com as questões humanas. Então, se eu tenho uma escola que está numa situação de tensão e está precisando resolver uma encrenca, eles pedem para eu ir, porque eu gosto de *dialogar*, eu gosto de *resolver conflito*, eu gosto muito dessas questões humanas. Eu sempre fui daquelas que os alunos amavam. E não é porque eu dou aula, é porque eu sempre fui *mãezona*. Eu gosto de abraço, de beijo, eu gosto de aluno, eu sou feliz dentro da sala de aula. Eu saio arrebatada, eu saio destruída. Mas quando eu piso lá dentro, de fato, eu tenho *paixão*. E eu vou te falar, cá entre nós, nem sempre isso é bem visto. (Profa. Zaza, Ciências, Entrevista)

Essas narrativas falam das possíveis atribuições às identidades profissionais de cada um dos sujeitos da pesquisa, ressaltando, por vezes, sentimentos de atribuição negativa, como: “desocupado” (Profa. Françoise); “séria”, “brava” e “teimosa” (Profa. Monique); “vaidosa” (Profa. Murielle); “louca” (Profa. Nadine). Entretanto, ao caracterizar estes atributos mais negativos, os/as Professores/as contextualizam as situações e esses mesmos atributos tornam-se valores positivos. E há aqueles atributos positivos de “admiração” (Prof. Henri), de “comprometimento”, “disponibilidade”, de “amor pela profissão”, de “animação” (Profa. Paule); de “respeito”, de “atuação profissional” (Prof. Pierre), de “carinho pelos alunos” (Prof. Robert); de “diálogo”, de “resolver conflito”, de “ser mãezona”, de “ter paixão” (Profa. Zaza). São atributos que os outros dizem, mas que os/as próprios/as professores/as acabam fazendo desses atributos partes de suas próprias constituições identitárias, afirmando, assim, seus *habitus profissionais*; ou seja, suas *maneiras de ser e de estar na profissão*, conforme explicita Abdalla (2006).

Com o intuito de caracterizar o *habitus profissional* dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental na RMBS, retomamos alguns pontos da teoria das representações sociais (TRS) (Moscovici, 1978) e da teoria da ação (TA) (Bourdieu, 1997, 1998a, 1998b).

Na TRS, essa constituição identitária se estrutura na dimensão da *atitude*, que é, segundo o autor, a mais duradoura das dimensões presentes nas representações. Em Bourdieu (1998b, p.113), salienta-se que a luta pela identidade passa “pelo poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo”.

Sobre os saberes e práticas narrados pelos/as professores/as nessas transações objetivas e subjetivas de negociação identitária (DUBAR, 1997), as *representações profissionais* apresentam quatro funções, de acordo com Blin (1997), que são resumidas por Abdalla (2017a), de acordo com o segue:

(1) participar, em articulação com outras cognições, na construção de um saber profissional; (2) definir as identidades profissionais e proteger a especificidade dos grupos intra e interprofissionais frente aos “jogos institucionais”; (3) orientar as condutas e guiar as práticas profissionais; (4) permitir, *a posteriori*, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais, ou seja, explicar e legitimar para o indivíduo as suas rotinas. (ABDALLA, 2017a, p.187)

Essas funções das representações profissionais reforçam o que os 28 docentes, em um total de 30 participantes, responderam ao Questionário, quando se fez a seguinte questão: “Você

sente que sua *identidade profissional está sendo modificada ou reconstituída* nesse contexto de pandemia?”.

Para registrar essas respostas, destacamos que: a) 18 docentes dão a entender que acreditam que sim, que sua identidade profissional foi modificada/reconstruída; e o restante respondeu que não houve modificação ou reconstrução; b) ao declarar que se sente “mais exposta”, a Participante 2 chama a atenção para esse novo formato de aulas remotas que aconteceram durante o período da pandemia, em que, muitas vezes, não havia um lugar adequado para que essas aulas ocorressem; c) a Participante 4 declarou que houve um aumento do trabalho e uma cobrança exaustiva no contexto remoto; d) a Participante 10 falou da adequação ao “novo normal”, tendo em vista a opinião de pais e estudantes; e) a Participante 12 denuncia sua insatisfação, dizendo “que são tratados como acomodados ou incompetentes pelo analfabetismo digital”; f) as Participantes 15 e 27, assim como alguns/as Professores/as da Entrevista destacaram que estão “sendo atacados, desvalorizados, vigiados, cobrados, pressionados e perseguidos pelo povo e pelo governo”; g) as Participantes 20 e 26, respectivamente, falam de suas questões pessoais, que podem ter reverberado em sua identidade profissional por terem passado por uma crise de ansiedade e demorarem para assimilar o processo; ou seja, assumiram uma necessidade de mudança.

A partir das falas dos/as professores/as, destacamos que, para Bourdieu (1997a, p.10), é importante a análise da relação entre as “posições sociais (conceito relacional), as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição, as “escolhas”, que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática”. Ou seja, na fala deles/as, percebemos como buscaram adequar seu modo de pensar, perceber e agir frente a esse campo específico em que estavam inseridos.

Diante da instituição desse *habitus*, percebemos a “reflexividade reflexa” dos/as professores/as em relação ao atendimento aos estudantes com e sem deficiência, nesses tempos de crise. Ou seja, os acontecimentos vividos por eles, nos anos da pandemia e agora, na pós-pandemia, ocasionaram uma ruptura, uma “conversão do olhar”, como afirma o próprio Bourdieu (2008), frente ao tratamento ofertado aos estudantes.

Neste sentido, o Professor Robert (Educação Física) descreve: “Eu acho que todos eles (alunos) merecem respeito. Eu acho que as crianças já sofrem tanto em casa e nem todas, mas a maioria tem essa falta de carinho em casa e na sociedade. Quando chegam na escola, às vezes, é o lugar que eles têm, para receber esse carinho”. E a Profa. Paule (Ciências) complementa:

Eu vejo como possibilidade esse aconchego que as crianças estão recebendo nas escolas por parte dos professores. Que sentiram como foi difícil, de fato, para esses alunos estudarem, porque, muitas vezes, na escola, a gente escutava assim: “O aluno

não quer saber de nada, por isso ele não traz nada. Para não sei onde, ele pode ir. Na escola, ele não pode”. Eu acho que houve [...] uma sensibilização a respeito das dificuldades, das necessidades desses alunos”. (Profa. Paule, Ciências, Entrevista).

Abdalla e Villas Bôas (2018, p.23), para complementar, afirmam que a *reflexividade* é “um olhar crítico repleto de possibilidades: uma reconstrução permanente de saberes a serem compartilhados e a necessidade de analisar continuamente as coações estruturais e os efeitos sociais nas práticas e relações que se desenvolvem no campo educativo”. Ou seja, houve uma “conversão do olhar” (BOURDIEU, 2008), no sentido de reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes e suas famílias durante o período da pandemia e, ainda, na pós-pandemia.

As falas dos Profs. Robert e Paule desvelam suas representações sociais/profissionais, como diria Moscovici (2012), ao transmitirem as “informações” de como os/as colegas de profissão veem a atuação dos/as estudantes em seu compromisso com a aprendizagem diante do contexto pandêmico. Além disso, trazem, para nós, um “campo de representação e imagem”, que se relaciona com o espaço, o tempo e o movimento social, em especial da Escola, quando revelam os seus níveis afetivos e emocionais, desvelando suas “atitudes” (MOSCOVICI, 2012) e “posições” (BOURDIEU, 1997a). O que acaba por desvendar seu *habitus* profissional (ABDALLA, 2017a, 2017b); ou mesmo, nas palavras de Abdalla (2006, p.99), “[...] uma espécie de esquema gerativo (*habitus*), para usar o próprio termo de Bourdieu [...], que foi (re) estruturando as maneiras de *ser e estar* na profissão”(grifos nossos).

De acordo com Bourdieu (1998b), foi possível trabalharmos na compressão das lógicas de conformidade ou de confrontação (influenciando a atitude docente frente ao seu trabalho). No geral, percebemos que há, nas falas dos/as professores/as, o apontamento para uma confrontação ou resistência. Como aponta Bourdieu (1998a, p.256), ao dizer que “ao oferecer ao docente a possibilidade de jogar com as regras institucionais”, está se impondo a ele “o reconhecimento da regra” e “a autoridade da instituição”, colocando-o, assim, a “serviço da instituição e, ademais, a serviço das funções sociais da instituição”.

É preciso destacar, aqui, que esses os/as professores/as sabem que não foi e não é suficiente somente dominar os saberes e as práticas, mas que precisam lidar com as situações cotidianas, muitas vezes, impostas pelas relações pessoais, profissionais e/ou institucionais como descritas ao longo desse trabalho.

Em síntese, os *resultados* indicam que, em relação às *práticas docentes*, as representações sociais/representacionais dos/a professores/as:

- a) Passam pelas vivências/experiências;

- b) Carregam tensão, pelas práticas estabelecidas e as de inovação;
- c) Incluem estratégias de acolhimento, integração e inclusão;
- d) Devem ser planejadas a partir do conhecimento prévio do aluno;
- e) Precisam ser pensadas a partir de uma sociedade desigual;
- f) Sofrem influência das políticas neoliberais, interferindo na aprendizagem dos/as estudantes gerando fracasso escolar;
- g) Algumas práticas destinadas às pedagogias de inclusão ainda estão presas no modelo da integração, mas outras já fizeram a “conversão do olhar” (BOURDIEU, 2008).

E, quanto à *identidade docente*, as representações sociais/profissionais dos/as docentes:

- a) envolvem transações mais subjetivas, incluindo experiências efetivas de prática profissional e de formação;
- b) dão sentido à própria existência e à constituição/aquisição de identidades sociais/coletivas, ao desenvolver relações com o outro e com os diferentes outros que participam de sua formação;
- c) são marcadas pela conformidade e resistência frente às imposições das políticas e do monitoramento exercido pelo conservadorismo de algumas famílias;
- d) foram reconstruídas a partir da crise sanitária e da nova maneira de *ser e estar* diante da profissão docente (ABDALLA, 2006).

Diante de tudo o que foi exposto e discutido sobre as *práticas docentes* e a *identidade profissional dos/as professores/as*, tecemos mais algumas considerações:

1º É preciso um olhar atento para a legislação que orienta a implantação de um sistema inclusivo e práticas mais inclusivas e/ou *pedagogias de inclusão* – cujo discurso apregoa “a educação inclusiva como direito a todos, mas garante-se, de fato, o direito para poucos”, como já afirmam Almeida e Abdalla (2017, p. 72);

2º Junto com este discurso, seria necessário refletir sobre as condições de trabalho e sua organização - assim como pensar nas possibilidades dos/as professores/as contribuírem, no coletivo, com situações de ensino e de aprendizagem, possibilitando “oportunidades de participação, convívio social e desenvolvimento de todos”, tal como enfatizam Almeida e Abdalla (2017, p. 72); e

3º Abrir *espaços de possibilidades*, como diria Bourdieu (1997), para que se dinamizem as estruturas e dinâmicas curriculares - de forma a atender às especificidades formativas dos/as professores/as, a fim de que se sintam capazes de lidar com situações pedagógicas de inclusão e possam fomentar oportunidades para as necessidades e as demandas de seu alunado, estimulando, assim, situações de aprendizagem e de formação.

Sabemos, entretanto, que são muitos os conflitos e desafios a serem superados, e que as tensões e pretensões, que se encontram no meio do caminho, possam ser acompanhadas pelo coletivo da Escola, nas trocas de experiências e na busca de estratégias de ação e de superação, de modo a abrir espaços para a dialogicidade, que é tão necessária nos dias de hoje. O que, para nós, significa estar favorecendo e gerando formas de pensamento e de ação - ou *espaços de possibilidades* -, no sentido de se desenvolver processos de mudança que promovam a justiça e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes me espanto pelo tempo que me foi necessário – e que, sem dúvida, ainda não terminou – para compreender de fato certas coisas que eu exprimia de longa data com o sentimento de saber completamente o que dizia. E quando me ocorre examinar e reexaminar cuidadosamente os mesmos temas, retornando em diversas ocasiões aos mesmos objetos e às mesmas análises, tenho sempre a impressão de operar num *movimento em espiral* que permite alcançar a cada vez um grau de explicação e de compreensão superior e, ao mesmo tempo, descobrir relações insuspeitadas e propriedades ocultas. (BOURDIEU, 2001, p.18, grifos nossos).

Uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. (MOSCOVICI, 2012, p.27).

Partimos das epígrafes de Bourdieu (2001) e de Moscovici (2012), porque consideramos que as mesmas revelam, de alguma forma, o ponto em que nos encontramos neste momento. Como nos ensina Bourdieu (2001, p. 18), temos “[...] sempre a impressão de operar num *movimento em espiral* que permite alcançar a cada vez um grau de explicação e de compreensão superior e, ao mesmo tempo, descobrir relações insuspeitadas e propriedades ocultas” (grifos nossos). O que acaba gerando novas representações, como diria Moscovici (2012), para mostrar nossos pensamentos e tecer novas comunicações, em uma espécie de diálogo constante com os outros, buscando intervir e mudar os espaços sociais e de atuação docente.

Neste sentido, em um “movimento em aspiral”, como indica Bourdieu (2001), buscamos explicitar os elementos desta Tese, entrelaçados com a pesquisa que foi realizada, desde o seu início. É com esta perspectiva, que buscamos reunir elementos para a construção do *objeto* de análise, que são as representações sociais/profissionais de professores/as sobre a prática docente e suas implicações para a reconstrução identitária no sentido de alcançar pedagogias de inclusão. O esforço foi feito com o *objetivo* de conseguir respostas para a seguinte *questão-problema*: *Quais são as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da Baixada Santista/SP sobre a prática docente em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de alcançar pedagogias de inclusão?*

Diante disso, apontamos como *objetivos específicos*: a) contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais a partir de suas implicações na reconstrução da identidade profissional do professor; b) compreender o olhar do professor sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia; c) identificar os elementos

que fragilizam a identidade docente principalmente frente aos desafios de se pensar em pedagogias de inclusão em contextos de incerteza; e d) analisar, a partir de narrativas, as representações sociais/profissionais construídas por um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito de suas próprias práticas docentes, em contexto de pandemia e pós-pandemia, e suas implicações na reconstrução da identidade docente no sentido de se desenvolver pedagogias de inclusão.

Assim, a nossa **tese** centra-se na necessidade de se analisar as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, sobre suas representações e práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia, para que seja possível compreender a importância das implicações desse cenário na reconstrução identitária do/a docente frente aos múltiplos desafios enfrentados (e a enfrentar) no sentido de que seja possível desenvolver pedagogias de inclusão.

Como meios para alcançarmos nossos objetivos, fizemos uma busca no banco de teses e dissertações da Capes e na base SciELO, a fim de obter respaldo de pesquisas e artigos relacionados ao nosso referencial teórico. E, neste sentido, elaboramos um Questionário com questões abertas, fechadas e de evocações, compostas pela TALP, que foi distribuído aos/as professores/as da rede pública, que atuavam nos anos finais do ensino fundamental na Região Metropolitana da Baixada Santista. A participação foi em forma de convite. Mesmo com muita dificuldade de acesso aos docentes, conseguimos que fossem preenchidos 30 questionários. Como não tínhamos acesso direto aos nossos pesquisados, todo o trâmite foi realizado por meio desse Questionário, inclusive, com a devolutiva se aceitavam (ou não) participar das próximas etapas.

À medida que a pandemia se expandia em tempo e em perdas, fomos perdendo o contato com os/as professores/as que não respondiam mais aos e-mails. Foram tempos de desânimo, medo e solidão. Ninguém sabia se estaria vivo no dia seguinte. Assombro.

Diante dessa dificuldade e com receio da falta de dados desvalorizar nossa proposta de investigação - vale salientar -, acrescentamos a pesquisa do Jornal “A Tribuna”, como meio de garantir mais dados sobre esses tempos vividos na educação, aqui na Baixada Santista. Dessa forma, acrescentamos à nossa metodologia, já composta pela análise documental, a abordagem metassíntese, como uma forma de melhor compreensão de como a mídia escrita tratou desse tema durante a pandemia.

Reiteramos que a nossa análise foi realizada a partir da escola, das falas dos sujeitos que estão nesse espaço social, como diria Bourdieu (1997), examinando as práticas pedagógicas evocadas pelos docentes, a partir de valores, contradições, disputas e resistências que enfrentam

no dia a dia da sala de aula. Esse espaço social se assevera com mais importância, nesses tempos, por conta da crise humanitária, em que escolas foram fechadas e professores/as e estudantes ficaram sem frequentá-la por quase dois anos. Todo esse contexto veio acompanhado pelo avanço neoliberal, que age também sobre as escolas e que, no Brasil, ficou conhecido como “imunização de rebanho” (governo Bolsonaro), em que se disseminava a ideia de que quanto mais pessoas fossem expostas ao vírus, mais rápida seria a recuperação econômica do país.

Partindo desses elementos, trouxemos à luz, o trabalho de Abdalla (2021), que tem discutido a Educação e a identidade docente, refletindo, em especial, sobre as “relações de incerteza e de exclusão”, aqui, abordadas para esses tempos de emergência sanitária. A autora propõe, também, algumas “estratégias de ação e de superação” para os problemas dos profissionais da educação vivenciados nos momentos atuais. Para Abdalla (2006, p. 113), é preciso “descortinar um projeto profissional de construção e produção de sentido no conjunto das práticas educacionais”, principalmente, quando se quer alcançar pedagogias de inclusão.

Nesta direção, o **Capítulo I - Das implicações das políticas educacionais na reconstrução da identidade profissional do/a professora/a** - faz um apanhado das investidas neoliberais sobre a economia e as políticas educacionais brasileiras, aceleradas a partir do Golpe de 2016. Com o advento da pandemia do coronavírus, a consequência imediata foi o fechamento das escolas e a substituição das aulas presenciais por aulas por meio recursos digitais, remotas e, posteriormente, híbridas. A partir desses pontos, passamos ao desafio de compreender como se daria o atravessamento do *olhar psicossocial* sobre a prática dos/as professores/as. Corroboramos com a ideia de que desenvolver um olhar psicossocial sobre a prática docente significa entender que o professor é um sujeito social, que está inserido em um espaço social, que é a Escola, onde comunga de seus conhecimentos, atitudes e valores. Entendemos, portanto, que a *identidade docente* é o resultado de processos históricos, vividos pelos/as professores/as, atrelados às políticas públicas vigentes e às representações sociais dominantes.

No **Capítulo II - Dos pressupostos teóricos para compreender o olhar do professor sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia** -, buscamos discutir alguns princípios e noções das teorias de Moscovici (1978, 2012, 2015) e Bourdieu (1997, 1998a, 2018b). O intuito é o de compreender o significado das representações sociais e do espaço social na (re) constituição identitária do/a profissional professor/a, assim como em suas práticas docentes/pedagógicas.

As representações sociais são um conhecimento do senso comum. Segundo Moscovici (2015, p.37), “elas são impostas sobre nós e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e o resultado de sucessivas

gerações”. Elas se desenvolvem a partir de dois processos: a *ancoragem* e a *objetivação*. É a partir da análise dimensional das representações sociais é que passamos à compreensão das representações profissionais. Tais representações profissionais são definidas por Blin (1997, p. 89), como “conjuntos de cognições descritivas, prescritivas e avaliativas relativas aos objetos significativos e úteis à atividade profissional e organizados num campo estruturado apresentando uma significação global”.

Abdalla (2008, 2013, 2020), alicerçada na matriz conceitual de Bourdieu - *habitus*, *capital* e *campo de poder* -, destaca que um dos princípios fundamentais “da filosofia da ação de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b) é apreender as coisas em relação” (ABDALLA, 2008, p. 23). Nesta perspectiva, sua contribuição “encaminha-se na direção de privilegiar uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista, que constituem o espaço das posições e das tomadas de posição em um campo determinado de produção” (ABDALLA 2008, p.23), que nos auxilia na busca de desvendar a reconstrução da identidade profissional docente em tempos de crise.

A partir da exposição dos capítulos anteriores, no **Capítulo III - Dos caminhos da pesquisa** -, objetivamos, à luz das teorias moscovicianas e bourdieusianas, compreender o entrelaçamento da teoria por meio dos métodos qualitativos que nos ajudem a chegar aos resultados da pesquisa e alcançar os objetivos propostos. As etapas da pesquisa, em questão, já foram descritas no início destas Considerações e, assim, procuramos articular os caminhos da pesquisa, pensando em *como e por que* optamos pela abordagem qualitativa, definindo o problema, os objetivos, os sujeitos, o contexto da pesquisa e os procedimentos para coleta e análise dos dados. Os objetivos descritos no Capítulo vêm com a intenção de demarcar as etapas da pesquisa e de como desenvolvê-las.

No **Capítulo IV - Da análise dos dados aos resultados da pesquisa** - fizemos uma retrospectiva dos objetivos, do problema de pesquisa e da tese que defendemos, e apresentamos o Quadro das Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido, que norteou o caminho da análise/interpretação dos dados obtidos na pesquisa. Desenvolvemos duas dimensões de análise, com a preocupação de indicar os principais resultados e as considerações mais significativas da pesquisa.

Na *primeira* dimensão de análise - *Representações Sociais/Profissionais dos/as Professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia* -, o nosso interesse foi o de desvendar o olhar dos/as docentes sobre suas práticas, identificando as representações sociais/profissionais que foram colocadas em jogo. Essa dimensão teve como categoria - as “Práticas docentes” - e como unidades de sentido: i) Influência das políticas neoliberais; e ii) Desafios para Pedagogias de Inclusão.

No desenvolvimento dessa primeira dimensão, desde o levantamento bibliográfico, realizado no Banco de teses e dissertações da Capes e/ou nos artigos em SciELO, até os dados coletados durante a pesquisa de campo, seja no questionário e/ou nas entrevistas realizadas, observamos que os sujeitos pesquisados revelam como *representações sociais/profissionais de suas práticas docentes* o que se segue:

- a) *Há, no pensamento dos/as professores/as e em suas narrativas, um sistema de valores, ideias e representações sociais/profissionais* - que tem origem nas próprias vivências/experiências docentes, que, por vezes, determinam modos de agir no mundo. Os sujeitos de pesquisa, por exemplo, projetam, em suas falas, que suas práticas precisam ser reflexivas, e, ao relatarem experiências, neste sentido, discutem que o ensino precisa vincular-se à aprendizagem. Ou seja, suas representações profissionais vão na direção de que o processo de ensino e aprendizagem deve ser ativo, dinâmico e interagir com os estudantes, de modo que os conteúdos de ensino sejam interessantes e tenham sentido para os/as alunos/as. Além disso, dizem da importância do planejamento e do replanejar as formas didáticas da aula e desenvolver estratégias mais dinâmicas para envolver a todos. Nesta perspectiva, alguns desses/as professores/as anunciam que o processo de avaliação não pode se resumir a provas ou testes de conhecimento, mas a estratégias de se fazer a mediação com o conhecimento. O que nos faz lembrar de Altet (2000), quando distingue que o “como” ou o “modo” de se passar o conteúdo é tão importante quanto o próprio conteúdo que se deseja ensinar. Também, fica claro que os conhecimentos que os sujeitos passaram, em suas falas, têm a ver com os “conhecimentos práticos” ou “conhecimentos em situação”, como afirma Abdalla (2006, 2015). Esses conhecimentos estão no *domínio da didática* e no *domínio da pedagogia*, pois o ensino, conforme Altet (2000), perpassa estes dois domínios. Os/as professores/as tiveram suas práticas marcadas por muitos desafios, tendo que se reinventarem, para oferecerem aulas síncronas e assíncronas, com um instrumento que mal dominavam: as ferramentas tecnológicas. Dessa forma, confirmou-se o sofrimento de alguns profissionais para lidarem com a tecnologia e também as disparidades no acesso, impedindo que muitos estudantes participassem das aulas. Compõem suas representações sociais/profissionais as práticas centradas no aluno e no conhecimento prévio que ele traz. Os/as docentes declararam sentimentos de dedicação e desvalorização, que são conforme Bourdieu (1997a), o espaço de “tomadas de posição”, assim como uma “[...] espécie de *senso prático* do que se deve fazer/sentir em determinada situação” (BOURDIEU, 1997a, p.42, grifos nossos);

- b) *Quanto às representações sociais/profissionais sobre a influência neoliberal em suas práticas* - os/as docentes declararam que as políticas educacionais, de caráter neoliberal, como a BNNC (BRASIL, 2017), a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) e a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020) engessam o currículo e as práticas, desestimulam a aprendizagem e a formação dos professores, e são impostas e desconsideram a realidade social. Cabe destacar, ainda, que o modo como esses/as docentes constroem suas representações incidem diretamente sobre suas práticas. Abdalla (2008, p.12) afirma que os/as professores/as “[...] veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem”. Dessa forma, suas ações, dentro do contexto em que estão e a partir das políticas neoliberais, refletem sobre o cenário excludente. Fato que pode ser confirmado, pelas respostas do Questionário, em que 83% dos/as professores/as declararam que essas políticas interferem na aprendizagem dos estudantes e 79%, que essa influência acaba por gerar fracasso escolar. Mas buscam *estratégias de ação e superação*, ou seja, *pedagogias de inclusão*, como apontam em suas narrativas, para superar esses desafios que são permanentes no cenário educacional e acabam por excluir nossos/as alunos/as;
- c) *Os professores/as, sujeitos da pesquisa, carregam tensões, quando enfrentam os desafios das situações de trabalho, em especial, no atendimento de alunos/as com deficiência* – justificam, neste sentido, que não tiveram uma formação específica, e que as práticas de ensino são estabelecidas pelo próprio sistema educacional e reforçadas pela gestão da escola. O que significa, muitas vezes, que é preciso promover espaços e tempos coletivos para se refletir sobre práticas de inovação e de inclusão. Dentre os problemas e/ou desafios a enfrentar, mencionam: as condições de trabalho, a formação precária que tiveram, a falta de tempo e de estudos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, conforme já destacaram muitos dos pesquisadores da área (ARROYO, 2000; FLORES, 2003; ABDALLA, 2006, 2008, 2017b; PRYJMA, 2016; FONSECA, 2017; LIMA, 2019; BOTO *et al.*, 2020; DOURADO; ROMILSON, 2020; DUARTE; HYPOLITO, 2020; GOMES, 2020; dentre outros). Algumas de suas representações sociais/profissionais ainda remetem às antigas estratégias de integração, como o/a estudante ficar tempo reduzido na escola e/ou em que é necessário que o/a estudante demonstre condições de acompanhar a turma, para ser incluído, pois pode comprometer o todo. Esses dados também foram relatados por Gil (2020) e Freitas (2022), que nos confirmam que essas estratégias persistem, permitindo pensar, que ainda hoje, em nosso sistema escolar, encontramos os “excluídos do interior”, como nos diria Bourdieu (2005);

d) *Procuram desenvolver estratégias de acolhimento, integração e inclusão* - nesta perspectiva apontam para a necessidade de se incrementar itinerários formativos e tematizar as práticas, aproveitando as vivências e experiências de seus estudantes e procurando inová-las. Entretanto, muitas vezes, também se sentem incomodados, quando precisam atender a todos os estudantes ao mesmo tempo; e indicam que a Escola não dá condições de trabalho para que isso se realize. De qualquer forma, consideram importante a interação com os alunos e reforçam a necessidade do envolvimento deles na aula. E, para isso, falam na busca de práticas mais inovadoras, em especial, para acolhê-los, integrá-los e incluí-los, a fim de que seus estudantes tenham o direito à Educação, como também apontam outros estudiosos/pesquisadores, tais como: Aguerrondo (2008); Ainscow e Miles (2008); Almeida e Abdalla (2017); Abdalla (2019, 2021); Abdalla e Almeida (2020); Gil (2020, 2023) e Vilalva (2023). Nesse sentido, reafirmamos a noção de *inclusão*, defendida por Almeida e Abdalla (2017), que se trata de um movimento construído para se alcançar uma educação para todos, respeitando e valorizando as diferenças. Nesta perspectiva, é preciso destacar que, também, há uma necessidade de a escola lutar contra a desigualdade de origem social, ficando atenta às necessidades de cada aluno, fornecendo atenção aos que enfrentam dificuldades. Podemos considerar que Almeida e Abdalla (2017) e Abdalla e Almeida (2020) caminham neste sentido, que está sendo também proposto pela PNEEPEI (BRASIL, 2008). Tal Política entende que a *educação inclusiva* não é só para estudantes com deficiência, mas que trata, sobretudo, do aprofundamento da *interseccionalidade*, em que imbricam raça, etnia, gênero e classe social. Assim, entendemos que a proposta por nós desenvolvida enxerga o/a estudante em uma perspectiva psicossocial da educação, na tentativa de proteção de nossas crianças e jovens aos avanços mercadológicos impostos pela estrutura do Estado, que impõe uma mesma educação para todos, “com o intuito de qualificar e, ao mesmo tempo, manter o controle ideológico” (GIL, 2020, p.129).

Na segunda dimensão - *Representações profissionais dos/as professores/as sobre a construção da identidade docente* -, o nosso objetivo foi ouvir o/a professor/a sobre o que pensa a respeito de sua identidade nesses tempos de mudanças: se mudou (ou não) e como agiu nesse novo “normal”. O termo encontrado para a categoria foi: *Identidade profissional dos/as professores/as*, que tem como unidades de sentido: i) Desafios e limites da profissão e ii) *Habitus* profissional.

O objetivo aqui não é o de desenvolver cada uma das unidades de sentido, que estão sendo propostas, mas de identificar o que pensam os/as professores/as a respeito de sua (re)

construção identitária, em especial, por terem vivenciado tempos de tantas incertezas e mudanças.

Nesta perspectiva, os dados que constam do levantamento bibliográfico realizado no Banco da Capes e/ou em SciELO, além daqueles que obtivemos por meio da pesquisa de campo, fizeram com que levantássemos algumas questões. Dentre elas, sinalizamos para as que seguem: como os/as professores/as representam as suas próprias identidades? Como sentem os que os colegas dizem de si? E se sua identidade foi reconstruída nesses tempos de incerteza?

Das questões formuladas, e considerando a problematização realizada neste trabalho e os objetivos da pesquisa desenvolvida, destacamos que as representações sociais/profissionais sobre a *identidade* dos/as docentes investigados:

- a) *Envolvem transações mais subjetivas, incluindo experiências efetivas de prática profissional e de formação* – ao exporem o que pensam sobre a identidade profissional e se é possível reconstruí-la, os/as docentes discutiram quais os efeitos das políticas públicas dos tempos pandêmicos, do isolamento social e das escolas fechadas; assim como da atual mercadorização do conhecimento e da precarização, cada vez maior, do trabalho docente sob a lógica do neoliberalismo, conforme já retratado no Capítulo I. E, ao perguntar sobre as políticas curriculares e de formação de professores, tais como a BNCC (BRASIL, 2017), a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019) e a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020), pouco disseram a respeito, e muitos aprovaram, por exemplo, a BNCC, com a justificativa de que não poderiam deixar de implementar essa política curricular. Ou seja, há um movimento dinâmico e, por vezes, conflituoso, entre as “transações subjetivas”, que acontecem no interior desses sujeitos, e as “transações objetivas” referentes ao contexto de atuação docente. E, neste sentido, há “negociações identitárias”, tendo em vista as “transações subjetivas” e as “transações objetivas”, que esses professores/as têm que “negociar” muitas vezes, como diria Dubar (1997). Por outro lado, como nos ensina Bourdieu (2020, p. 50-52), descortinamos também os “indicadores objetivos” e as “estratégias de representação de si” frente às práticas profissionais e/ou de formação, quando os/as professores/as revelam, por exemplo, que a formação/titulação importa, em nível de ascendência sobre outros profissionais que ainda não são doutores. Ou mesmo, quando discordam da BNCC em alguns aspectos, mas, apesar disso, usam-na como referência para que suas aulas sejam as mesmas de qualquer escola da rede, justificando que isso facilitaria aos alunos/as, quando precisarem trocar de escola. O que significa que esses/as docentes, frequentemente, se submetem às regras/normas impostas pela Escola e/ou pelo sistema escolar, e revelam,

conforme Bourdieu (1998b, 2007, 2020), “marcas da submissão”, “ordens a cumprir”, configurando, assim, “modos de dominação”. Segundo Bourdieu (2020, p.67), “no fundo, essa é a própria definição da violência simbólica”;

- b) *Desvelam a complexidade do fenômeno identitário, desde a experiência enquanto alunos até do que é ser um profissional de ensino* em tempos de crise sanitária - os/as professores/as contaram sobre suas vivências e experiências da formação e o que fazem e como fazem hoje na condição de docentes. Eles/as falaram sobre a dificuldade em relação aos usos da tecnologia e a falta de formação adequada para este uso. E, de fato, o que ocorreu durante a crise sanitária foi que os/as professores/as não tiveram tempo suficiente para absorver essas transformações e passaram a ter um sentimento de medo, frustração, incapacidade. O que acaba nos remetendo à noção de *crise*, em um dos sentidos abordados por Dubar (2009, p. 20) - “fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo”-, que acabou por afetar a profissionalidade desses/as docentes. Tais profissionais demonstram também inconformidade frente às condições de trabalho (baixos salários, falta de valorização, condições materiais precárias, ausência de plano de carreira e intensa jornada de trabalho) e às políticas públicas, principalmente, aquelas relativas à formação inicial de forma não presencial, com forte viés neoliberal. Reforçam o que já discutimos sobre os ataques neoliberais à escola pública e à formação de professores/as. Essas representações, trazidas pelos/as professores/as, traduzem suas experiências e estratégias, que caminham para um movimento de reestruturação entre os saberes técnico-científicos necessários para suas práticas em tempos de crise e de como isso afeta suas condições de trabalho; inclusive, para exercerem práticas pedagógicas voltadas às pedagogias de inclusão. Destacamos aqui, também, a violência simbólica descrita pelos/as docentes quanto a ministrar aulas com temas ligados à sexualidade, previstos em seus programas de ensino. Eles têm sido perseguidos por familiares que lhes desautorizam a ministrar essas aulas ou que não aceitam que seus filhos assistam às mesmas. Esse monitoramento e vigilância em cima do trabalho docente vêm sendo difundidos pelo Movimento Escola sem Partido, que foi fundado por Miguel Nagib⁵⁷, em 2004. Dessa forma, lidamos com um conservadorismo que mobiliza organizações para que os “costumes” sejam mantidos;
- c) *Dão sentido à própria existência e à constituição/aquisição de identidades sociais/coletivas* - quando desenvolvem relações com o Outro e com os diferentes outros

⁵⁷ Miguel Nagib fundou o Movimento Escola sem Partido, em 2004, e, em agosto de 2020, ele anunciou seu desligamento do Movimento. Mas suas ideias prevalecem, principalmente, em anteprojetos espalhados pelo país.

que participam de sua formação. Nesta perspectiva, recuperamos, aqui, as dimensões das *representações profissionais*, em Blin (1997), em especial, o que os/as professores/as pensam a respeito da:

Dimensão Funcional: O exercício profissional e/ou atividade profissional que desempenham é amparado por um desejo de atender aos/às estudantes com e sem deficiência, de forma mais humanizada e desenvolvendo pedagogias de inclusão, principalmente pelas consequências trazidas pela pandemia. Os/as docentes entendem que as demandas foram muitas (principalmente para os/as estudantes de escolas periféricas), e, inclusive para eles próprios, no quesito “tecnologia”. Usam da *reflexividade*, conforme Bourdieu (2008); ou seja, exercem um olhar crítico sobre as possibilidades de reconstrução dos saberes a serem compartilhados e de análise das coações estruturais e os efeitos sociais nas práticas e relações desenvolvidas no campo educativo. Acreditamos que houve uma *conversão do olhar* (BOURDIEU, 2008), no sentido de reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes e suas famílias durante o período da pandemia e, ainda, na pós-pandemia. Veem sua *profissionalidade* prejudicada pelo monitoramento de alguns conteúdos necessários ao currículo escolar;

Dimensão Contextual: os/as professores/as tiveram que reorganizar a escola e suas práticas. A escola não era mais o seu campo de atuação, durante o período de isolamento e distanciamento social. Aulas remotas pelo *meet* para uns e atividades impressas para outros; isso, quando esses/as estudantes eram encontrados. Lojas de comércio de alguns bairros foram utilizados como ponto de entrega e devolução de atividades impressas. Nesta perspectiva, essas novas ações desenvolvidas pelos/as professores/as podem estar relacionadas diretamente aos seus *habitus*, que refletem “[...] em sua profissionalidade docente e na possibilidade de constituição de novos *habitus* no decorrer do enfrentamento de algumas situações dentro do espaço social escolar” (ABDALLA, 2006, p.79);

Dimensão Identitária: Os/as professores/as declaram preocupação com a formação docente, principalmente, a formação inicial em formato EaD. Isso não somente para fomentar *pedagogias de inclusão*, mas como formação básica necessária para a sala de aula comum. Desejam que sejam melhores remunerados e valorizados, pois isso possibilitaria caminhar para uma formação *stricto sensu*, abrindo espaços para trabalhar com pesquisa em universidades. Outros, desejam atuar em outros campos da rede, como a direção de escola. Na perspectiva de analisar, mais de perto, a dimensão identitária, revisitamos, também, a *abordagem societal*, de Doise (1989, 2002), identificando *processos intraindividuais*, *interindividuais*, *intergrupais* e o *processo societal*. A intenção aqui é de somente destacar alguns aspectos ocorridos durante a crise sanitária em relação aos: a) *processos intraindividuais* - foram reveladas experiências de docentes, que ministraram aulas remotas pelo *meet*, e que, às vezes, permaneciam sozinhos ou com poucos/as alunos/as; e quando havia alunos/as, grande parte deles não abria a câmera. Também, narraram que renunciaram ao conteúdo para acolherem o alunado durante os tempos mais difíceis. Um outro aspecto diz respeito às formas de atendimento aos alunos, pois quem não se comunicava pelo *meet*, podia usar o facebook (foram criados grupos de pais) ou pelo *WhatsApp*, a qualquer hora do dia ou da noite; b) *processos interindividuais* – para análise dos dados, consideramos, para além de Doise (2002), as reflexões de Altet (2017) sobre as interações entre diferentes sujeitos, no caso, professores e alunos. Nesta direção, Altet (2017) destaca que, nas práticas, existem três tipos de interações: as *práticas declaradas*, as *esperadas* e as *constatadas*. Foi possível observar, por meio das narrativas dos/as docentes, que as *práticas declaradas* por eles eram imbuídas do desejo de acolherem, no primeiro momento e, no segundo momento, de aplicação do conteúdo. Em relação às *práticas esperadas*, os/as docentes *apostavam em* interações emocionais e relacionais, que poderiam ocorrer, tendo em vista suas estratégias didáticas (jogos, leituras dinâmicas, filmes – tudo pela “telinha”), mas essas práticas foram prejudicadas pela falta do/a estudante, pois muitos não tinham as ferramentas tecnológicas

e outros mudaram sem avisar. Todavia, não foi possível obter dados sobre as *práticas constatadas*, porque não desenvolvemos a observação de sala de aula devido aos problemas durante a pandemia, por conta do fechamento das escolas e do isolamento a que todos nos submetemos; e, na pós-pandemia, pelas dificuldades impostas pelas próprias escolas, por conta de seus horários virtuais, híbridos e outros problemas; c) *processos intergrupais* – foi possível escutar as narrativas dos/as professores/as e identificar momentos de formação que tiveram em grupos e de modo virtual, conseguindo ter acesso a outras trocas de experiências e de estratégias didáticas para superação dos desafios naqueles tempos de crise. Neste sentido, como indica Doise (2002, p.28), há “[...] diferentes posições que os atores sociais ocupam no tecido das relações sociais”. E também, com a abordagem bourdieusiana, conseguimos tecer uma breve “análise relacional” das falas desses/as professores/as e de seus diferentes grupos; uma vez que pertenciam a diversas unidades escolares da RMBS. Dessa forma, privilegiamos, conforme Abdalla (2013, p. 111), “[...] uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço de posições e das tomadas de posição, em um campo determinado de produção”; e d) o *processo societal* - quando foi possível interpretar, de acordo com Doise (2002, p. 28), aquele “sistema de crenças, representações, avaliações e normas sociais”, a que estão submetidos os/as professores/as ao desenvolverem suas práticas diante dos desafios para promover *pedagogias de inclusão* em tempos de pandemia e pós-pandemia; além de pensar sobre *como* esse contexto afetou a identidade profissional desses/as docentes.

Por fim, consideramos que as unidades de sentido, em que trabalhamos, delinearam as representações sociais/profissionais dos/as professores/as, participantes da pesquisa, sobre as práticas docentes em contexto de pandemia e pós-pandemia no sentido de refletir também a respeito da reconstrução da identidade profissional docente. Os/as docentes desvelaram desafios, tensões e pretensões, saberes e práticas, que conseguiram desenvolver durante todo o período da crise sanitária, abarcando, também, os obstáculos que enfrentam no contexto atual.

Dentre tudo o que já foi considerado até aqui, reforçamos, a partir dos resultados destacados no final do Capítulo IV, aqueles que consideramos mais significativos:

- a) As narrativas trazem a necessidade de uma formação mais sólida, de preferência presencial, não só no campo de *pedagogias de inclusão*, mas que abranja todas as áreas, conforme vêm defendendo as associações como Anfope e Anped;
- b) Os/as professores/as sentem que há influência das políticas neoliberais sobre suas práticas e sobre a aprendizagem dos/as estudantes, o que pode levar ao fracasso escolar; por isso, pensam em estratégias de ação e de superação para superar essas situações-problema que enfrentam no dia a dia da profissão;
- c) Houve inúmeros desafios para o trabalho docente durante o período da pandemia, em que os/as professores/as tiveram que enfrentar o isolamento social, o distanciamento, aprender a lidar com as tecnologias de forma rápida e, ainda, implantar a “busca ativa” de estudantes;

- d) Quanto às pedagogias de inclusão, os/as professores/as declararam a falta de preparo para trabalhar com esses estudantes de forma remota; mas, ao mesmo tempo, incluíram estratégias de acolhimento para todos;
- e) Os/as docentes se sentem inseguros, ameaçados e monitorados pelo conservadorismo de algumas famílias que têm impedido ministrar conteúdos, em especial, aqueles relativos à sexualidade;
- f) O *habitus profissional* foi modificado a partir do momento que houve a urgência do uso de tecnologias e da necessidade de acolhimento e apoio dos/as colegas para a realização de trabalhos usando esses instrumentos. Além disso, ao refletirem, durante as narrativas sobre os desafios pelos quais passaram no campo profissional, os/as docentes também perceberam em que medida o seu trabalho está conectado com a realidade escolar e com o cenário de problemas, que se configuram no mundo e que os/as mobilizam para trocas de vivência e experiência na própria produção como pessoas e, em especial, como profissionais da educação. Diante disso, puderam gerar novos modos de ser, sentir e agir; ou seja, um novo *habitus profissional*;
- g) A identidade docente foi modificada/reconstruída a partir do contexto histórico vivido, frente aos desafios e tensões, em que tiveram que reinventar suas estratégias e práticas diárias por meio de novas e diferentes experiências na perspectiva de construção de pensamentos e ações mais comprometidos com formas de atender às necessidades da escola e de seu alunado.

Como *limite* dessa pesquisa destacamos a dificuldade de acesso aos/as professores/as durante o período da pandemia, impedindo que houvesse uma tentativa de observação das aulas *in loco*, e, dessa forma, pudéssemos trazer outras contribuições.

A pretensão da pesquisa é de que os dados, que foram possíveis de serem coletados, possam transitar além da academia. Nesta direção, que os mesmos sejam compartilhados pelos/as docentes que participaram da pesquisa, por suas escolas, assim como em outras instituições educacionais ou mesmo por diferentes profissionais da educação. Principalmente, por aqueles que sofrem as pressões do dia a dia por conta das imposições de políticas educativas de cunho neoliberal ou por problemas relacionados à intensificação e complexidade da profissão docente, devido a um conjunto de transformações sociais, que acabam, por vezes, reforçando: a precária formação inicial e continuada de professores; a falta de preparo e atualização profissional; a sobrecarga e diversificação do trabalho docente; a ausência de planos de carreira; os baixos salários; e a falta de condições de trabalho; dentre outros aspectos.

Diante dos resultados e das considerações aqui propostas, estamos reforçando que esta nossa *tese* tratou de analisar as representações sociais/profissionais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental, da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, sobre suas representações e práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia, para que seja possível compreender a importância das implicações desse cenário na reconstrução identitária do/a docente frente aos múltiplos desafios enfrentados (e a enfrentar) no sentido de que seja possível desenvolver pedagogias de inclusão.

Por fim, esperamos que, a partir deste trabalho, outros sejam elaborados e tenham como objetivo articular com outras áreas do conhecimento e com os saberes necessários acerca das práticas e da identidade docente. Esperamos, ainda, que professores/as e pesquisadores/as, além de outros profissionais da educação, possam continuar problematizando as pedagogias de inclusão, tendo como horizonte o direito a uma educação de qualidade, justa, humanizada e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, UMESP, Ano 7, n. 10, p. 209-226, jul./dez. 2004.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.383-400, jul./set.2005.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Final de Pós-Doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, 2008.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In: Pimenta, S, G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.215-248.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M.A. **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p.109-136.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Camp**, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. Projeto de Pesquisa CNPq/MCTU b, 25/2015. Universidade Católica de Santos: **Projeto IPECI 01/2016**, 2016a (2016-2020).
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional. **Revista Interações**. v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016b.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista da Educação da PUC- Campinas**. Campinas, v.22, n.2, p 171-190, mai./ago. 2017a.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v, 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa.; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n.167, p.14-41, jan. /mar.2018.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Novas formas de pensar a aprendizagem profissional: a narrativas como dispositivo de formação. In: **VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica** – VIII CIPA, 2018a, p. 1-18.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais de Professores sobre os conhecimentos didáticos em construção. In: **Anais do XIX Endipe**, Salvador/Bahia, de 03 a 06 de setembro de 2018b, p. 1-12.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIZRI, C.R.N.; RENNERT, R.L. (Org.). **Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 37-59.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Bourdieu e Moscovici**: fronteiras, interfaces e aproximações (Org). Santos: Editora Universitária, 2019a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente. In: ABDALLA, M.F. B (Org). **Pesquisas em Educação**: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p.27-57.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relationships between Bourdieu and Moscovici to rethink teacher education. **Global Journal of Human Social Science: G Linguistics & Education**, v. 22, issue 8, version 1.0, p. 7-14, 2022.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Projeto de Pesquisa/Edital Capes n. 16/22**. Políticas, Práticas, Representações e Identidades Profissionais. Aprovado pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) – Pós-Doutorado Estratégico/Capes, 2022a (2022-2025).

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Capítulo 5. Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia. In: LONGAREZI, A.M.; MELO, G.F.; XIMENES, P.A.S. **Didática, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação**. vol. 2. São Paulo: Paco Editorial, 2023, p. 116-139.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da Educação Inclusiva. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, p. 336-359, jul./dez.2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; LIMA, Rita de Cássia Pereira; VILLAS BÔAS, Lúcia. Sobre Educação e Cultura em uma perspectiva psicossocial: permanências e mudanças em tempos de crise. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, p. 3-18, out./dez. 2022.

ABRIC, Jean-Claude. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on social representations**. Textus sur les Représentations Sociales. (1021-5573), v.2, n. 2, p. 75-78, 1993.

ABRIC, Jean- Claude. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Univesitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. Prefácio. In: SÁ, C.P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p.9-11.

ABUNDIZ, Sílvia Valência. (Coord). **Representaciones Sociales**. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. México: Univesidade de Guadalajara, Centro Universitário de Ciências de la Salud, 2006.

AGUERRONDO, Inés. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Dossier Educación Inclusiva*. **Perspectivas** – Revista trimestral de educación comparada, v. 38, n. 1, p. 61-80, marzo 2008.

AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Por una educación para todos que sea inclusiva: Hacia dónde vamos ahora. **Perspectivas** – Revista trimestral de educación comparada, v. 38, n. 1, p. 17-44, marzo 2008.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues. Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras. **Dissertação**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ALENCAR, Edvone de Souza; AMOULOUD, Saddo Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.25, n.3, p.204-220, set./dez. 2017.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.24, n.3, p.713-737, set/dez 2009.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. **Informe final para a OREALC/UNESCO**. Brasil: UNESCO, 2017.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 1994.

ALTET, Marguerite. **As pedagogias da aprendizagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out/dez. 2017.

AMORIN, Mariana; SALEJ, Ana. O conservadorismo saiu do armário! A luta contra a ideologia de gênero do movimento escola sem partido. **Ártemis**, João Pessoa, v.22, n.1, p.32-42, jul./dez., 2016.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio de 1983.

ANFOPE. **Documento Final** do XIX Encontro Nacional da Anfope. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (contra) reformas e resistências. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 out. 2020.

ANFOPE. **Documento Final** do XX Encontro Nacional da Anfope. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNC da Formação Inicial e continuada. Rio de Janeiro: UERJ, 2021 Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 12 out. 2020.

ANFOPE. **Documento Final** do XXI Encontro Nacional da Anfope. Por uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: UnB, 2023. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 08 set. 2023.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP n. 4/2024**, abril 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

ANPED *et al.* **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC**, 06 de março de 2018. Disponível em Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Resid%C3%Aancia_Pedag%C3%B3gica.pdf. Acesso em 28 de dezembro de 2023.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroza. Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.37, e-25112, 2021.

BACHELARD, Gaston. **A intuição do instante**. 2. ed. Tradução Antonio de Pádua Danési. Campinas: Verus Editora, 2010.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-554, set-dez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATAILLE, Michel; BLIN, Jean-Françoise; MIAS, Christine; PIASER, Alain. **Representations professionnelles, systeme des activités professionnelles**. L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education, 1997, p. 57-89.

BERTONI, Lúcia Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus: EDITUS, 2017, p. 101-122.

BLIN, Jean-François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997a.

BLIN, Jean-François. Les représentations professionnelles : un outil d'analyse du travail. **Éducation Permanente**, v.132, n. 3, 159-170, 1997b.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n.1, p. 1-26, 2002.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BOTO, Carlota, SANTOS, Vinício de Macedo, SLVA, Vivian Batista, OLIVEIRA, Zaquie Vieira. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020. p.11-24.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997a [2018], [recurso eletrônico].

- BOURDIEU, Pierre. **Sobre televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998c.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 [1999].
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. (Coord.) **A miséria do mundo**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Las estrategias de la reproducción social**. Buenos Aires: Sigilo Veintiuno Editores, 2011a.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2011b.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre el Estado: Cursos en el Collège de France (1989-1992)**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2018a.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2018b.
- BOURDIEU, Pierre. **Conceitos Fundamentais**. Editado por Michael Grenfell, Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018c.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral**. Vol.1: Lutas de Classificação. Curso no Collège de France (1981-1982). Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 24 de jan. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Casa Civil. Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência. **Decreto nº 6949**. Brasília: Casa Civil, 25 de agosto de 2009.

BRASIL. **Lei 12.965**, de 23 de abril de 2014. Marco Civil Regulatório da Internet. Estabelece princípios, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 12 abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, jun.2014.

BRASIL. **Lei n.13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão. (LBI). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP n, 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41- 44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, Diário Oficial da União, de 18 de março de 2020a.

BRASIL. **Lei n.13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Brasília, 2020b. Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 7/2020**, de 19 de maio de 2020a. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/05/parecerfcd_cne_maio_2020.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. **Decreto 10.502**, de 30 de setembro de 2020b. Brasília: MEC, 2020c. (Revogado)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 4/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Parecer e projeto de Resolução aprovados em 12/3/2024. Brasília: MEC, 2024a

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível

Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, 03 de jun. 2024b, Edição 104, Seção 1, p. 26.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 125-137, ago./2004.

CACEMIRO, Zulmira Ferreira de Jesus. Representações sociais de docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental sobre as concepções freireanas. **TESE**. (Doutorado em Educação). UNISANTOS, Santos, 2022.

CAJICA, Yazmin Margarita Cuevas; MONTALVO, Karla Rangel. Representación social del maestro mexicano en el contexto de la covid-19: del menosprecio al reconocimiento profesional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, p. 87-111, out./dez. 2022.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo das relações entre práticas sociais e representações: retomando questões. **Psicologia e Saber Social**, v. 6, n.1, p. 42-46, 2017.

CANATO, Luíza Girolamo. As representações profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental II sobre a identidade docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Santos, 2018.

CARVALHO, Cristina. Pereira; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da formação docente às práticas profissionais: Necessidades/expectativas das professoras-estudantes da Pedagogia/Parfor. XI Congresso Nacional de Educação. **Educere**. PUC/PR, 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTAGNARA, Maria Helena. Representações Identitárias de Professores de Língua Inglesa em Textos Autobiográficos. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná/ UTFPR. Pato Branco/PR, 2019.

CASTRO, Roney Polato; COURA, Ana Carolina Mercês. Em tempos de conservadorismo: pensar relações entre o “escola sem partido” e as questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Periódico Horizontes**, USF, Itatiba, SP, e022026, 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. – Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAIM JÚNIOR, Cyro Irany. Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020. ePub995kb.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81286, p. 1-15, 2021.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia. H; COUTO, Maria Clara Paula.; HOHENDORFF, Jean Von. (Org). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p.55-70.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOISE, Willem. Attitudes et représentations Sociales. In: JODELET, Denise. **Les representations sociales**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1989, p. 242-261.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n.1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandez; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Marcia Angela; DOURADO, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro eletrônico], Recife: ANPAE, 2018, p.38-43.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira, Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. _ Acesso em: 02 maio de 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EdUSP, 2009.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351- 367, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Acesso em: 20 out. 2023.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: Serge Moscovici. **Representações sociais**: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

EMILIO, Rejane Maria. Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implementação. **Tese** (Doutorado em Educação). UNISANTOS, Santos, 2020.

EMILIO, Rejane Maria; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A BNCC como mecanismo de controle da educação. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v.14, n.3, p.700-730, 2021.

ESPÍNDOLA, Elisângela Bastos de Melo; MAIA, Lícia de Souza Leão. As representações profissionais e suas especificidades teóricas: uma ferramenta de análise das práticas profissionais. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n.2, p.139-147, abril a junho de 2021.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.27, e270122, p. 1-20, 2022.

FERREIRA, Rafaela Maria e Silva. Gênero e representações sociais sobre identidade profissional de estudantes de pedagogia. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/UFPB, João Pessoa, 2020.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M.C; PACHECO, J.A; EVANGELISTA, M. O. (Org). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

FINGELD, Deborah. Metasynthesis: the state of the art-so far. **Qual Health Res**.v.13, n.7, p.893-904, 2003.

FIORENTINI, Dário. A investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación Matemática**, v.8, n.11, p.61-82, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Gilda Maria Rodrigues. Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG. Belo Horizonte, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Franco Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ªed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velha ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar. **Deficiências e diversidades** [livro eletrônico]: educação inclusiva e o chão da escola. São Paulo: Cortez, 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. UFABC. UFES. USP. **Pesquisa: Inclusão escolar em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/ ver na p. 26. Acesso em: 02 abr. 2023.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Relatório Final**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento Interno).

GAITÁN, Luisa Carlota Santana; CANO, Edilberto Hernández. Representações sociais do trabalho docente: significados e contradições. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, p. 161-178, out./dez. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Mentes humanas são curiosas. In: LIRA, A. A. D.; VILLAS BÔAS, L. **Identidade e prática docentes: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W; PFAFF, N. (Org). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3.ed, 4.reimp.Petrópolis: Vozes, 2019, p.29-38.

GEHRAN, Raimunda Abou; TREVISAN, Zizi. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 2, p. 1-11, e34534, 2018.

GESTRADO/CNTE. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente e Confederação Nacional dos Trabalhadores (GESTRADO/UFGM, 2020). **Relatório de Pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”**. Belo Horizonte: Gestrado/ UFGM, 2020.Disponível em: [/https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf](https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf) /. Acesso em: 02 abr. 2021.

GIL, Cláudia Magalhães. A arte nos cursos de Pedagogia: reflexões sobre a formação docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2023.

GIL, Silvania Maria da Silva. Representações Sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos: UNISANTOS, 2020.

GIL, Silvania Maria da Silva. **Representações Sociais, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El Currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madri: Ediciones Morata, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p.63-92.

GOMES, Nilma Lino. Educação, diversidade, emancipação e lutas em tempos antidemocráticos. In: BOTO, Carlota, SANTOS, Vinício de Macedo, SILVA, Vivian Batista, OLIVERA, Zaqueu Vieira. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020, p.202-224.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

GROSSMAN, David L. Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. **Perspectivas** – Revista trimestral de educación comparada, v. 38, n. 1, p. 45-60, marzo 2008.

GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 2ªed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995, p.191-225.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis:Vozes,1988.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: fenômenos concepções e teorias. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social**, 1985.

JODELET, Denise (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Les Presses universitaires de France, mars/1989. 424p. (Collection: « Sociologie d'aujourd'hui »)

JODELET, Denise. Representações sociais um domínio em expansão. In: **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.17-44.

JODELET, Denise. Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In: HAAS, V.(Org). **Les savoirs du quotidien**. Rennes: Presses Inivesitaires de Rennes, 2006, p.235-255.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). **Educação e trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 11-25.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de pesquisa**, v.45, n.156, p.314-327, abr./jun.2015.

JODELET, Denise. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.162 p.1258-1271 out./dez. 2016.

JODELET, Denise. Lugar da experiência vivida nos processos de formação das representações sociais. In: JODELET, D. **Representações Sociais e mundos de vida**. Tradutora Lilian Ulu. Paris: Éditions des archivesmcontemporaines; São Paulo: FCC; Curitiba : PUCPress, 2017, p. 431-451.

JODELET, Denise. Uma epidemia separada. **Artigos sobre Representações Sociais**, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/index>. Acesso em: 10 ago.2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul. /set. 2012.

KNOBLAUCH, Adriane. Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. **Tese de Doutorado**. Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

KRAWCZYK, Nora. As falácias da EAD se alastram com (e como) o Covid19. In: ADUnicamp, 14 Junho 2020. Disponível em: <http://adunicamp.org.br/novosite/as-falacias-da-ead-se-alastram-com-e-como-o-covid19/>. Acesso em: 28 out. 2022.

KRÜTZMANN, Fábio Luis; TOLENTINO NETO, Luiz Caldeira Brant de. Representações sociais de estudantes de Biologia sobre as futuras atividades profissionais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.21, p.1-17, e10612, 2019.

LABUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação

para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B., OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020, p.355-380.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção a diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020, p.41-67.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M.V.(Org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p.23-50.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Renata da Costa. Formação continuada didático-pedagógica do professor universitário: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, CE – Recife, 2019.

LIMA, Suely Souza. As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROEBPAR/UFMA. **Dissertação** (Mestrado em Educação). - São Luís, 2016.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisólia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação com educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, 2015.

LIRA, André Augusto Diniz; VILLAS BOAS, Lúcia. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 989-1014, jul./set. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Anselmo Alencar. Escola pública, projeto civilizatório burguês *versus* práxis emancipadora. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 11-26, out./nov./dez. 2020.

MACHADO, Enéas. A ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Santos, 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Ensinando a turma toda. **Pátio - Revista Pedagógica**, v.5, n.20, Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). **A escola e suas transformações, a partir da Educação Especial, na perspectiva inclusiva**. Campinas: Librum Editora, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2018.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Cambridge: Cambridge University Press. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MARQUES, Walter Rodrigues; LOBATO, Diego Jorge; et al. Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.12, p. 97692-97711, dec. 2020.

MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 22, n 2009.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**. Revista do ppgav/eba/ufrj, n. 32, p. 122-151, dezembro 2016.

MELO, Elda Silva do Nascimento; OLIVEIRA, Karla Michelle de. Representações sociais e identidade docente: um estudo de caso na formação de professores em ciências sociais da UFRN. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 49-72, jan./mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.17, n, 3, p.621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia**: pesquisa qualitativa em ação. São Paulo: Ed. Hucitec, 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. **Nota Técnica –GT COVID 19** -11/2020 de 17 de junho de 2020. Disponível em:<<https://mpt.mp.br/pgt/noticias/nota-tecnica-n-17-sobre-trabalho-remoto-gt-covid-19-e-gt-nanotecnologia-1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

MIRANDA, Camila Lima; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; REZENDE, Daisy de Brito. As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em Química. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 57, n, 54, p.1-25, 2019.

MOLL, Sonja Gabriella; SOUSA, Clarilza Prado de; RAMALHO, Laurinda. Desafios de ser professor durante a pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, p. 179-192, out./dez. 2022.

MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00315247, p. 1-14, 2021.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via** [recurso eletrônico]: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image, son public**. Paris, PUF, 1976.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Introducción: el campo de la psicología social. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psicología Social** I.2. reimp. Barcelona; Buenos Aires: Paidós, 1991. P.17-37. Trabalho original publicado em 1984.

MOSCOVICI, Serge.(Org). **Psicologia Social**: influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, v. 1.

MOSCOVICI, Serge. La fin des représentations sociales? Débattant Jean Malsonneuve. In: AEBISCHER, V.; DECONCHY, J-P.; LIPIANSKY, E.M. (Ed). **Ideologies et représentations sociales**. Suisse: Delval, 1991, p. 65-84.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In. GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-16.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas as representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org). **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, George. O conceito de Themata. In: MOSCOVICI, Serge, **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2000.

MUCCI, Daniela Horvath. A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental: representações sociais de professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2021.

NASCIMENTO, Elda Silva; OLIVEIRA, Karla Michelle. Representações sociais e identidade docente: um estudo de caso na formação de professores em Ciências Sociais da UFRN. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 49-72, jan./mar. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B., OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020, p.183-202.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. **1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out.-dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022a.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, p. 1-20, 2022b.

OLIVEIRA, Denise Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P; CAMARGO, B.V. JESUÍNO; NÓBREGA, S.M. **Perspectivas teóricas-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005, p.573-603.

OLIVEIRA, André Luís de; OBARA, Ana Tiyomi. Aspectos históricos da formação de professores de ciências: alguns apontamentos para a construção de identidades docentes. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 98-110, 2016.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador, 2021.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago; MIRANDA Maria Irene; SAAD, Núbia dos Santos. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fumcamp**, v.19, n.42, p.145-156, 2020.

PAICHELER, G.; MOSCOVICI, Serge. Conformidad simulada y conversion. In: MOSCOVICI, S. (Org). **Psicología Social**, I: Influência y cambio de actitudes, individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p.175-208.

PEDRO, Ana. Representações profissionais dos professores: uma abordagem tridimensional. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 20, n. 1, Ano 17, p. 65-82, 2012.

PENHA, Gabriel Peter da. Tudo que aprendemos juntos: a representação social do professor de música no cinema. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/UFC, 2017.

PIASER, Alan; RATINAUD, Pierre. **Pensée sociale, pensée professionnelle**: une approche singulière en Sciences de l’Education, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Trevisan. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V.M.N.S; VILLAS BÔAS, S.L.P.S; SOUZA, C.P. **Representações Sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Trevisan. O impacto psicossocial da pandemia nos processos de escolarização: reflexões sobre a educação básica oferecida em escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, p. 19-34, out./dez. 2022.

PRYJMA, Leila Creuri. Ser Professor: Representações Sociais de Professores. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP – *Campus* de Presidente Prudente, 2016.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar., 2011.

RAMBLA, Xavier; FERRER, Ferran; TARABINI, Aina; VERGER, Antoni. La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. **Perspectivas** – Revista trimestral de educación comparada, v. 38, n. 1, p. 81-96, marzo 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, n.9 p.79-87, 1998.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p. 40-49.

ROCHA, Gilda Fernandes Silva; VIEIRA, Márcia da de Freitas. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialógica**: São Paulo, n.39, 17, e9718, set./dez.2021.

SANDELOWSKI, Margarete.; DOCHERTY, Sharron; EMDEN, Carolyn. Qualitative metasynthesis: issues and techniques. **Research in Nursing and Health**, s.1., v. 20, n. 7, p. 365-371, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Marli Reis dos. Professores de Língua Portuguesa e Matemática: representações sociais sobre docência. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, Santos, 2020.

SANTOS, Vinício de Macedo. Educação pública brasileira: *lengua de maderna* e políticas de apagamento. In: BOTO, C., SANTOS, V. M.; SLVA, V. B.; OLVERA, Z. V. **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. p.271-288.

SANTOS, Camila Rodrigues; MELO, Elda Silva do Nascimento; MORAIS, Erivania Melo. Base nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores (as) sobre a BNCC. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.21, n.70, p.1241-1269, jul./set.2021.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Claudemir Pereira]. Filósofo Demerval Saviani defende construção de um novo Plano Nacional de Educação, 2023. Disponível em: <https://claudemirpereira.com.br/2023/01/entrevista-filosofo-dermeval-saviani-defende-construcao-de-um-novo-plano-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 12/07/23.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, n. 40, p.143-155, 2009.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B, Org. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.

SEIDMANN, Susana; THOMÉ, Sandra; DI IORIO, Jorgelina; AZZOLLINI, Susana. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L.P.S; SOUSA, C. P. **Representações Sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2012.

SEPULVEDA, José Antônio Miranda; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. **Movimento Revista Educação**, Rio de Janeiro, v.3, n.5, p.76-107, 2016.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, Ana Maria Costa. **Formação, percursos e identidade**. Coimbra: Quarteto, 2003.
- SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n, 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.
- SILVA, Johnnata Cavalcante Silva. Tensões na identidade profissional: estudo com professores da pós-graduação *stricto sensu* à luz da análise de narrativas. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza, 2022.
- SILVA, Solange Maria da. Representações Sociais das/os professoras/es do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo sobre as práticas pedagógicas. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos: UNISANTOS, 2023.
- SILVA, Suely Sousa Lima da; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. Representações Sociais e Identidade Docente: um estudo com professores-alunos do PROFEBCAR/UFMA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 172-193, maio/ago.2018.
- SILVA FILHO, Antonio Carlos Pacheco e. Psicanálise e Neurociências. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 30, n. 3, p. 104-107, 2003;
- SILVA; SOUZA, Anna Katyanne Arruda. Representações sociais e a constituição identitária docente na educação profissional em saúde. **TESE** (Doutorado em Educação), UFRN, 2022.
- SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Identidade docente de licenciados em Química a partir das Representações Sociais de Ser professor. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia – Alexandria**, Florianópolis, v.15, n.1, p.277-305, maio/2022.
- SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni; SILVA, Mellissa Fernanda Gomes. Da escola de ofício a profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, v.16, n.4, p. 1033-1044, out./dez. 2010.
- SQUARCINI, Camila Fabiana; ROCHA, Saulo Vasconcelos; SANTOS, Hugo Evangelista dos. Metassíntese e metanálise: limites e possibilidades de encontro na educação física. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, PR, v.24, n.3, p.179-185, set/dez., 2020.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis; Vozes, 2006.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 43, n. 123, p. 551-571, p. 2013.
- TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria. **Conhecimento profissional dos professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- TAKAHASHI, Bruno Tadashi. A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck. **TESE**. UEM, Maringá, PR, 2018.

UNESCO. **Educação 2030 Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. OREALC. **Marco conceptual habilidades o competencias siglo 21 y pedagogías para la inclusión**. Documento de trabajo. Chile: OREALC, 2016.

UNESCO, Estrategia Regional sobre Docentes OREAL-UNESCO Santiago. **Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina**: análisis comparativo de siete casos nacionales. Santiago do Chile, OREALC/UNESCO, abril 2018.

VALA, Jorge. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia Social**. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.

VALE, Sílvia Fernandes do; MACIEL, Regina Heloisa. Representações sociais do professor pelo gestor. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n.52, p.108-119, 1º sem.2021.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. **Educación e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, 2011.

VILALVA, Adriana Mallmann. O direito à educação: percepção/representações dos/das professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão. **TESE**. (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos: UNISANTOS: Santos, 2023.

WALSH, Denis; DOWNE, Soo. Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. **Journal of Advanced Nursing, New York**, v. 50, n. 2, p. 204-211, 2005.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollon. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revistas da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul.-dez. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I

BANCO DE DADOS DE DISSERTAÇÕES E TESES/CAPES

Ano	Autores/ Instituições	Título	Dissertações Teses	Resumo
2016	Leila Creuri Pryjma/UNESP Presidente Prudente	Ser Professor: representações sociais de professores	Tese	A docência é um trabalho de interações com traços particulares que a estruturam e o professor configura-se como uma das peças centrais do processo educacional. O — ser professor envolve características peculiares à docência que desenvolvem sua identidade. Este trabalho se propõe a investigar quais são as representações do — ser professor, bem como a forma como os professores pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros. O exercício da docência envolve uma identidade, na qual se entrelaçam os saberes, as valorizações, as expectativas e a figura do professor que se construiu nas tramas da história da humanidade, formando as construções simbólicas da identidade docente. O marco teórico deste trabalho para a análise da identidade docente é o da Teoria das Representações Sociais, mais especificamente o da Teoria do Núcleo Central para compreender como os professores desenham cognitivamente e afetivamente o que é —ser professor. Defendemos neste trabalho a tese de que as representações sociais do professor sobre si, como profissional, são compartilhadas e fruto de suas práticas e conhecimentos teóricos. Como tal, essas representações instituem um sistema de valores, ideias e simbolismos sociais acerca da própria vivência pedagógica e dos que lhe são próximos, determinando suas formas de agir no mundo. Essas podem ser estruturas alienantes que sirvam a uma ideologia dominante ou podem ser ainda frutos de uma prática docente reflexiva. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Os sujeitos dessa pesquisa foram 197 pedagogas, alunas de um curso de especialização <i>Latu Sensu</i> em 11 municípios do estado do Paraná; os instrumentos de pesquisa foram um questionário de identificação, dois Testes de Associação Livre de Palavras (ABRIC, 1993, 2000, 2007) com os indutores —Ser professor é...! e —Para os outros, ser professor é...! nas situações de Ordem Média de Evocação e Ordem Média de Importância a fim de desvelarmos o que os professores pensam sobre eles mesmos e o que os professores percebem como os outros caracterizam o ser professor e um questionário com reflexões acerca da profissão docente. As análises das representações sociais sobre —ser professor! nos permitiram compreender não só os elementos que a constituem, mas também a maneira como se identificam e sentem como sua identidade profissional é percebida pelos demais. Os resultados revelaram que as representações sociais do —Ser Professor! possuem como possível núcleo central os elementos —amor!, —doação! e —dedicação!. Em contrapartida, constatamos uma nítida separação com aquelas sobre o que é —Ser Professor para o Outro! para a qual os participantes elencaram —loucura! e —ganha-bem!. As análises da submissão responsável por esse sentido são apresentadas e os limites deste trabalho e sugestões para outros são assinalados.
2016	Suely Sousa Lima/UFMA	As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/ UFMA	Dissertação	Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Fundamenta-se no referencial teórico das representações sociais, por favorecer a compreensão do objeto na sua integralidade. A discussão aqui realizada é de abordagem qualitativa, sem

				desconsiderar os dados quantitativos. Considera os pressupostos dessa abordagem, como um ato de comunicação entre sujeitos, no qual entra em jogo, também, a intersubjetividade, a interação, os afetos e a espontaneidade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No percurso metodológico, para a análise dos dados coletados, elege a técnica da análise de conteúdo: Bardin (1977, 2007) e Bonfim (2008), que ao conduzir as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de significados em um nível que vai além de uma leitura comum. Para compreender a temática deste estudo, utilizamos, principalmente, o seguinte referencial teórico: formação de professores: Cury (1996), Tanuri (2000), Freitas (2002, 2006), Gatti e Barreto (2009), Melo; Nascimento (2013), etc; representações sociais: Moscovici (1961, 1978, 2005), Spink (1994), Sá (1998), Jodelet (1989, 1993, 2001), Jovchelovitch (2000, 2008), Guareschi (1996), Bonfim (2007), entre outros; e processos identitários: Nóvoa (1992), Ciampa (1997); Dubar (2005, 2007), Deschamps; Moliner (2009). Inicialmente, enfoca a formação de professores no Brasil, com destaque aos programas emergenciais, uma vez que a história dessa formação contribui para a construção de identidades docente. Os sujeitos da pesquisa são 20 (vinte) professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA. A partir da Técnica “Quem Sou eu? aplicada percebe que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera professor, alegre e amigo do que se infere que o curso de Pedagogia tem contribuído positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica. Dessa forma, subentende-se que os elementos: professor, alegria e amizade fazem parte da construção da identidade docente dos professores-alunos do curso em análise. A análise de conteúdo adotada permitiu a sistematização dos dados coletados por meio de questionário de perfil, entrevistas semiestruturadas e a compreensão do objeto de estudo. Foi possível, assim, elencar três Unidades Temáticas para a nossa pesquisa: Sou professor, sim; Aprendizado na formação; e o PROFEBPAR/UFMA em tudo isto. Através destas Unidades ficam evidenciados serem muitos os processos envolvidos na constituição da identidade docente, desde os relativos à história pessoal de cada um, como, por exemplo, experiências da infância, de brincadeiras ou vivências com professores – aspecto do eixo biográfico, portanto, envolve transações mais subjetivas – até experiências efetivas de prática profissional e de práticas de formação, sobretudo, envolvendo estágios supervisionados e experiências didáticas. Assim, o estudo sugere ampliar o debate sobre a construção da identidade dos professores-alunos em cursos de graduação
2017	Gilda Maria Rodrigues Fonseca/PUC-MG	Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade	Tese	O presente trabalho examina os processos de constituição identitária do sujeito futuro professor, a partir do agir representado em discursos de licenciandos, sob o viés das representações sociais que orientam o modo como veem e compreendem o trabalho do professor, bem como revelam as imagens construídas acerca do que é ser professor. Para tanto, propusemos um estudo de caso pautado em procedimentos metodológicos de viés interpretativista e qualitativo, orientado por postulados sociointeracionistas, por meio dos expedientes relatórios de estágio, questionários e grupo focal. Articulamos ao arcabouço teórico-metodológico do ISD contribuições teóricas emanadas das teorias que tratam das representações sociais e dos estudos sobre os processos de constituição do sujeito e, ainda, buscamos orientações inscritas na teoria do trabalho, especialmente, nos estudos da Clínica da Atividade.

				Os dados nos possibilitaram apreender e compreender a construção identitária dos sujeitos, professores em formação, por meio das representações de ser e agir docentes, orientadas para os modos como esses sujeitos significaram, projetaram e operaram com as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula, que resultaram da compreensão de que o trabalho do professor encontra-se em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um contexto sócio-histórico datado e inserido em um sistema educacional específico que possibilitou aprender traços da identidade profissional. No fio do discurso, vimos entrever uma relação ora de inclusão ao grupo de pertença, constituída pela classe de professores, ora de exclusão do grupo quando se remete a outros lugares enunciativos, como o de acadêmico. A constituição no coletivo de trabalho ocorreu quando o eu estagiário relata, por exemplo, as imposições do sistema ou a ênfase em um processo de ensino vinculado a conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos. Quando se inclui no grupo, o futuro professor se investe do papel de universitário e trava-se um debate entre a didática tradicional versus as novas concepções de ensino e aprendizagem filiadas às práticas discursivas. Assim, entendemos que as identificações que emanam das vozes responsáveis pela constituição do ser professor revelam-nos um sujeito em constante processo de (trans)formação e sublinham a heterogeneidade constitutiva do ser. Nessa medida, a formação de professores, dentre outros fatores, precisa de uma maior abertura para o desenvolvimento integrado do sujeito futuro-professor.
2017	Gabriel Peter da Penha/UFCE	Tudo que aprendemos juntos: a representação social do professor de música no cinema.	Dissertação	A presente pesquisa visa à compreensão da representação social do professor de música no cinema, arte de cunho industrial e meio de comunicação de massa influente na construção de representações que incidem na dinâmica social. A problemática que guia nosso trabalho radica em questões concernentes à formação profissional e à constituição identitária docente, bem como à dimensão sociocultural e simbólica da sétima arte: qual é a imagem do professor de música no filme Tudo que aprendemos juntos? Como ela pode influenciar na construção da sua identidade profissional? A fim de refletir sobre estes pontos, adotamos a Teoria das Representações Sociais como fundamentação teórica do nosso trabalho, partindo do pressuposto que as representações formam um sistema cujo compartilhamento leva à formação de uma visão, um consenso, uma imagem, elemento que busca na imaginação o seu próprio lugar de articulação. Nosso objeto de estudo é o longa metragem Tudo que Aprendemos Juntos, cujo tema é a educação em nosso país e cujo enredo gira em torno de um jovem violinista que aceita, por necessidade financeira, lecionar música na favela de Heliópolis, num projeto patrocinado por uma ONG que atua junto a uma escola estadual. Nossa metodologia consiste na revisão de literatura acerca dos problemas atinentes ao nosso objeto de estudo e na análise do filme em questão, tendo também como suporte obras cinematográficas cujo personagem principal é o professor de música. Num contexto de progressiva desvalorização e proletarianização da atividade docente, dentro de um contínuo processo de desmonte do Estado, importa que entendamos a construção de determinadas representações sociais do professor de música como parte de um discurso que enfatiza o caráter “redentor” da docência e da música, o que visa, em última instância, à individualização das possíveis soluções para a problemática da educação no Brasil.
2018	Luiza Girolamo Canato/ Unisantos	As representações profissionais de professores atuantes	Dissertação	Este trabalho objetiva analisar as representações profissionais de professores do Ensino Fundamental II (EF II) a respeito da identidade docente. Fundamenta-

		no ensino fundamental II sobre a identidade docente		se na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978), em Blin (1997) e Abdalla (2006, 2008, 2016, 2017), para compreender as representações sociais e profissionais desses professores; e em Dubar (1997, 2005), quanto ao estudo da identidade e da socialização profissional; assim como em autores que se dedicam à formação e à prática profissional. A pesquisa desenvolvida se articula com o projeto de pesquisa maior intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, e integra, também, o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC. Trata-se de um estudo que visa a subsidiar reflexões sobre as ações docentes desenvolvidas nos contextos de formação e de trabalho, de modo a problematizar as políticas, práticas e representações, que configuram a linguagem do campo profissional. A investigação assume uma abordagem qualitativa e se desenvolve, metodologicamente, por meio das seguintes etapas: 1ª aplicação de questionário para 20 professores atuantes no Ensino Fundamental II, contendo 28 questões fechadas; e 2ª entrevistas semiestruturadas com 05 professores, que participaram da etapa anterior, a fim de retomar determinadas questões e aprofundá-las. Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007) e dos referenciais teórico metodológicos já mencionados, e configuram três dimensões de análise: a identitária, a contextual e a funcional/profissional. A dimensão identitária estrutura algumas das representações profissionais dos professores do EF II a respeito de sua própria identidade docente. A dimensão contextual apresenta reflexões sobre a estrutura e a organização institucional e a influência do contexto de trabalho na constituição identitária dos professores participantes da pesquisa. E, finalmente, a dimensão funcional/profissional busca analisar como o exercício da atividade e a imagem profissional são representados por esses sujeitos. Com efeito, espera-se contribuir com o estudo das relações entre representações, práticas e identidades profissionais em interação com o contexto de trabalho do EF II.
2018	Bruno Tadashi Takahashi/UEM	A formação inicial de professores de ciências no estágio supervisionado: compreendendo a identidade docente a partir da teoria das representações sociais e da epistemologia de Ludwik Fleck	Tese	Na formação inicial de professores de Ciências, podemos destacar as investigações que vêm enfocando o fator social. Nesse sentido, a identidade docente é um campo de pesquisa em crescimento, por investigara construção da significação da profissão a partir da vivência pessoal e da sua socialização. Assim, a disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências, dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, se configura como um relevante espaço de investigação da identidade docente. Entretanto, ainda são muitos os questionamentos a respeito do processo pelo qual ocorre a significação social da profissão nesse contexto. Portanto, a presente tese procurou responder à seguinte questão de pesquisa: Qual a influência da disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para a constituição e a ressignificação da identidade docente dos licenciandos? A partir dessa problemática, buscamos, na fundamentação teórica da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e na epistemologia de Ludwik Fleck, subsídios para identificarmos as representações da docência partilhadas por licenciandos e compreendermos como os conceitos de estilo e de coletivo de pensamento elucidam o processo da gênese e da transformação da identidade docente. Assim, para atingirmos esses objetivos, realizamos a constituição dos dados com 12 alunos na disciplina de Estágio Supervisionado para a Docência em Ciências em um curso de Licenciatura

				em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Estado do Paraná. Utilizamos a evocação livre de palavras e entrevistas semiestruturadas para a constituição dos dados, que foram analisados com o quadro de Vergès e a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Com essas análises, verificamos a transformação das representações sociais em socioprofissionais, resultante da mudança de posição social dos sujeitos no decorrer da pesquisa. Também constatamos, a partir do DSC, a presença de dois estilos de pensamentos: um embasado nas representações sociais e outro no campo de pesquisas da formação de professores e do ensino de Ciências. Tais resultados possibilitaram a compreensão da complexidade do fenômeno identitário e apontaram para a relevância da proposta de analisarmos a identidade docente a partir da perspectiva dualista com os referenciais teóricos das representações sociais e da epistemologia fleckiana paralelamente, pois os elementos consensuais e reificados da docência são interdependentes no fenômeno identitário.
2019	Maria Helena Castagnara/ UTFPR	Representações identitárias de professores de língua inglesa em textos autobiográficos	Dissertação	A presente pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada, no campo da formação de professores, e possui como tema a identidade docente. O objetivo geral é investigar as representações identitárias de professores de Língua Inglesa (LI), em textos autobiográficos orais e escritos, à luz de teorias das Ciências Humanas e Sociais, por meio de marcas enunciativas. Como objetivos específicos, temos: a) investigar os conflitos/desafios experienciados pelos professores de LI participantes da pesquisa, representados em seus textos autobiográficos; e b) investigar as realizações/conquistas e expectativas futuras dos professores de LI participantes da pesquisa representados em seus textos autobiográficos. O contexto desta pesquisa é um minicurso de extensão aplicado pela pesquisadora a seis professores de LI que, na data de realização do minicurso, estavam cursando pós-graduação stricto sensu em Letras. O minicurso teve oito horas de duração e foi ofertado no mês de março de 2019, contando com o objetivo principal de possibilitar reflexões acerca da prática docente. Durante a participação no minicurso os professores de LI assistiram a uma fala sobre identidade e formação docente, leram textos teóricos (GAMERO; CRISTÓVÃO, 2013; SILVA, 2011), debateram sobre assuntos relativos à profissão e realizaram a escrita de um texto autobiográfico. As transcrições de áudios gravados durante o minicurso e os textos escritos compõem o conjunto de dados utilizados nesta pesquisa. A análise dos dados foi realizada com base no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), especialmente na identificação e interpretação dos mecanismos enunciativos, que possuem como categorias o índice de pessoa, vozes e modalizações. Como suporte na interpretação dos dados da pesquisa, foram utilizados referenciais teóricos das Ciências Sociais (HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014), da Linguística e Linguística Aplicada (SAUSSURE, 2006; BAKHTIN, 2016; LEFFA, 2013; D'ALMAS, 2016, AUDI, 2019, para citar alguns), da Filosofia (FOUCAULT, 2012), e até mesmo da Literatura (ALBERTI, 1991). Os resultados obtidos apontam que as representações identitárias dos professores participantes da pesquisa se mostraram ser provenientes não somente de sua prática pedagógica, mas também da experiência enquanto alunos, do incentivo da família para os estudos e aprendizagem de uma segunda língua, e da avaliação que eles mesmos fazem de como é ser professor em nosso país. Percebemos que os conflitos e desafios da profissão são diversos, e referem-se ao trato com os alunos em sala de aula, à necessidade de melhor qualificação profissional, às dificuldades na realização do estágio

				de docência, à rotina como aluno em um curso de pós-graduação e à necessidade de melhor estrutura física e investimentos financeiros nas escolas. Com relação às conquistas e realizações dos participantes, identificamos o ingresso e permanência no mestrado, pois tanto um quanto o outro exigem dos participantes muito esforço e determinação. Quanto às expectativas futuras, estas dizem respeito à permanência em sala de aula, término do mestrado, continuidade na área acadêmica e ingresso na carreira como professor universitário. Dessa forma, compreendemos que investigar a identidade docente implica adentrar em um universo subjetivo, que diz respeito às experiências de vida de cada um dos participantes da pesquisa. Por isso, mesmo tentando delimitar nas análises elementos que possam ser comuns na identidade dos professores de LI, não podemos ignorar o fato de que cada sujeito é único, e mesmo que algumas vivências presentes nos textos escritos e orais dos participantes “pareçam” ser as mesmas, elas se deram em contextos e momentos diferentes, o que as torna diversas. Por fim, com relação à participação no minicurso realizado pela pesquisadora, percebemos que essa gerou uma ressignificação identitária nos professores de LI participantes da pesquisa.
2019	Renata da Costa Lima/UFPE	FORMAÇÃO CONTINUADA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: representações sociais e reconstrução da identidade profissional docente	Tese	O objetivo desta pesquisa foi compreender contribuições da formação continuada didático-pedagógica (FCDP) para o processo de reconstrução da identidade profissional docente do professor universitário. Para dar conta desse objetivo, desenvolvemos este estudo em duas fases (fase 1 e fase 2), tomando como referências teóricas a teoria das representações sociais, especificamente a abordagem estrutural, a noção de identidade, sobretudo, da Psicologia Social, e as noções de identidade profissional e identidade profissional docente. A fase 1 objetivou conhecer o que os docentes pensam sobre ser professor universitário; quais as suas experiências de FCDP; o conteúdo e a estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e FCDP. Para tanto, aplicamos um teste de associação livre de palavras e um questionário a 84 professores de diferentes áreas de conhecimento da UFPE. Os dados foram analisados com o auxílio do software IRAMUTEQ e da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os participantes organizam a identidade docente do professor universitário a partir de três sentidos principais: professor detentor do conhecimento, professor pesquisador e professor formador. Já as experiências de FCDP do grupo se classificam em formais (institucionais) e informais (heterotopia), sendo as primeiras o lugar por excelência da formação dos professores na universidade. Por fim, a identificação do conteúdo e da estrutura das representações sociais de docência universitária, formação continuada e FCDP evidenciou que essas representações estão servindo como marcas, produtos e reguladoras da identidade profissional docente, caracterizada pelos professores como detentor do conhecimento, pesquisador e formador. Concluímos a fase 1 apontando a existência de um possível sistema de representações sociais (SRS) formado pelos objetos docência universitária, formação continuada e FCDP, no qual a representação social de docência universitária parece ser responsável por organizar as representações dos outros objetos, ao mesmo tempo em que esse SRS parece se imbricar a um sentimento de identidade docente caracterizado pela pesquisa, formação e conhecimento. A fase 2 objetivou analisar, a partir do que dizem os professores, como experiências de FCDP (re)constróem a identidade profissional docente. Para tanto, realizamos entrevista semiestruturadas a 8 professores participantes da fase 1 que afirmaram experienciar FCDP. A análise de conteúdo nos

				auxiliou na organização e categorização dos dados. Os achados apontaram que experiências de FCDP têm contribuído com o processo de reconstrução identitária dos professores a partir de duas perspectivas: a do ser professor, visto que os professores afirmaram que experiências de FCDP os levaram a se “sentir mais professor”, por meio de processos de identificação e socialização, em que o outro assume um papel importante na constituição do ser, promovendo a formação docente; a da prática docente, visto que os professores relataram que experiências de FCDP têm repercutido no seu fazer, pois passaram a compreender que o ensino precisa vincular-se a aprendizagem, que o estudante é sujeito ativo, que a avaliação não se resume a um exame e que o professor precisa mediar o conhecimento. Os participantes da fase 2 passaram a compreender que ser professor significa ser responsável pela aprendizagem dos estudantes e que o exercício da profissão requer um saber que lhes é específico, ou seja, os saberes didáticos e pedagógicos. Diante disso, podemos inferir uma re(construção) identitária, visto que a identidade profissional docente centrada na figura do detentor do conhecimento e do pesquisador (fase 1), parece se reconfigurar em uma identidade de “profissional do ensino”, que entre outras coisas, desenvolve a atividade de pesquisa. Em síntese, os resultados apontam que FCDP, contribui para o processo de reconstrução identitária, pois oportuniza aos professores refletirem o ser professor e o seu fazer docente.
2020	Marli dos Reis dos Santos -UNISANTOS	Professor de Língua Portuguesa e Matemática: representações sociais sobre a docência	Tese	Este trabalho desenvolve-se a partir do Projeto maior intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, e tem como objetivos analisar e compreender as representações sobre a docência dos Professores de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública da região da Metropolitana da Baixada Santista (RMBS). Nesta perspectiva fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978, 2003, 2012), complementada pela Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1996, 1998, 2001), introduzindo uma breve reflexão sobre o conceito de identidade, discutido por Dubar (1998, 2005, 2006), Hall (2000), Placco e Souza (2010, 2011), entre outros. O estudo assume uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa, estruturando-se nas seguintes fases: aplicação de questionário para 157 professores, sendo 90 da disciplina de Língua Portuguesa e 67 de Matemática; entrevistas com 11 professores, incluindo 15 narrativas, que versam sobre sua formação e exercício docente na tentativa de captar o que significa a docência e os motivos que os levaram a escolher essa profissão. A seleção desses professores recaiu por lecionarem disciplinas, que estão na linha “de frente” das avaliações de larga escala, enfrentando desafios e pressões por resultados satisfatórios nas avaliações, tais como SAEB e SARESP. Depreendeu-se que os sujeitos da pesquisa ancoram o sentido sobre a docência em duas dimensões: pessoal e profissional. A primeira, pessoal, coloca acento na imagem que os sujeitos têm da docência de dentro para fora, carregando o sentido de aprender como um processo contínuo e, em consequência, como uma ação que enriquece a profissão e promove mudanças sociais; a segunda, profissional, seria a imagem que os sujeitos têm do exercício docente, de fora para dentro, trazendo o pensamento deles envolvido na ação de “ensinar”, que se traduz em essencialidade, quando instiga transformação de vidas. Estas dimensões desdobram-se em sete unidades de sentido que se entrelaçam, mapeando a docência como idealizada, instrumento de transformação, vocação, desvalorizada e de um exercício da profissão ligado às vivências significativas e dilemas, de transformação e de

				afetividade. Os dados empíricos demonstram que os professores, sujeitos da pesquisa, representam e conferem um status à docência de missionária, redentora e transformadora de indivíduos e da sociedade. Assim, os professores produzem, comunicam e compartilham o pensamento de essencialidade à docência a partir da constituição de um saber identitário, que a caracteriza como produtora de sentido no contexto da transformação social.
2020	Rafaela Maria e Silva Ferreira/UFPB	Gênero e representações sociais sobre a identidade profissional de estudantes de pedagogia	Dissertação	O processo histórico de feminização do magistério reflete-se na constituição da Pedagogia como um curso feminizado, o que se traduz em representações sociais que o associam qualitativamente ao gênero feminino. Ancorada nos Estudos Culturais da Educação, nas Teorias Feministas e de Gênero e na Teoria das Representações Sociais, esta pesquisa objetiva responder como gênero perpassa as representações sociais da identidade profissional de 47 estudantes pré-concluintes de Pedagogia dos turnos da manhã, tarde e noite. Desenvolvida no curso de Pedagogia do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa que fez uso da técnica de survey (levantamento) em formato de questionário aberto proposto por Ioannis Tsoukalas (2006). Ao fazer uso associado da abordagem estrutural das representações sociais para perceber seu processo de construção e de análises quanti-qualitativas sobre seus produtos, percebeu-se que gênero atua como elemento constituído e constituinte de representações sociais organizadas em torno do núcleo central docente relacionado ao ensino. Contudo, ao se ampliar esta concepção de docência para incluir outros campos de atuação do/a pedagogo/a, as mulheres representam a docência associada à gestão, enquanto que os homens demonstram preferência pela pesquisa. Além disso, a associação entre dimensões afetivas e características de desvalorização da profissão é percebida melhor por elas, ocasionada pela própria condição feminina. Assim, evidencia-se que homens e mulheres, apesar de construírem suas representações sociais em torno da palavra docente, as organizam por meio de elementos periféricos distintos. Como contribuição, a pesquisa destaca permanências e transformações nas representações sociais da identidade do/a pedagogo/a quanto ao gênero, o que potencializa estratégias de mudança nestas representações e no próprio currículo da formação.
2021	Enéas Machado/Unisantos	A ação supervisora da Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização	Tese	A Supervisão de Ensino traz, historicamente, enquanto marca identitária, uma ação baseada na inspeção instrumentalizada por auditorias com vistas a fazer cumprir prescrições legais. Há, no âmbito da supervisão, desse modo, uma tensão entre a instrumentalização e a humanização a ser investigada, perscrutando as políticas e processos de formação, que impactam, tensionam e desencadeiam os processos de profissionalização dos trabalhadores da educação. Face a esses aspectos, esta Tese tem como objetivo central, analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização da ação supervisora dos profissionais das Secretarias de Educação (SEDUCs) da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), no sentido de compreender as representações sociais e profissionais que os supervisores incorporam em sua (re) constituição identitária profissional, para que seja possível ampliar os horizontes da supervisão e promover uma consciência social, humanizadora, mais democrática e comprometida politicamente. E, diante desse objetivo geral, a Tese se centra na defesa de que, ao analisar as tensões entre a instrumentalização e a humanização, que delineiam relações normativas e autoritárias, de um lado, e relações humanizadoras ou emancipatórias, de outro, desde uma perspectiva histórica a uma perspectiva psicossocial, consideramos a necessidade de se compreender e

				analisar as representações sociais/profissionais dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS) sobre sua própria atuação profissional, para que seja possível ressignificar suas práticas profissionais no âmbito da Escola pública e contribuir para novas reflexões e ações no campo da supervisão de ensino. Nesta perspectiva o estudo apresenta, como fundamentação teórico-metodológica, a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1961, 1978, 2003, 2010, 2012), e a Teoria da Ação de Bourdieu (1992a, 1992b, 1994, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 2007, 2011), assim como os aportes teóricos de Dubar (1997, 2005, 2006, 2012) a respeito da constituição identitária, e de Blin (1997) e Abdalla (2006, 103b, 2017a, 2017b) em relação às representações profissionais. A análise, também, fundamenta-se em referenciais teóricos que abordam o campo da formação de professores e, mais especificamente, o da supervisão de ensino e das políticas que a orientam. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e documental, e que se utiliza da técnica de análise de conteúdo dos dados referentes ao questionário semiestruturado aplicado junto dos supervisores de ensino das SEDUCs (RMBS), e das entrevistas narrativas, realizadas com quatro supervisores, para aprofundar a análise. Destacam-se duas dimensões de análise: a Instrumentalizadora, identificando como categoria de análise - Relações Normativas e Autoritárias e suas unidades de sentido -, e a Humanizadora ou Emancipatória, que tem como categoria de análise - Representações Profissionais: tensões entre relações autoritárias e humanizadoras e suas respectivas unidades de sentido. Como resultado, nota-se a prevalência das marcas profissionais burocráticas e controladoras em que o viés instrumentalizador, cartório e fiscalizador é reforçado por políticas governamentais, que inquietam a ação supervisora. Por fim, considera-se que a supervisão de ensino necessária precisa enfrentar as tensões entre a instrumentalização e a humanização, superar as contradições, demover o determinismo legal, de modo a assumir relações horizontalizadas, nos níveis decisórios, e compromissos com o público (os sujeitos coletivos), para que se tenha uma visão de conjunto: radical e incluyente.
2021	Daniela Horvath Mucci/PUC-SP	A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental: representações sociais de professores	Dissertação	O presente estudo surge das observações, a partir das vivências na escola junto a professores e alunos. Olhar as relações sociais que circulam no ambiente educacional nos instigou a querer desvelar essa complexidade e compreender os impactos na atuação docente. O percurso do presente estudo foi permeado pelo objetivo de analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de alunos com deficiência matriculados nas salas regulares de escolas públicas. Iniciamos o processo percorrendo as tendências, por meio dos trabalhos científicos que apresentam as temáticas: representações sociais de professores e inclusão de alunos com deficiência. Esse processo de revisão literária pela análise integrativa nos mostrou a necessidade de novas abordagens, o que nos impulsionou para três enfoques – retratados nos objetivos específicos: revisitar os processos históricos que culminaram com a inclusão de alunos com deficiência; analisar como as representações sociais vêm impactando a profissionalidade docente; e apresentar uma indicativa de pauta para itinerário formativo. Os sujeitos da pesquisa são professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escola pública. A fundamentação teórica está baseada na historicidade da pessoa com deficiência, no percurso de diferentes paradigmas e na inclusão como reconhecimento dos direitos. Para essas seções, trouxemos as contribuições de teóricos como Teresa Mantoan, Romeu Sasaki, e William Stainback. Também apresentamos um

				diálogo entre Axel Honneth e Paulo Freire, partindo da solidariedade como proposta de construção social inclusiva. Para subsidiar a compreensão das representações sociais, respaldamo-nos nas contribuições de Serge Moscovici e estudiosos da área, como: Denise Jodelet, Clarilza Sousa, Bader Sawaia e Adelina Novaes. A investigação se fundamenta na abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, usamos a entrevista semiestruturada e, para a análise de conteúdo, seguimos a proposta de Maria Laura Franco. Os dados produzidos, fundamentados pelas incidências, foram agrupados em 4 categorias: Categoria 1 - Professor; Categoria 2 - Aluno; Categoria 3 - Grupo e Categoria 4 - Sistema. Os resultados demonstram que a historicidade de abandono e exclusão da pessoa com deficiência possivelmente impactam nas representações sociais dos docentes, os quais ancoram os processos de inclusão de alunos com deficiência nas barreiras, principalmente a partir do laudo médico e das impossibilidades do aluno com deficiência no ambiente escolar. Compreendem que inclusão escolar é a presença do aluno com deficiência na escola e que cabe ao aluno atender as exigências apresentadas pelo contexto educacional, concepção que caminha ao encontro do paradigma da integração. Refletindo sobre os dados, concluímos a importância da transformação da concepção de inclusão na escola para escola inclusiva; para isso, compreendemos o papel do professor dentro de uma rede colaborativa, sendo o sujeito docente um protagonista nos itinerários formativos e inserido em seu próprio contexto, tematizando a prática docente e as vivências de seu território. Para o percurso proposto pelo itinerário formativo, respaldamo-nos nas contribuições do Professor Maurice Tardif.
2023	Adriana Mallmann Vilalva - UNISANTOS	O Direito à Educação: percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural e as pedagogias de inclusão	Tese	Este trabalho tem por objetivo analisar as percepções/representações dos/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental sobre suas práticas pedagógicas diante dos desafios da diversidade cultural em uma Escola que acolhe adolescentes migrantes/refugiados, a fim de compreender se é possível desenvolver pedagogias de inclusão para que todos tenham direito à Educação. A investigação se justifica, pois, na última década, a população de jovens refugiados tem aumentado nas escolas brasileiras conforme dados obtidos junto ao ACNUR (2020, 2021), demandando estudos sobre essa temática tão emergente. Integra-se ao projeto maior intitulado “Olhares psicossociais para a prática docente”, desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-ed/FCC, e, também, faz parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UNISANTOS). Nesta perspectiva, fundamenta-se nas teorias bourdieusiana e moscoviciana; assim como em autores que se dedicam às temáticas referentes às políticas sociais ligadas às migrações forçadas, às políticas educacionais e de formação docente, às pedagogias de inclusão e ao direito à educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se estrutura: 1º na análise documental de legislações específicas sobre os refugiados e as políticas educacionais de acolhimento, integração e inclusão; 2º na pesquisa de campo, destacando quatro fases: a) reuniões com equipe gestora e professores/as de uma escola pública do Estado de São Paulo que recebe alunos/as refugiados/as e/ou migrantes, a fim de compreender o contexto da escola e de seus agentes; b) observação de salas de aula de duas professoras (História e Língua Portuguesa), para apreender como são realizadas as interações e ações; assim como os projetos em desenvolvimento voltados para integração e inclusão; c) entrevistas narrativas, para entender os “espaços dos possíveis” no tocante às pedagogias de inclusão,

				acolhimento e integração dos alunos das respectivas professoras; d) aplicação de questionário, com questões abertas, fechadas e de evocação, para outros professores da mesma Escola. A análise de conteúdo (BARDIN, 2007) privilegiou duas dimensões: 1ª Diversidade cultural - anunciando como categoria de análise as “percepções/representações dos/as professores/as sobre a diversidade cultural”, e desenvolvendo duas unidades de sentido: a) efeitos das políticas educativas no direito à Educação; e b) desafios do trabalho docente frente à diversidade cultural; 2ª Pedagogias de inclusão - indicando como categoria de análise as “percepções/representações sociais dos/as professores/as sobre as pedagogias de inclusão”, e abordando duas unidades de sentido: a) necessidades/perspectivas de formação; e b) organização da prática pedagógica: estratégias de acolhimento, integração e inclusão. Dentre os resultados, mencionam-se os mais significativos: 1º as políticas públicas educacionais propagam o direito à Educação, propondo garantir o acesso e a permanência dos estudantes migrantes/refugiados nas escolas públicas; entretanto, observam-se efeitos de exclusão, como marcas das “relações de força”, que são efetivadas por processos históricos, políticos e sociais que se dão na Escola; 2º há inúmeros desafios para o trabalho docente, em especial, quando se tem que superar as barreiras linguísticas e as diferentes culturas trazidas por esses estudantes, e lidar com problemas de violência escolar; 3º por outro lado, há salas-ambiente e dinâmicas, que envolvem, integram e incluem o alunado; assim como há diferentes projetos e estratégias didáticas, como os “roteiros de aprendizagem”, que contribuem para abrir espaços de possibilidades e/ou momentos de acolhimento e de inclusão social, configurando “relações de sentido” para os sujeitos da pesquisa; e 4º quanto às pedagogias de inclusão, destaca-se que há necessidades de formação por parte dos docentes (falta de preparo, qualificação, entre outras); mas, ao mesmo tempo, abrem-se espaços significativos para a organização da prática pedagógica que inclui estratégias de acolhimento, integração e inclusão, que são reinventadas a cada dia a fim de que se alcance o direito à Educação.
2023	Solange Maria da Silva-UNISANTOS	Representações Sociais das/os professoras/es do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo sobre as práticas pedagógicas	Tese	Esta Tese tem como objetivo central compreender as representações sociais das/os professoras/es que coordenam os projetos de extensão do Programa Mulheres do IFSP sobre as suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e para a emancipação feminina, a partir das influências/implicações do Programa na (re)constituição identitária desses profissionais da educação. Parte-se da seguinte questão-problema: O que pensam as/os professoras/es sobre as influências/implicações do Programa Mulheres do IFSP na construção de suas identidades docentes e em suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a emancipação feminina? Procura-se defender a tese de que as/os professoras/es, ao compreenderem as possibilidades de intervir, por meio de suas práticas pedagógicas na transformação da realidade das mulheres em situação de vulnerabilidade social, podem proporcionar um aprendizado mais significativo e efetivo e promover a inclusão social e emancipação feminina, assim como reduzir as barreiras de acesso à educação. Busca-se o aporte da legislação, que envolve o Programa Mulheres do IFSP, e fundamenta-se em Moscovici (2011, 2012, 2015), Bourdieu (1989, 2011, 2012), Dubar (2009, 2020), Altet (2000, 2017) e outros autores, que contribuem no campo das representações sociais, das políticas educacionais e da formação docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se desenvolve no IFSP com a participação de quinze (15) municípios do estado de São Paulo, e conta com dezoito (18) professoras/es

				coordenadoras/es dos Projetos inseridos no Programa Mulheres do IFSP (2016 e 2019), e mais um (1) professor adicionado em 2022. Realizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico; aplicação de um questionário eletrônico respondido por quatorze (14) professoras/es; entrevistas narrativas com cinco (5) e dez (10) observações in loco. Com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), desenvolveram-se duas dimensões de análise: 1ª (Re)Constituição da identidade profissional: da trajetória de formação ao habitus profissional – destacando como categoria “Das modalidades de influência na (re)constituição identitária”, que se subdivide em três unidades de sentido: conformidade, normatização e inovação; 2ª Representações Sociais (RS) sobre as práticas pedagógicas – que se configura por meio da categoria “Pedagogias de Inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias”, abordando três unidades de sentido: desafios e tensões, saberes e práticas pedagógicas e espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão. Os resultados indicam que as/os professoras/es do PMIFSP precisam: 1º compreender seus percursos formativos e as influências das políticas públicas educacionais e/ou institucionais, de modo a não se ajustarem à lógica da conformidade e/ou normatização (relações de força), mas, pelo contrário, lutarem por espaços de possibilidades ou por inovações/mudanças necessárias (relações de sentido); 2º assumir uma atitude e/ou habitus profissional, que enfrente os desafios e tensões das políticas educacionais e/ou institucionais, e se disponibilize a superar os problemas advindos da normatização, no sentido de reinventar estratégias variadas e inclusivas que possam mobilizar as mulheres do PMIFSP; 3º apostar em uma sólida formação teórica e prática na direção das pedagogias de inclusão, de modo a: a) privilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas das mulheres envolvidas, para que se promovam práticas mais coerentes com a realidade social em que se encontram; b) desenvolver saberes teóricos, práticos, profissionais e organizacionais, a fim de se efetivar práticas, que integrem as alunas no mundo social e do trabalho, procurando fortalecer vínculos afetivos, pedagógicos e profissionais; e c) levar em conta as interações e/ou relações interpessoais (domínio relacional), a organização e gestão pedagógicas (domínio pragmático) e a gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes (domínio epistêmico) na direção da emancipação feminina e da inclusão social.
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora cm base no levantamento – Banco de Dados de Dissertações e Teses/Capes.

APÊNDICE II

BANCO DE DADOS/SCIELO

REVISTA	ARTIGO	AUTORIA	RESUMO
Alexandria: Revista Educação em Ciência e Tecnologia	Identidade docente de licenciados em Química a partir das Representações Sociais de Ser professor	Gahelyka Aghta Pantano Souza e Orliney Maciel Guimarães	Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente de licenciados participantes de um Programa de Formação de Professores, com base na Representação Social sobre ser Professor de Química. O aporte teórico-metodológico foi a Teoria das Representações Sociais - TRS (MOSCOVICI, 1978), e autores que tratam da construção da identidade docente, como Marcelo (2209), Almeida, Penso e Freitas (2019). Com abordagem metodológica qualitativa, os instrumentos utilizados foram: questionário diagnóstico, memorial descritivo e Associação Livre de Palavras. Na análise dos dados considerou-se a abordagem processual da TRS e a Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que as Representações Sociais identificadas, estão fortemente objetivadas e ancoradas nas habilidades e competências específicas para ensinar, as quais privilegiam as relações entre o professor, o aluno e o saber. Identificando uma identidade docente ainda pautada em uma visão da docência advinda do senso comum e do processo de escolarização.
Dialogia	Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota	Gilda Fernandes Silva Rocha e Márcia de Freitas Vieira	A pandemia de covid-19 provocou muitas mudanças no contexto social, inclusive a necessidade do isolamento e distanciamento social. As escolas precisaram inovar para que a educação não fosse interrompida. Os governos estaduais adotaram a Educação Remota Emergencial. Essa modalidade de ensino trouxe mais dificuldades de acesso à educação para os estudantes da Educação Inclusiva. A realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial, nesse cenário de ensino remoto, norteou o desenvolvimento de uma pesquisa de revisão bibliográfica com o objetivo de compreender como os estudantes de educação inclusiva estão sendo assistidos durante o período da pandemia. Os resultados destacam que a falta de acesso tecnológico dificultou muito o alcance desses estudantes ao ensino remoto. Por outro lado, a pandemia possibilitou uma

			colaboração maior entre a família e a escola, fato esse enriquecedor para o público-alvo da educação especial, que conta com mais apoio da família no processo de ensino-aprendizagem.
Psicologia da Educação	Representações sociais do professor pelo gestor	Sílvia Fernandes do Vale; Regina Heloisa Maciel	Os gestores convivem diariamente com inúmeras demandas dentro da escola que, na maioria das vezes, estão relacionadas ao professor. o objetivo deste estudo foi identificar as representações sociais construídas pelos gestores em relação ao professor. participaram da pesquisa 5 gestores educacionais da rede de ensino municipal da cidade de Mossoró/RN, os quais responderam uma entrevista aplicada individualmente. a frase estímulo foi "ser professor na atualidade". o conteúdo transcrito foi analisado com o auxílio do programa iramuteq. foi realizada a análise hierárquica descendente, que originou quatro classes: desvalorização profissional, demandas socioeducacionais, relação professor x aluno x família e competências pedagógicas. ser professor na atualidade é vivenciar um contexto com inúmeras demandas, exigindo do profissional uma formação ampla e condições de trabalho favoráveis. o professor é relacionado ao "ar que a sociedade respira", tendo em vista o complexo papel que tem a desempenhar no seu trabalho. a representação do professor afasta-se cada vez mais do paradigma tradicional, aproximando-o do paradigma emergente que propõe um profissional em constante formação para atender as políticas educacionais vigentes.
Formação em Movimento	Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva	Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Patrícia Cristina Albieri de Almeida	Trata-se de uma pesquisa, que tem como objetivo identificar oportunidades formativas para a educação inclusiva no Brasil e em países da América Latina. Parte-se da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e da Teoria de Ação, de Bourdieu, e de outros referenciais teóricos que discutem as políticas de formação e as de inclusão social, privilegiando a educação para a diversidade. Quanto à metodologia, realizam-se: análise documental; entrevistas com coordenadores dos cursos de Pedagogias; e grupos focais com estudantes. A análise de conteúdo privilegiou duas dimensões analíticas – dimensão pedagógica da inclusão e

			dimensão de responsabilidade profissional. Por fim, desvenda-se a necessidade da formação inicial em uma perspectiva de educação inclusiva, a fim de que se possibilite um espaço social de convivência mais equânime na direção de garantir os direitos de todos a uma educação justa, igualitária e inclusiva.
Brazilian Journal of Development	Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento	Walter Rodrigues Marques, Diego Jorge Lobato et al.	O artigo versa sobre profissionalidade como saber docente e busca de identidade do professor enquanto profissional. Discute a docência como profissão e o marcador social “professor” em sociedade contemporânea, vistos como semiprofissão e semiprofissional. Segundo Roldão (2008), é preferível que se diga desenvolvimento profissional para referir-se a profissionalidade em vez de profissionalização, que se circunscreve como formação inicial e certificação para reconhecer a competência do exercício da profissão docente. Utilizou-se como metodologia a revisão de literatura que aponta divergência e convergência quanto à classificação identitária da profissão docente. O embasamento do artigo sustenta-se em Imbernón (2011), Tardiff (2014), Veiga (2012), Papi (2005), d'Ávila e Sonnevile (2012); Coutinho (2012); Ramalho (2004) e outros. Concluiu-se que é necessária uma definição ou redefinição da profissão / profissionalidade docente para um reconhecimento do professor como profissional da docência. Esta não pode ser vista como semiprofissão, uma vez que possui arcabouço teórico e metodológico prática singulares e aquela ou aquela que um exercício estão inseridos no mundo do trabalho. Logo, não poderia estar exercendo um semitrabalho, mas um trabalho. Espera-se que o artigo contribua para o debate e fortalecimento da questão da profissionalidade docente não poderia estar exercendo um semitrabalho, mas um trabalho. Espera-se que o artigo contribua para o debate e fortalecimento da questão da profissionalidade docente. não poderia estar exercendo um semitrabalho, mas um trabalho. Espera-se que o artigo contribua para o debate e fortalecimento da questão da profissionalidade docente.

Revista Ensaio	Representações sociais de estudantes de biologia sobre as futuras atividades profissionais	Fábio Luis Krützmann, Luiz Caldeira Brant De Tolentino Neto	O presente artigo investiga as Representações Sociais, teoria proposta por Serge Moscovici, de 190 estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria entre os anos de 2016 e 2018 sobre as futuras profissões: professor e biólogo. Por meio de questionários obtivemos informações sobre o perfil dos estudantes deste curso, assim como suas representações das atividades profissionais. Reunimos 332 palavras diferentes que ajudam a caracterizar a identidade profissional dos acadêmicos a partir dos termos indutores “professor é” e “biólogo é”. Ao serem questionados sobre biólogo as respostas orbitam em torno da palavra pesquisador, curioso, amor e importante. Enquanto as respostas para professor centraram-se em educador, ensinar e essencial. Os resultados encontrados contribuem com estudos de formação de professores/biólogos e com reformas e adaptações curriculares dos cursos de Ciências Biológicas. Palavras-chave: Ciências Biológicas. Formação de Professores. Identidade Profissional. Representações Sociais.
Revista Educação em Questão	As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em Química	Camila Lima Miranda, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Daisy de Brito Rezende	Este estudo investigou as representações sociais sobre a docência e sua influência na constituição da identidade profissional de licenciandos em Química. Os dados foram interpretados por meio do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, e a da identidade profissional de Claude Dubar. Ser professor para esse grupo social relaciona-se à realização pessoal, intrinsecamente ligada à motivação, à autonomia, à inovação, ao afeto para com os estudantes e à necessidade de escutá-los. Os relatos que compuseram os dados deste estudo nos auxiliam a compreender o papel do olhar do outro na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Esperamos que o presente estudo possa contribuir para a ressignificação da formação docente, considerando-a enquanto construção diacrônica, permeada pelo contexto social, pela atribuição dos outros e pelas representações sociais dos atores envolvidos no processo.

Acta Scientiarum Education	As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente	Raimunda Abou Gebzan, Zizi Trevizan	O objetivo desse artigo é partilhar do debate acadêmico sobre os modos de construção da identidade profissional dos docentes da Educação Básica e suas representações sociais sobre a profissão. Foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa com entrevista semiestruturada, envolvendo 19 professores de uma escola de Educação Básica do interior paulista. Os dados geraram três categorias de análise: a identidade e a atuação profissional dos professores e suas representações sobre a profissão docente; a construção da autonomia com vistas à efetivação de práticas educativas emancipatórias; e o senso crítico-ideológico do professor em seu contexto de atuação. O aporte epistemológico centrou-se nos estudos sobre representações sociais e profissionalização docente. Os resultados confirmaram que as estruturas sociais e culturais, historicamente constituídas, foram determinantes na construção da identidade profissional dos sujeitos da pesquisa e de suas representações sociais sobre a profissão.
Revista Educação e Emancipação	Representações Sociais e Identidade Docente: um estudo com professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA	Suely Sousa Lima da Silva e Maria Núbia Barbosa Bonfim	Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Fundamenta-se no referencial teórico das representações sociais, por favorecer a compreensão do objeto na sua integralidade. A discussão aqui realizada é de abordagem qualitativa e os sujeitos da pesquisa são 20 (vinte) professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande - MA. A partir da Técnica “Quem Sou eu?” aplicada percebe-se que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera professor, alegre e amigo do que se infere que o curso de Pedagogia contribuiu positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica. A análise de conteúdo adotada permitiu a sistematização dos dados coletados por meio de questionário de perfil, entrevistas semiestruturadas e a compreensão do objeto de estudo. Foi possível, assim, elencar duas Unidades

			Temáticas para a pesquisa: Sou professor e o PROFEFPA/ UFMA em tudo isto. Assim, o estudo sugere ampliar o debate sobre a construção da identidade dos professores-alunos em cursos de graduação.
Perspectiva	Representações sociais e identidade docente: um estudo de caso na formação de professores em Ciências Sociais da UFRN	Elda Silva do Nascimento Melo e Karla Michelle de Oliveira	A presença hodierna da Sociologia na educação básica brasileira é um elemento novo para os sujeitos a ela relacionados e, para o grupo de licenciando(a)s do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a situação não é diferente. Com o intuito de compreender como os elementos apreendidos durante a formação inicial de professores influenciam o processo de construção identitária, investigou-se as representações sociais acerca da identidade docente, buscando compreender como estes sujeitos representam os professores de Sociologia. Para tanto, procedeu-se uma comparação entre os elementos que compuseram os núcleos centrais das representações sociais dos licenciandos ingressantes e dos estagiários do referido curso. Adotou-se a Teoria das Representações Sociais e a Abordagem Estrutural como aporte teórico e da Técnica de Associação Livre de Palavras como recurso metodológico. Ao se proceder a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, tornou-se evidente que a memória desempenha um papel crucial nos processos de construção representacional e identitário, pois a familiaridade com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio trouxe novos e importantes elementos para a composição do perfil dos atuais ingressantes na licenciatura investigada.
Revista de Educação PUC-Camp	Formação, profissionalidade, e representações profissionais dos professores: concepções em jogo	Maria de Fátima Barbosa Abdalla	Diante da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/09) e suas implicações para a formação docente, este texto objetiva colocar em jogo as concepções de formação e de profissionalidade, com base nas representações profissionais de professores-estudantes da Pedagogia/PARFOR. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados questionários, grupos focais, entrevistas e crônicas pedagógicas, discutindo o Plano Nacional de Formação de Professores

			sob a ótica da formação e da profissionalidade nos contextos de formação e de trabalho. Os resultados e/ou representações profissionais indicam uma dupla orientação para a formação: de um lado, a incorporação de conhecimentos, valores e do saber ser; e, de outro, a relação do saber com a prática. Quanto à profissionalidade (<i>habitus</i> profissional), os resultados apontam para: a função docente, que trata da atividade profissional, das estratégias e do significado da prática; o contexto, destacando o grau de implicação dos sujeitos (pertença social) e questões sobre a gestão, reforçando o efeito da normalização; a identidade profissional, abordando o grau de entendimento e de domínio do trabalho docente. Tais concepções orientam saberes e práticas profissionais e revelam a necessidade de uma renegociação identitária frente à formação, aos desafios do trabalho docente na Escola, e ao processo de profissionalização e/ou precarização que ameaça esses professores a perderem seus valores e o sentido de seus objetivos enquanto profissionais.
Imagens da Educação	Aspectos históricos da formação de professores de Ciências: alguns apontamentos para a construção de identidades docentes	André Luís de Oliveira e Ana Tiyomi Obara	Considerar a construção de identidades docentes em Ciências supõe um olhar crítico para as políticas de formação inicial e continuada de professores, objeto de estudo do presente ensaio, que tem por objetivo apresentar determinados momentos históricos dessa profissionalização. Trata-se de uma reestruturação de um dos capítulos de revisão bibliográfica da tese intitulada <i>Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de Ciências: o ensino por investigação na construção do profissional reflexivo</i>, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá. O texto foi organizado em quatro seções, a saber: O Ensino de Ciências e a formação de professores: para iniciar o diálogo...; A institucionalização da disciplina Ciências e a formação de professores para o seu ensino; A ampliação da disciplina Ciências na escola: desdobramentos para a formação de professores. Políticas públicas de formação de professores de Ciências no final do século XX e início do século XXI: para onde vamos? Deste

			modo, podemos inferir que, tanto na institucionalização de cursos de licenciatura como nas reformulações, reorientações e complementações, encontramos indicativos que comprometeram e/ou comprometem as representações de identidades profissionais dos professores até os dias de hoje.
--	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados em SciELO.

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO, TESTE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Questionário

Olá professora(o) ,
você está acessando um formulário que envolve questões sobre a pesquisa: "Um olhar sobre as representações dos professores sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente". O preenchimento dele durará entre 5 e 10 minutos.

Além de acessar as questões, você precisará fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e escolher a opção ACEITAR PARTICIPAR, você receberá uma cópia deste documento com suas respostas no seu email. Desde já agradeço por sua disponibilidade.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Um olhar sobre as representações dos professores sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) participante

Eu, Silvana Maria da Silva Gil, doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos, estou realizando uma pesquisa intitulada: "Um olhar sobre as representações dos professores sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente".

Essas informações estão sendo fornecidas para que você permita a sua participação voluntária na pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela será submetida.

1) Natureza da pesquisa: Esta fase da pesquisa tem como objetivos: discutir a identidade profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas no contexto atual; identificar o cenário político-social de implantação das políticas neoliberais que direcionam as práticas docentes; conhecer o olhar do professor sobre si mesmo e suas necessidades neste novo contexto frente aos novos desafios das práticas e descrever a dimensão simbólica que há na construção do mundo social e os mecanismos que fragilizam a identidade profissional docente no cenário atual. Para alcançar este intuito, utilizaremos

questionário, rodas de conversa e entrevistas narrativas.

2) Participação da pesquisa: Esta pesquisa contará com a participação de professores voluntários da Região Metropolitana da Baixada Santista.

3) Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você contribuirá ajudando-nos a compreender como tem sido a prática e a constituição da identidade docente nesse novo cenário que assola a nossa região, o Brasil e o mundo. Essas informações serão extraídas por meio dos dados coletados através da análise de seu conteúdo. Você tem liberdade para se recusar a participar e ainda para se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações.

4) Sobre as coletas e entrevistas: Os dados serão coletados de forma online (devido a emergência sanitária) a partir de um questionário e a transcrição para a pesquisa será por meio de códigos (pseudônimo), a fim de manter o anonimato de cada participante.

5) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da (o) voluntária (o) serão identificados com um código (pseudônimo), e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

6) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua para sua formação e conhecimento da atual situação da educação.

7) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

8) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

Concordando com a minha participação na pesquisa, seleciono a opção ACEITO PARTICIPAR, *
abaixo:

- ☐ ACEITO PARTICIPAR
- ☐ NÃO ACEITO PARTICIPAR

DADOS

Preencha para cada item uma ou mais opções que represente suas respostas ao enunciado dado.

9) Constrangimento: Se em algum momento da pesquisa você se sinta constrangido ou desconfortável, poderá deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalidade.

10) Disponibilização dos resultados e dúvidas: Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão destruídos após o término da mesma.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que poderei sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum.

() Autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.
() Não autorizo.

O seu nome não aparecerá na pesquisa. Você gostaria de deixar um codnome? não havendo codnome, você será chamado de "participante".



Escolha múltipla

☐ sim. Qual? _____

☐ Não

☐ Adicionar opção ou [adicionar "Outra"](#)

Gênero

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outra opção...

Faixa etária

- ☐ De 20 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ 51 a 60 anos
- ☐ 61 anos ou mais

Como você se declara:



☒ Escolha múltipla

- ☐ branca (o) ×
- ☐ preta (o) ×
- ☐ parda (o) ×
- ☐ amarela (o) ×
- ☐ indígena (o) ×

Há quantos anos você leciona? *

- ☐ De 1 a 2 anos.
- ☐ De 3 a 5 anos.
- ☐ De 6 a 9 anos.
- ☐ De 10 a 15 anos.
- ☐ De 15 a 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

Você tem religião? se sim, qual?

- ☐ sim. _____
- ☐ Não
- ☐ Não quero declarar.

Há quantos anos você está lecionando na rede em que está?

- ☐ De 01 a 05 anos
- ☐ De 05 a 10 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ De 15 a 20 anos
- ☐ Há mais de 20 anos

Qual motivo lhe fez optar pelo magistério?

- ☐ influência da família
- ☐ influência de um professor
- ☐ Custo do curso superior mais baixo
- ☐ oportunidade e facilidade no mercado de trabalho
- ☐ rendimentos ligados à profissão
- ☐ outro: _____

Em que (ais) municípios da Baixada você leciona?

Texto de resposta curta

Você acumula cargo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você é professor: *

- ☐ da sala de aula comum (regular)
- ☐ Da educação especial (sala de recurso multifuncional)

Você é:

- ☐ efetivo
- ☐ contratado

Qual (is) disciplina (s) você leciona? *

Texto de resposta curta

Sua rede de ensino é: *

- ☐ estadual
- ☐ municipal

Após a licenciatura que outro curso você fez? :

- ☐ outro curso de graduação. Qual? _____
- ☐ especialização/aperfeiçoamento
- ☐ mestrado
- ☐ doutorado
- ☐ não fiz.

Sobre a docência e suas práticas

Descrição (opcional)

Você considera que as políticas neoliberais interferem em suas práticas?

- ☐ sim
- ☐ não

Se sim, como? O que você percebe? :

Texto de resposta longa

Você acha que essas políticas neoliberais interferem na aprendizagem dos estudantes?

- ☐ sim
- ☐ não

Você acha que elas contribuem para:

- ☐ fracasso escolar dos estudantes
- ☐ sucesso escolar dos estudantes

Nesse contexto de emergência sanitária, você recebeu formação para trabalhar com o ensino remoto?

- ☐ sim, o suficiente
- ☐ sim, pouca
- ☐ não
- ☐ outra: _____

Quais recursos você tem utilizado para as aulas?

- ☐ celular
- ☐ câmera
- ☐ rádio
- ☐ podcast
- ☐ computador
- ☐ webcam
- ☐ lousa
- ☐ outro: _____

O tempo que você passa planejando essas aulas:

- ☐ aumentou
- ☐ diminuiu

Como você tem se sentido nesse contexto? (pode marcar mais de uma opção)

- ☐ bem
- ☐ confortável
- ☐ desconfortável
- ☐ triste
- ☐ desmotivada (o)
- ☐ esperançosa (o)
- ☐ animada (o), as coisas vão melhorar
- ☐ desanimado
- ☐ confiante
- ☐ outro: _____

Você ou alguém próximo de você teve COVID?

- ☐ sim
- ☐ não

...

Na sua percepção, a profissão docente perante a família dos estudantes:

- ☐ ficou mais valorizada
- ☐ não houve mudança
- ☐ desvalorizou

Sobre você, identidade para si (o que você diz de si mesmo, o que pensa ser, ou gostaria de ser):

Texto de resposta longa

...

Fale sobre os processos relacionais – identidade para outro (quem o outro diz que eu sou, a identidade que o outro me atribui- pode ser colegas, família, gestores):

Texto de resposta longa

Você sente que sua identidade profissional está sendo modificada ou reconstituída nesse contexto de pandemia? Fale um pouco sobre isso.

Texto de resposta longa

Você recebeu alguma orientação da escola para trabalhar com os estudantes com deficiência nas aulas remotas/on-line?

- ☐ Sim, recebi da coordenação.
- ☐ Não
- ☐ sim, recebi da professora do Atendimento Educacional Especializado.

Como você se sente ao lidar com estudantes com deficiência, principalmente nesse contexto?

- ☐ insegura (o)
- ☐ sem preparo
- ☐ desamparada (o)
- ☐ não tenho problemas, consigo trabalhar normalmente.
- ☐ segura (o)
- ☐ bem preparado.
- ☐ outro

Descreva como você se vê/sente, atuando em turmas inclusivas.

Texto de resposta longa

Se você é professora (o) da educação especial, como foi lidar com os estudantes, com as famílias e com os professores da sala comum, nesse contexto?

Texto de resposta longa

Você professora (o) da educação especial, recebeu orientação da secretaria de educação para o desenvolvimento do seu trabalho, em contexto remoto?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Sobre os estudantes

Descrição (opcional)

Marque as opções que você concorda:

- ☐ Os estudantes NÃO têm acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar as ativid...
- ☐ Os estudantes TÊM conseguido acessar os recursos necessários para acompanhar as aulas e realizar a...
- ☐ Os estudantes NÃO têm autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades
- ☐ Os estudantes TÊM demonstrado autonomia para acompanhar os conteúdos e atividades
- ☐ As famílias NÃO conseguem realizar a mediação necessária para garantir a execução das atividades pro...
- ☐ As famílias TÊM se empenhado e conseguido realizar a mediação necessária para garantir a execução d...

Como tem sido a participação dos estudantes nas atividades propostas:

- ☐ aumentou
- ☐ manteve-se igual
- ☐ diminuiu um pouco
- ☐ diminuiu drasticamente

Como tem sido a participação dos estudantes nas atividades propostas:

- ☐ aumentou
- ☐ manteve-se igual
- ☐ diminuiu um pouco
- ☐ diminuiu drasticamente
-

PRÁTICA DOCENTE *

Texto de resposta longa

...

Agora faça a leitura das palavras que você acabou de escrever e REESCREVA as 4 palavras novamente nas linha abaixo em ordem de relevância para você. Ou seja, coloque na linha número 1 a palavra que você considera mais relevante, coloque na linha de número 2 a segunda palavra que você considera mais relevante e, assim por diante, até chegar na linha de número 4, na qual você colocará a palavra que considera menos relevante. Numere por favor. *

Texto de resposta longa

Por favor, justifique de maneira sucinta a escolha da palavra indicada na linha 1. *

Texto de resposta longa

Título

Orientação: na atividade abaixo estou lhe indicando uma palavra. Escreva QUATRO PALAVRAS que vêm à sua mente sobre esse assunto. Dê um enter após cada palavra para que fique em linhas diferentes.

IDENTIDADE PROFISSIONAL *

Texto de resposta longa

Agora faça a leitura das palavras que você acabou de escrever e REESCREVA as 4 palavras novamente nas linha abaixo em ordem de relevância para você. Ou seja, coloque na linha número 1 a palavra que você considera mais relevante, coloque na linha de número 2 a segunda palavra que você considera mais relevante e, assim por diante, até chegar na linha de número 4, na qual você colocará a palavra que considera menos relevante. Numere por favor. *

Texto de resposta longa

Por favor, justifique de maneira sucinta a escolha da palavra indicada na linha 1. *

Texto de resposta longa

Título

Orientação: na atividade abaixo estou lhe indicando uma palavra. Escreva QUATRO PALAVRAS que vêm à sua mente sobre esse assunto. Dê um enter após cada palavra para que fique em linhas diferentes.

SENTIMENTOS *

Texto de resposta longa

Agora faça a leitura das palavras que você acabou de escrever e REESCREVA as 4 palavras novamente nas linha abaixo em ordem de relevância para você. Ou seja, coloque na linha número 1 a palavra que você considera mais relevante, coloque na linha de número 2 a segunda palavra que você considera mais relevante e, assim por diante, até chegar na linha de número 4, na qual você colocará a palavra que considera menos relevante. Numere por favor. *

Texto de resposta longa

...

Por favor, justifique de maneira sucinta a escolha da palavra indicada na linha 1. *

Texto de resposta longa

Título

Orientação: na atividade abaixo estou lhe indicando uma palavra. Escreva QUATRO PALAVRAS que vêm à sua mente sobre esse assunto. Dê um enter após cada palavra para que fique em linhas diferentes.

DESAFIOS

Texto de resposta longa

Agora faça a leitura das palavras que você acabou de escrever e REESCREVA as 4 palavras novamente nas linha abaixo em ordem de relevância para você. Ou seja, coloque na linha número 1 a palavra que você considera mais relevante, coloque na linha de número 2 a segunda palavra que você considera mais relevante e, assim por diante, até chegar na linha de número 4, na qual você colocará a palavra que considera menos relevante. Numere por favor.

Texto de resposta longa

Por favor, justifique de maneira sucinta a escolha da palavra indicada na linha 1.

Texto de resposta longa

Agradecimentos:

Muito agradecida por sua participação.

Silvania Maria da Silva Gil

Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima B. Abdalla

SISTEMATIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Sistematização do Questionário: objetivos e questões

Objetivos		Questões	
Identidade profissional E contexto pandêmico	*Identificação dos professores	Idade	Tempo de trabalho docente
		Gênero	
			Religião
		Identificação étnico-racial	Opção pelo magistério
			Acúmulo de cago
		Municípios que lecionam	Rede estadual ou municipal que leciona
Docência e suas práticas	*Sentimentos em relação ao contexto pandêmico *Impressões sobre sua identidade profissional	Sentimentos no contexto da pandemia	Profissão perante as famílias
		Identidade para si	Identidade para o outro
	*Tempo de preparo das aulas *Uso das tecnologias *Políticas	Políticas neoliberais e práticas	Políticas neoliberais e aprendizagem dos estudantes
		Preparo para o trabalho com aulas híbridas	Recursos tecnológicos para as aulas Recursos tecnológicos dos estudantes e autonomia
		Preparo para trabalho com inclusão em aulas remotas	
		Covid na família	
Sobre os estudantes	*opinião dos professores	Orientação para trabalhar com estudantes com deficiência nas aulas remotas	Sentimento ao lidar com os estudantes neste contexto
			Atuação em turmas inclusivas
		Acesso aos recursos para acompanhar as aulas	Autonomia
			Mediação para realizar as atividades
		Participação nas atividades propostas	

Fonte: elaborado pela autora com base nos objetivos e nas questões de pesquisa.

APÊNDICE V

Agrupamento A Tribuna

Nomeação do agrupamento	Conceitos-chave
Alimentação	*alimentação na escola e para a casa- ampliação (cestas) *objetivo: segurança alimentar- vulnerabilidade social *sopa de papelão *única alimentação na escola *cartão alimentação
Aprovação	*junção dos anos letivos 2020 e 2021 *reprovação somente por frequência
Aulas remotas	*necessidade devido ao fechamento das escolas *plataformas para distribuição das aulas *crianças menores com dificuldade de acesso *adaptação *participação das famílias
Condições de trabalho	*violência/assédio *falta de estrutura das escolas *grupo de risco *terceirização *formação *inclusão de estudantes com deficiência *morte de colegas
Defasagem	*pode trazer doenças neurológicas *foram 2 anos em situação precária *retrocesso (menores letra de forma ao invés da cursiva) *resgatar o aprendizado *ênfase português e matemática
Ensino domiciliar	*prioridade governo Bolsonaro *não politização *avanço com a pandemia *é uma questão de liberdade *famílias perceberam melhora das crianças na pandemia *socialização *atraso *retrocesso *bizarro
Evasão escolar	*cartilha para orientações para busca de alunos *preocupante *lei: Busca ativa
Governo	*tem o lado bom da pandemia- desenvolvimento da tecnologia *em escolas públicas, o problema da tecnologia sempre existiu *desobrigação do cumprimento dos 200 dias letivos *adoção de atividades não presenciais *decreto tornando a educação um serviço essencial *escola lugar seguro *MPSP é contra retorno
Opinião	*lares mantidos por mulheres *crianças contaminam adultos *escolas com quadro e giz *sensação ruim para os jovens *população sem acesso a tecnologia
Retorno das aulas	*Retorno com número de alunos reduzidos fazendo revezamento *sempre com medidas de segurança sanitária *algumas escolas sem condição de receber os estudantes devido a não ter infraestrutura
Pós-pandemia	*condição de trabalho *formação *tecnologia *saúde mental
Tecnologia	*tecnologia como meio e não um fim
Descartados	Não selecionados

Fonte: elaborado pela autora com base nas temáticas agrupadas por meio do Jornal A Tribuna.

APÊNDICE VI

FICHAMENTO DAS NOTÍCIAS NO JORNAL A TRIBUNA (05/2020 a 05/2022)

Alimentação

Título	Prefeitura de Cubatão entrega kits de alimentação escolar para alunos Serão distribuídos mais de 16 mil kits em 15 pontos de entrega
Data	24/06/2020
Autor	ATribuna
Local	Cubatão
Síntese	Todos os alunos irão receber o kit de alimentação escolar com arroz, feijão, macarrão, molho de tomate, lata de sardinha, óleo, sal, farinha de milho flocada, farinha de trigo, leite em pó, biscoito e achocolatado. Os itens que compõem o kit foram alinhados pelo Serviço de Alimentação Escolar (SAE).
Observações	
Título	Fornecimento de merenda aos alunos da rede municipal será mantido no Guarujá Prefeitura vai manter em janeiro o serviço, mesmo com interrupção das aulas
Data	11/12/2020
Autor	A Tribuna
Local	Guarujá
Síntese	.Mesmo com a suspensão das aulas presenciais na rede municipal, desde março de 2020 em função da pandemia do novo coronavírus, a alimentação nas escolas foi mantida. Conforme o último balanço da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (Sedel), desde a implantação em abril até novembro, já foram fornecidas 487.654 refeições nas escolas polo. A medida integra as ações preventivas contra a Covid-19, no sentido de evitar aglomerações.
Observações	
Título	Escolas em Santos entregam mais de 3,7 mil cestas nesta semana Unidades da rede municipal vão entregar os alimentos para as famílias de alunos matriculados
Data	18/03/2021
Autor	A Tribuna
Local	Santos
Síntese	Segundo o jornal essa ação faz parte da medida de segurança alimentar adotada pela prefeitura no período de pandemia. Desde o ano passado, mais de 65 mil kits foram disponibilizados às famílias.
Observações	
Título	Alunos do litoral de SP ficam cinco meses sem receber kit alimentação e mãe desabafa: “humilhante”
Data	22/03/2021
Autor	Daniel Gois
Local	Mongaguá
Síntese	Mães de estudantes da rede municipal de Mongaguá afirma estar há cinco meses sem receber kit de alimentação por parte da prefeitura, uma das medidas adotadas durante a pandemia de Covid-19, enquanto as escolas estão fechadas. “Estamos sem comida, água para ser cortada, nem fogão tenho. Fico indignada. Quem precisa de comida para agora vai acabar morrendo de fome. As crianças precisam de alimento”. A prefeitura respondeu dizendo que na segunda feira (22 de março), iniciou o programa de merenda escolar, em que disponibiliza 10 polos educacionais para os alunos se alimentarem. Podem se dirigir ao mais próximo.
Observações	

Aulas remotas

Título	Alunos da rede municipal de Cubatão devem iniciar aulas virtuais em 14 de maio Secretaria de Educação do município informou, também, que recesso dos professores foi prorrogado em mais uma semana devido à pandemia do novo coronavírus
Data	05/05/2020
Autor	A Tribuna
Local	Cubatão
Síntese	A Secretaria de Educação (Seduc) de Cubatão informou que alunos da rede municipal de ensino devem iniciar aulas virtuais a partir de 14 de maio. Além disso, a prefeitura prorrogou o recesso dos professores em mais uma semana, devido à pandemia do novo coronavírus. Para o início das aulas virtuais, o Departamento de Ensino (DPE) do município orienta que alunos e responsáveis acessem o site centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br para ter acesso ao aplicativo e todo o conteúdo de aulas que estão sendo disponibilizados.
Observações	
Título	Cidades da Baixada Santista adaptam estrutura para aulas online Prefeituras adotam plataformas virtuais para superar o desafio de levar ensino a alunos que estão em casa
Data	18/05/2020
Autor	Tatiane Calixto e Da Redação
Local	Baixada Santistas
Síntese	Como garantir acesso ao material digital e organizar o calendário escolar em meio à pandemia? O que fazer com o aluno que não tem internet para o ensino remoto? Como ajudar a família a tirar as dúvidas dos estudantes em casa? Se a Educação sempre foi movida a perguntas, nessa época de isolamento social por causa do novo coronavírus não faltam problemas a serem resolvidos. Após a suspensão das aulas, as redes educacionais pública e privada começaram a se organizar para retomar as atividades de forma remota. Na Baixada Santista, as prefeituras implantam plataformas digitais para levar conteúdo pedagógico à casa dos estudantes. Porém, escolas e famílias ainda se adaptam. O isolamento social trouxe à tona duas polêmicas discutidas há anos na Educação: a participação dos pais na vida dos filhos e a formação de profissionais de ensino para atuar com tecnologia. A esperança é que, no pós-pandemia, o trabalho dos professores seja ainda mais valorizado e as famílias possam ficar mais próximas da escola. Nesse cenário, os professores também têm dúvidas. “Colegas me pedem ajuda para utilizar a tecnologia no planejamento de suas aulas”, afirma Mariane Regina Kraviski, mestre em Educação e Novas Tecnologias e professora da Escola Superior de Educação do Centro Universitário Internacional Uninter. “Participar desse momento em que os professores têm que readequar prática, estratégias e metodologias para dar aulas reforça a importância da formação do profissional de ensino para usar as tecnologias”.
Observações	
Título	Baixada Santista avalia antecipar retorno das aulas presenciais Decisão do governo do Estado de São Paulo, desta quinta-feira (20), repassa às prefeituras a decisão sobre o retorno das aulas presenciais na rede municipal e privada de ensino
Data	23/08/2020
Autor	Eduardo Brandão

Local	Baixada Santista
Síntese	A maioria das cidades da Baixada Santista ainda não bateu o martelo sobre o retorno das aulas presenciais das redes pública e privada de ensino. Exceto Praia Grande e Cubatão, que já descartaram a antecipação do regresso escolar neste ano letivo, as demais administrações locais afirmam aguardar a evolução dos casos de Covid-19 nas próximas semanas para definir uma eventual data de retomada das atividades físicas nas Educação. Um planejamento regional deve ser estabelecido por meio do Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Baixada Santista (Condesb), ainda sem data
Observações	

Título	Parceria com Google garante acesso gratuito de ensino virtual em Itanhaém Alunos e professores terão aplicativo para o ensino a distância. Objetivo é expandir o estudo de maneira remota na plataforma, vinculada ao programa municipal Aprendizado do Futuro
Data	13/08/2020
Autor	A Tribuna
Local	Itanhaém
Síntese	Parceria com a Google – gigante de tecnologia global – colocará as salas de aulas de Itanhaém no patamar da educação do século 21. A partir de setembro, o estudo de maneira remota na rede municipal de ensino será por meio de uma plataforma projetada pela empresa multinacional de serviços online e software norte-americana. De acordo com a secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, o acesso ao ensino virtual a professores e alunos surge como alternativa à suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia do novo coronavírus. O objetivo é expandir o estudo de maneira remota na plataforma do Google for Education, vinculada ao programa municipal Aprendizado do Futuro, por intermédio do aplicativo ‘Avaeducaita’, que em breve estará disponível para download no sistema Android. O sistema simula uma sala de aula presencial e deverá ser acessado por usuário e senha do Educaita. Nele, os professores poderão acompanhar o desempenho dos alunos, propor atividades interativas, sala de aula virtual (Google Classroom), discussões em fóruns, entre outros. Aos estudantes (1º ao 9º ano), a plataforma oferece dinâmica que facilita a troca de conhecimento.
Observações	

Título	Escolas municipais de Santos continuam abertas na fase vermelha do Plano SP Nada muda para os alunos da rede municipal de ensino, a partir da próxima segunda (8)
Data	07/03/2021
Autor	A Tribuna
Local	Santos
Síntese	As regras do sistema de ensino híbrido da rede municipal, com aulas presenciais e remotas, permanecem as mesmas. Salas de berçários e maternais continuam com 20% dos alunos presentes e 35% nas classes do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). De acordo com a Secretaria de Educação, há todos os materiais de segurança disponíveis nas unidades escolares, como máscaras de tecido, face shields, álcool em gel 70%; termômetros; luvas; totens para álcool em gel e tapetes sanitizantes.

	Segundo Cristiana Barletta, secretária de Educação, todos os protocolos serão seguidos neste momento da pandemia. “Nossas unidades estarão funcionando normalmente como já vem sendo feito, observando todos os protocolos sanitários exigidos. No entanto, conforme orientação do Governo do Estado, pais e responsáveis que puderem, devem manter os filhos em ensino remoto nas próximas duas semanas (6 a 19 de março), comprometendo-se a preservar o vínculo com a unidade e o professor, por meio dos canais disponibilizados pela escola”.
--	--

Título	Guarujá antecipa recesso escolar em rede municipal de julho Resolução foi publicada no Diário Oficial da cidade nesta terça-feira (16); recesso será até dia 2 de abril
Data	16/03/2021
Autor	A Tribuna
Local	Guarujá
Síntese	Em função da suspensão das aulas presenciais na rede municipal de ensino desde o dia 15, a Prefeitura de Guarujá vai antecipar o recesso escolar de julho. Desta forma, os jovens terão as aulas paralisadas a partir desta segunda-feira (22), até o dia 2 de abril. A resolução 006/2021 da Secretaria de Educação (Seduc) já está em vigor e foi publicada na edição do Diário Oficial desta terça-feira (16). De acordo com a Prefeitura, a medida se faz necessária por conta das novas restrições de combate ao coronavírus, anunciadas pelo Governo do Estado. Além disso, a ação também acontece por conta da formação virtual da plataforma digital “Conecte Educação”, destinada aos professores da rede municipal e que acontece nesta semana. Desta forma, todas as unidades escolares municipais devem retomar o ano letivo em 5 de abril. A partir da data, as escolas irão dar continuidade ao Projeto de Ensino Remoto, por meio do acesso dos roteiros de estudo no site da Prefeitura ou da retirada do material impresso nas escolas.
Observações	

Título	Escolas municipais de Praia Grande retornam nesta segunda-feira em sistema remoto O retorno será virtual, com aulas on-line. Mais de 53 mil alunos deverão voltar aos estudos
Data	02/04/2021
Autor	A Tribuna
Local	Praia Grande
Síntese	Devido à necessidade de ainda manter o distanciamento social, a Secretaria de Educação do município optou pelo retorno das aulas de forma remota. Desta forma, a Seduc continua a atender à prorrogação da fase emergencial de enfrentamento à pandemia do coronavírus, até dia 11 de abril, divulgado na última sexta-feira (26), pelo Governo do Estado. A cidade, assim como outros municípios da Baixada Santista, adotou medidas mais restritivas com objetivo de combater os avanços da pandemia causada pela Covid-19. A partir de segunda-feira (5), pais, alunos e responsáveis poderão acessar a Plataforma Digital Educacional para pegar o conteúdo pedagógico. A rotina de aulas online com o contato direto com os docentes também volta, assim como já ocorre desde o ano passado. Alunos do Infantil II, 1º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que este

	ano deram início ao retorno às salas de aula, também acompanham as atividades de forma remota
Observações	

Título	Pais podem responder pesquisa sobre a educação remota em Santos durante a pandemia Objetivo é dar voz a alunos e familiares sobre como está sendo a rotina do ensino remoto
Data	07/05/2021
Autor	A Tribuna
Local	Santos
Síntese	O objetivo é dar voz a alunos e familiares sobre como está sendo a rotina do ensino remoto durante os meses em que as escolas tiveram que permanecer fechadas ou em atendimento híbrido. O levantamento busca obter dados sobre quantas horas o aluno dedica ao estudo, quantos dias, quantos equipamentos tem em casa e quantas pessoas precisam usar o aparelho. Para os menores, alunos que estão no maternal, por exemplo, existem perguntas sobre se a criança tem tempo para brincar, se fazem leitura e outras atividades, além das que foram propostas pela escola. "É um momento de reavaliar as ações da Seduc e verificar o está sendo feito e que funciona e o que precisa ser corrigido e melhorado. Por isso, a necessidade de ouvir os sujeitos mais importantes dessa história, que são os alunos e suas famílias", contou a secretária de Educação, Cristina Barletta.
Observações	

Tecnologia

Título	‘A tecnologia é o meio, não o fim’, explica especialista em educação Para educadora Elisabeth Tavares, professores não têm capacitação adequada para lidar com tecnologia, mas usam criatividade para atender alunos
Data	03/05/2020
Autor	Da Redação
Local	Baixada Santista
Síntese	Sem os espaços físicos das escolas, fechados por causa da pandemia do coronavírus, professores da Baixada Santista se esforçam para levar o conteúdo aos alunos. Pegos de surpresa, muitos profissionais precisaram aprender a lidar com novas plataformas em tempo recorde. A situação demonstra o quanto é necessário investir mais na capacitação dos docentes. “Ninguém sabe como faz, mas algo precisa ser feito (para manter o contato com os alunos). Sem críticas a isso. Mas não pode ser receita para sempre. Porque não existe formação inicial de professores para usar recursos de tecnologia. E, com raríssimas exceções, não tem formação continuada”, diz a educadora Elisabeth Tavares, ex-dirigente estadual de Ensino, doutora em Educação e professora do Mestrado da Unimes. “Não é porque houve a pandemia que devemos fazer uso da tecnologia. Temos que usar sempre. Os professores são heróis no que estão fazendo, porque foram jogados. E outra, o ambiente virtual não pode ser um repositório: eu coloco lá videoaula, o texto, a atividade avaliativa. Educação não é isso. Se não tiver a relação da conversação, não vai se concretizar efetivamente”, aponta Elisabeth.

Observações	
-------------	--

Governo Federal e Estadual

Título	Câmara aprova texto-base da MP que suspende mínimo de dias letivos Para o ensino fundamental, médio e superior, o texto desobriga o cumprimento dos dias letivos, mas determina que a carga horária seja cumprida
Data	01/07/2020
Autor	Do Estadão Conteúdo
Local	Governo Federal
Síntese	Para os ensinos fundamental, médio e superior, o texto desobriga o cumprimento dos dias letivos, mas determina que a carga horária seja cumprida. A medida provisória prevê que o período da carga horária mínima do ano letivo afetado poderá ser reposta no ano subsequente. Ela também determina que os sistemas de ensino que adotarem atividades não presenciais como parte do cumprimento da carga horária devem assegurar que todos os estudantes tenham como acessar o conteúdo
Observações	
Título	MP-SP descarta retorno das aulas presenciais em outubro Promotoria paulista acredita ser 'difícil' que alunos retornem às salas de aulas conforme planejamento do governo do Estado
Data	03/09/2020
Autor	A Tribuna
Local	Governo Estadual
Síntese	O Ministério Público de São Paulo (MP-SP) avalia que as redes de ensino paulista e municipais ainda não estão preparadas para receber, em outubro, os alunos de forma presenciais. A data de eventual de retorno aos bancos escolares é defendida pela secretaria estadual de Educação, com base ao Plano SP – que prevê flexibilização da economia no território estadual durante a pandemia de Covid-19. Pelos planos da gestão João Dória (PSDB), as cidades podem estabelecer o retorno das aulas presenciais nas localidades que permaneceram, pelo menos, quatro semanas na fase amarela do Plano SP. Atualmente, o Palácios do Bandeirantes sinaliza que 128 cidades paulistas estariam aptas o retorno das atividades já na próxima semana. Entre as localidades, listam as cidades da Baixada Santista. Contudo, Cubatão, Praia Grande e Itanhaém já definiram que o retorno presencial será no próximo ano. As demais cidades ainda avaliam como e quando poderá ocorrer a regresso dos estudantes às unidades escolares.
Observações	
Título	'Temos que ver ganhos nisso tudo', diz ministro da Educação sobre pandemia Milton Ribeiro participou de homenagem na Associação Comercial de Santos na noite desta sexta-feira
Data	14/11/2020
Autor	Maurício Martins
Local	Governo Federal- Santos
Síntese	O ministro da Educação, Milton Ribeiro, disse nesta sexta-feira (13) que não é possível saber os impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros. Para ele, “nada que o serhumano com resiliência e boa vontade não possa superar”. O ministro acredita que a situação não é só de perdas, é preciso olhar os dois aspectos. “Assim como perdeu-

	se um pouco de conteúdo programático, ganhou-se de outro lado. Então a gente não pode olhar somente perdas, temos que ver ganhos nisso tudo. Nos ensinou que o homem, apesar de toda tecnologia e progresso, ainda se ajoelha e se submete a um pequeno ser, um vírus, que com toda nossa tecnologia não fomos capazes de deter sem que ele nos ferisse tão mortalmente”. Ribeiro afirma que a Educação sofreu, sobretudo com relação “às crianças e os jovens que ficaram impedidos de estarem juntos”. Mas acredita que também houve lições na pandemia e que “a gente tem que olhar não apenas o lado triste, que foram as perdas de vidas”. “Algumas lições podemos tirar de tudo isso. Uma delas foi o incremento da habilidade e desenvolvimento de novas tecnologias para educação híbrida ou à distância. Isso também é uma coisa diferenciada que talvez possa nos ajudar num futuro muito próximo”.
Observações	

Título	Governo do Estado investe R\$ 1,5 bilhão na compra de computadores para as escolas Projeto Conecta São Paulo também prevê que professores recebam R\$ 2 mil para aquisição de notebooks
Data	13/01/2021
Autor	Em branco
Local	Governo Estadual
Síntese	Governo do Estado lançou o programa Conecta São Paulo, que prevê investimentos de R\$ 1,5 bilhão em itens de tecnologia para modernizar as salas de aula e incrementar o ensino em São Paulo. O dinheiro será investido na compra de 356 mil computadores, notebooks e tablets, equipamentos para melhorar a conexão à internet, televisores, microfones e webcams para equipar as 5,1 mil escolas estaduais. Também está prevista a distribuição de 750 mil chips de celular para alunos navegarem gratuitamente. Por fim, cada professor da rede terá R\$ 2 mil para compra de notebooks pessoais. “O país precisa fazer um mergulho profundo no apoio à educação para formarmos uma geração poderosa de jovens capacitados a enfrentar desafios de uma nova economia, geração e ocupação de espaços na empregabilidade e estímulo à atividade empreendedora”, disse o governador João Doria.
Observações	

Título	Governo de SP torna Educação Básica atividade essencial e causa questionamentos Medida irá priorizar o setor no Plano SP, e é mais um passo do Estado para manter as escolas abertas após a fase emergencial
Data	30/03/2021
Autor	Tatiane Calixto
Local	Governo Estadual
Síntese	O Governo de São Paulo publicou um decreto oficializando a Educação Básica como serviço essencial. A medida irá priorizar o setor dentro do Plano São Paulo e é mais um passo do Estado para manter as escolas abertas após a fase emergencial – que segue até 11 de abril. O documento mantém acesa a polêmica em torno das restrições para as atividades presenciais em meio à pandemia. Não sei se as pessoas conseguem entender o quão importante é isso para nosso futuro como País. Estamos falando de ir além do ensino e da aprendizagem de crianças e jovens. Escola aberta contribui para a segurança alimentar dos mais pobres, além da socialização, saúde mental, integridade física e proteção social dos estudantes. Sem Educação, não há Ciência, não há Medicina, não há vida. Portanto, precisa ser essencial”, destaca o secretário estadual de Educação, Rossieli Soares.

	Ambiente seguro Para o movimento Escolas Abertas, que reúne pais e mães que apoiam a reabertura dos colégios com protocolo sanitário, o decreto é uma conquista. “Educação é direito fundamental previsto na Constituição Federal. No entanto, ao longo desta pandemia, vem sendo negligenciada por todas as esferas do governo. O Escolas Abertas, desde sua criação, luta para que Educação seja tratada como atividade essencial”, disse, em nota, o movimento. Para os integrantes do Escolas Abertas, diversas publicações científicas comprovam que escolas são ambientes seguros, desde que sigam rigorosamente os protocolos sanitários e de distanciamento social.
Observações	

Título	Lei que prorroga medidas excepcionais na educação é sancionada Texto prorroga regras até 31 de dezembro deste ano
Data	14/10/2021
Autor	Agência Brasil
Local	Governo Federal
Síntese	As normas constam no decreto de calamidade pública, editado em virtude da pandemia da covid-19, que alterou a rotina de vários setores em virtude das medidas de isolamento social. O decreto, no entanto, perdeu a vigência em 31 de dezembro de 2020. No primeiro dia de 2021, as normas sobre educação deixaram de valer, mas a situação nas escolas do país não retomou sua normalidade. Por isso, o PL aprovado hoje garante a validade das “normas excepcionais”. Entre essas normas, estão a suspensão da obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos; a aglutinação de duas séries ou anos escolares; a permissão para o ensino remoto; e a antecipação da conclusão de cursos de medicina ou cursos técnicos relacionados ao combate à covid-19, se cumpridos 75% da carga horária.
Observações	

Título	Sinergia na Educação Esse pode ser o fator a provocar um sentimento metropolitano que ainda não se consolidou
Data	29/01/2022
Autor	Redação
Local	Baixada Santista
Síntese	Esta semana, a União dos Vereadores da Baixada Santista (Uvebs) promoveu o primeiro fórum metropolitano de Educação, reunindo gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, entidades estudantis e representantes do setor privado. O ponto em comum é o desafio da aprendizagem, a partir do entendimento de que a pandemia impactou fortemente a educação de crianças e jovens. Como recuperar o tempo perdido? Como acolher esse público após dois anos com atividades e relações virtuais? Escolas públicas e privadas sentiram de forma diferente a transferência da sala de aula para o universo virtual. Infraestrutura tecnológica, acesso à internet, disponibilidade de professores para auxiliar nas dificuldades e até a situação socioeconômica das famílias impactam em graus diferenciados alunos de escolas públicas e particulares.
Observações	

Opinião

Título	Em meio à pandemia, Educação acende sinal de alerta Cerca de 180 mil escolas por todo o país seguem sem aula presencial
Data	15/06/2020
Autor	Júlio Bozzella
Local	Brasil
Síntese	Há três meses os mais de 47 milhões de brasileiros matriculados nas cerca de 180 mil escolas do país estão sem aula presencial. Dos 200 dias previstos do ano letivo, 60 já se passaram e o cenário que vemos hoje para o retorno das aulas é desanimador. Com um terço do ano letivo decorrido à distância e uma imensa parte da população sem acesso à uma conexão de internet que permita acompanhar às aulas on-line, praticamente não há opções para que crianças e adolescentes continuem o aprendizado sem que as aulas sejam retomadas. caminho mais fácil para o Governo Federal é simplesmente deixar as escolas fechadas como já estão. Dessa forma não é preciso recorrer à ciência, estudar qual o caminho mais seguro para a reabertura e encontrar uma nova dinâmica para minimizar a exposição dos alunos enquanto estiverem na escola. O Palácio do Planalto não demonstra nenhuma preocupação em definir uma estratégia para a Educação na pandemia que, aqui no Brasil, de crise sanitária, já virou crise econômica e agora se transforma em crise educacional. Pais, alunos, professores, todos estão sentindo duramente os efeitos da pandemia. Neste momento onde as famílias tem tido a oportunidade de acompanhar mais de perto a árdua missão dos professores, se podemos tirar alguma coisa de positiva de tudo isso, sem dúvida a importância do papel da escola e a valorização do professor são as principais delas. A Educação no país acendeu o alerta, se não tomarmos providências imediatas é impossível calcular os prejuízos que o Brasil terá no setor a curto, médio e longo prazos.
Observações	

Título	Pais acreditam que qualidade do ensino caiu na pandemia, diz pesquisa O levantamento revela ainda que entre os pais com filhos matriculados em instituições públicas, 40% disseram que as aulas foram majoritariamente suspensas nos últimos 30 dias
Data	13/08/2020
Autor	Da Agência Brasil
Local	Brasil
Síntese	Pesquisa do Instituto DataSenado divulgada nesta quarta-feira (12) aponta que, na percepção de 63% dos pais ou responsáveis ouvidos, a qualidade do ensino entre os alunos que tiveram aulas remotas, diminuiu. Para 22%, a qualidade das aulas permaneceu igual e apenas 8% indicam que houve melhora no ensino com a mudança de formato. Pelo levantamento, 75% dos pais que tiveram filhos em aulas remotas nos últimos 30 dias preferem que as aulas voltem a ser presenciais quando a pandemia acabar. A diferença de acesso à Internet entre rede pública e privada é outro dado da pesquisa. Nos lares com estudantes em aulas remotas na rede pública, 26% não possuem internet. Na rede privada, o percentual cai para 4%. Também segundo os resultados, o celular (64%) é meio mais utilizado para acessar aulas e material de estudo. O computador vem na segunda posição, utilizado por 24% dos alunos ouvidos.
Observações	

Título	Estudantes ganham voz e participam das discussões
---------------	--

Data	03/04/2022
Autor	Redação
Local	Santos
Síntese	Luana aluna da UME Pedro II, EM Santos. Quando a pandemia começou, eu estava no sétimo ano. Estava onde ela (Giovanna) está agora. Só que eu não tive a experiência do sétimo ano como ela vai ter. Eu não tive um sétimo ano normal, mas pude explorar muita coisa que eu não sabia que podia explorar, das minhas habilidades. Eu acho importante conviver com pessoas, criar responsabilidade. Mas ficar em casa não é muito legal, especialmente nessa idade”, explica Luana. O medo e a solidão foram explorados na fala de Giovanna. Não com ela, mas amigos e pessoas próximas, que sentiram o baque. “Quanto a essa parte online, muitas pessoas não sabiam mexer nas plataformas. E não tinham apoio. Muitas delas desenvolveram ansiedade porque não saíam de casa, não tinham muito convívio social com outras crianças da mesma idade. E é preocupante, porque podem desenvolver muitos problemas psicológicos, como depressão, ansiedade... Essa pandemia também levou muitas crianças ao suicídio, como uma consequência disso tudo”, relata, com incrível eloquência. Ela conta que “sobreviveu” à falta de convívio social direto com os amigos graças à presença da família, sempre aberta ao diálogo. “Com a minha família, consegui ‘não enlouquecer’ por ficar só em casa, com aquela rotina de acordar, tomar café, escovar o dente e, depois, só estudar. Agora, minha rotina está incrível, ocupando minha cabeça. Muitos dos meus amigos não sabem dividir, porque nas aulas não tinham esse apoio necessário. Eles retrocederam, e eu também retrocedi. Agora, estou aprendendo mais”, sintetiza.
Observações	

Condições de trabalho

Título	Santos antecipa férias de 4,2 mil docentes da rede de ensino municipal
Data	21/04/2020
Autor	A Tribuna
Local	Santos
Síntese	A prefeitura de Santos antecipou as férias de janeiro do próximo ano de professores e demais servidores públicos das unidades municipais. O período será 24 de abril a 23 de maio, afetando 4.299 funcionários públicos santistas. A medida foi tomada em razão da pandemia da covid-19. Conforme o decreto municipal 8.940, publicado na edição de segunda-feira (20) do Diário Oficial (DO), a regra não se aplica aos trabalhadores que fazem parte da equipe gestora das escolas e os que atuam na Secretaria Municipal de Educação (Seduc).
Observações	

Título	Pandemia reforça urgência de incluir pessoas com deficiência na Baixada Santista
Data	21/09/2020
Autor	Tatiane Calixto
Local	Santos
Síntese	Em meio à pandemia, o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência (nesta segunda-feira, 21) ganha ainda mais importância. Remover os obstáculos que impedem a inclusão é algo fundamental, principalmente neste momento de distanciamento social. Na

	educação, o desafio do ensino remoto tem exigido esforços de toda a comunidade escolar. E um deles é para garantir o atendimento aos alunos com deficiência. Em Santos, a rede municipal atende 1.100 estudantes com algum tipo de deficiência. Segundo a Secretaria de Educação (Seduc), aproximadamente 98% dos alunos da educação especial estão acompanhando as aulas do ensino remoto. Os esforços, de acordo com a pasta, são para realizar a busca ativa e trazer os estudantes infrequentes para as atividades.
Observações	

Título	Educadores de Santos farão paralisação por 24 horas nesta quinta
Data	24/02/2021
Autor	A Tribuna
Local	Santos
Síntese	Os servidores municipais da educação de Santos realizarão uma paralisação geral por 24h para protestar contra a volta às aulas presenciais durante a pandemia e a falta de estrutura que alegam estar presente nas escolas para essa retomada.
Observações	

Título	Professores da Baixada Santista morrem de covid-19 após volta às aulas presenciais
Data	07/03/2021
Autor	Tatiane Calixto
Local	Guarujá
Síntese	Na última semana, pelo menos dois professores que haviam retornado para as aulas presenciais na Baixada Santista morreram por covid-19: uma da rede particular de Santos e um da rede estadual de Guarujá. Nas redes municipais de cidades que têm atividades presenciais, foram confirmados 51 casos da doença.
Observações	

Título	Pandemia acelera mudanças na Educação da Baixada Santista: 'oportunidade de nos atualizarmos'
Data	03/05/2021
Autor	Tatiane Calixto
Local	Praia Grande
Síntese	A subsecretária de Gestão Pedagógica de Praia Grande, Marilene Ferreira, garante que, além dos aspectos técnicos, a formação dos professores também terá que focar em questões emocionais, além deles próprios precisarem ser acolhidos neste sentido. “Mediante esse período que o contato presencial está interrompido, há de se prestar atenção ao emocional das pessoas, para, então, pensar nas tecnicidades de cada profissional”.
Observações	

Título	Professoras de São Vicente arrecadam materiais escolares para alunos: 'Coração quentinho'
Data	13/05/2021
Autor	Carolina Faccioli
Local	São Vicente
Síntese	Preocupada com a evasão escolar durante a pandemia, a professora vicentina Islena Ramos de Aguiar, de 41 anos, decidiu arrecadar kits de materiais escolares para ajudar os alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Antônio Pacífico, localizado no bairro Jóquei Clube, em São Vicente.
Observações	Cerca de 180 kits foram arrecadados para os alunos da Escola Municipal Antônio Pacífico.

Título	Diretora no litoral de SP diz que professores estão de 'mimimi' para não trabalhar na pandemia
Data	05/06/2021
Autor	Cássio Lyra
Local	Mongaguá
Síntese	A Diretora de Educação de Mongaguá fez uma acusação contra professores da rede municipal de ensino, alegando que eles não querem trabalhar, além de ter negado a existência de casos de Covid-19 na categoria. A fala ocorreu durante uma transmissão ao vivo pelas redes sociais. Sobre o caso, a prefeitura resumiu-se em dizer que a fala foi retirada de contexto.
Observações	Fala de Priscila Eleutério Gomes ocorreu durante uma transmissão ao vivo em suas redes sociais.

Título	Prefeitura de Mongaguá não entrega material didático para alunos da rede municipal
Data	24/06/2021
Autor	Cássio Lyra
Local	Mongaguá
Síntese	Material didático a ser utilizado por alunos da rede municipal de ensino de Mongaguá estão estocados na sede da Diretoria Municipal do município. Segundo um vereador da cidade, material referente ao 1o e 2o bimestre não foram repassados para os alunos.
Observações	O vereador é Anderson Clark (PSDB)

Evasão Escolar

Título	Evasão escolar se torna ameaça na Baixada Santista devido à pandemia de Covid-19
Data	05/07/2020
Autor	Tatiane Calixto

Título	Evasão escolar se torna ameaça na Baixada Santista devido à pandemia de Covid-19
Local	Baixada Santista
Síntese	O aumento da evasão pode ser uma das consequências mais preocupantes da pandemia da covid-19 na Educação. Segundo especialistas do setor, o tempo longe das escolas e os impactos da doença nas famílias são fatores capazes de empurrar os estudantes para fora das salas de aula.
Observações	

Título	Santos combate evasão escolar procurando os alunos em casa
Data	20/11/2021
Autor	A Tribuna
Local	Santos
Síntese	Com o intuito de combater a baixa frequência e a evasão escolar dos alunos da rede municipal, Santos agora conta com a Lei Municipal no 3.944, que torna a 'Busca Ativa Domiciliar' uma política pública. O texto foi publicado nesta quinta-feira (18) no Diário Oficial.
Observações	

Defasagem

Título	Estudantes devem levar três anos para recuperar tempo perdido na pandemia
Data	29/12/2020
Autor	Matheus Milller
Local	Santos
Síntese	Uma das consequências da pandemia do coronavírus é o dano causado aos alunos, principalmente dos ensinos Fundamental e Médio, que devem levar entre dois e três anos para recuperar o tempo perdido. O diagnóstico foi apresentado, nesta segunda-feira (28), pelo secretário estadual de Educação, Rossieli Soares, em visita ao Grupo Tribuna. Ele explicou como se dará esse processo de recuperação do tempo perdido. "Nessa primeira etapa, dentro do 1o semestre de 2021, os tempos de aulas regulares terão uma parte dedicada a novos conteúdos e outra dedicada à recuperação".
Observações	

Título	Pandemia provoca retrocesso no ensino público de toda Baixada Santista
Data	28/04/2021
Autor	Tatiane Calixto
Local	Baixada Santista
Síntese	A Secretaria de Educação do Estado divulgou nesta terça (27) os resultados de um estudo para mensurar os impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes da rede estadual. Segundo o levantamento, os maiores prejuízos foram registrados em Matemática entre os alunos do 5o ano. O desempenho verificado se assemelha ao que a

	rede tinha em 2007 nessa mesma etapa. O Governo calcula que serão necessários 11 anos para recuperar os prejuízos.
Observações	

Título	Defasagem no aprendizado e questões comportamentais são citados no A Região em Pauta
Data	29/03/2022
Autor	Anderson Firmino
Local	Baixada Santista
Síntese	Vários segmentos da vida deram passos atrás com a pandemia. Um deles, a Educação. Os relatos de defasagem de aprendizado dos alunos, afastados do ensino presencial por dois anos, impressionam. O momento é de recuperação, lenta e desafiadora.
Observações	

Título	Defasagem de aprendizado: quando os números assustam
Data	03/04/2022
Autor	Redação A Tribuna
Local	Baixada Santista
Síntese	Os números da Regional de Ensino de Santos também atestam a queda dos níveis de aprendizado dos estudantes pós-pandemia. As classes avaliadas foram o 5o e o 9o anos do Fundamental, além do terceiro do Ensino Médio. De acordo com as médias do Saresp, tanto em Português como Matemática, os índices subiram entre 2018 e 2019, mas despencaram para 2021. No caso de São Vicente, as defasagens em Língua Portuguesa, de acordo com o relatório, se referem ao estabelecimento de relação entre ilustrações e o corpo do texto, localização de itens explícitos de informação e definir o tema do texto numa charge, por exemplo. Já em Matemática, os problemas residem em: tratamento da informação (entender o que pede um problema, por exemplo), álgebra e aritmética, além de espaço e forma. Israel Batista de Oliveira, de Praia Grande, traz outro exemplo estarrecido. “Essa defasagem vai muito além do que dois anos. A ponto de, em duas escolas diferentes, alguns alunos, coincidentemente do sétimo ano, pediram para que a professora escrevesse com letra de forma na lousa. Porque a letra cursiva não permitia a compreensão. Estou falando de uma leitura de uma palavra, nem estou me referindo à interpretação de um texto”, revela.
Observações	

Aprovação

Título	Com junção de anos letivos e ensino remoto, aula presencial impõe novos desafios na Baixada Santista
Data	09/10/2020
Autor	Tatiane Calixto
Local	Baixada Santista

Síntese	Após quase sete meses sem aulas presenciais, esta semana foi de retomada em parte das escolas da região. Mais do que conhecer o que será o novo normal dentro dos colégios, é o momento de pôr na ponta do lápis os desafios e estratégias da Educação a partir de agora. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a possibilidade de juntar os anos letivos de 2020 e 2021 e a validade do ensino remoto até o fim do ano que vem, como tentativa de minimizar os impactos da pandemia no setor.
Observações	

Título **Alunos serão aprovados na rede municipal de Santos com 75% de frequência escolar**

Data	19/10/2020
Autor	Eduardo Brandão
Local	Santos
Síntese	Os 28.478 alunos matriculados da rede municipal de ensino de Santos serão aprovados automaticamente este ano, independente das notas que apresentarem no final do ciclo letivo. O único fator a barrar o estudante será o critério frequência escolar – no qual exige-se, no mínimo, 75% de acompanhamento das aulas –, informa a Secretaria de Educação (Seduc).
Observações	A determinação coincide com o que recomenda o Conselho Nacional de Educação que, na semana passada, aconselhou a evitar reprovação de alunos em 2020. Parecer dos órgãos consultivos ainda tem de ser homologado pelo Ministério da Educação (MEC) para ter validade sem todo o solo nacional. Contudo, as secretarias estaduais e municipais têm autonomia para tomar tal posicionamento.

Título	Alunos serão aprovados na rede municipal de Santos com 75% de frequência escolar
Data	19/10/2020
Autor	Eduardo Brandão
Local	Santos
Síntese	Os 28.478 alunos matriculados da rede municipal de ensino de Santos serão aprovados automaticamente este ano, independente das notas que apresentarem no final do ciclo letivo. O único fator a barrar o estudante será o critério frequência escolar – no qual exige-se, no mínimo, 75% de acompanhamento das aulas –, informa a Secretaria de Educação (Seduc).
Observações	A determinação coincide com o que recomenda o Conselho Nacional de Educação que, na semana passada, aconselhou a evitar reprovação de alunos em 2020. Parecer dos órgãos consultivos ainda tem de ser homologado pelo Ministério da Educação (MEC) para ter validade sem todo o solo nacional. Contudo, as secretarias estaduais e municipais têm autonomia para tomar tal posicionamento.
Título	Cidades da Baixada Santista avaliam progressão automática de alunos da rede pública
Data	09/11/2020
Autor	Daniel Gois
Local	Baixada Santista
Síntese	As cidades da Baixada Santista estão analisando a possibilidade de aprovação automática dos alunos da rede pública, assim como outras resoluções que visem diminuir o impacto causado pela pandemia no âmbito escolar.
Observações	Em Santos, conforme decisão da secretaria de Educação, os 28.478 estudantes matriculados na rede municipal de ensino serão aprovados automaticamente desde que mantenham frequência nas aulas de pelo menos 75%. Já a secretaria de Educação, Esporte e Lazer (Sedel) de Guarujá analisa “com muita cautela” a aprovação automática dos cerca de 34 mil alunos da rede pública, junto a comissão de reorganização da vida escolar para 2021. Outra cidade que cogita a possibilidade é Mongaguá. A Diretoria Municipal de Educação do município reforça que há um parecer do Governo Estadual relativo à aprovação automática dos alunos, em função da pandemia. Bertioga, por meio de nota, esclarece que a secretaria de Educação está preparando uma resolução sobre o assunto referente ao ensino fundamental, que é responsabilidade do município. Não há uma definição sobre quais procedimentos serão adotados. Em Cubatão, a situação segue indefinida. A secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação se reuniram na sexta-feira (6) para debater como será o método de aprovação para alunos do ensino fundamental e ensino médio da rede pública. Segundo a prefeitura de Itanhaém, já existem estudos feitos sobre o assunto, mas a secretaria municipal de Educação, Cultura e Esportes aguarda posicionamento do Conselho Municipal de Educação para anunciar uma decisão. O município de Peruíbe já descartou a progressão automática dos alunos, mas segundo a secretaria de Educação, os critérios de aprovação e reprovação estão em estudo e serão divulgados na próxima quinzena. São Vicente, por meio da secretaria de Educação, informou que mesmo no sistema de aulas remotas, os mecanismos de avaliação “estão mantidos”. A pasta segue mantendo diálogo com professores para definir critérios de aprovação dos 47 mil alunos matriculados em unidades da rede municipal. Outra cidade que manterá as formas de avaliação para promover e reter os alunos é Praia Grande. Por meio de nota, a prefeitura destaca que seguirá os critérios já adotados na legislação municipal, e que os conteúdos estão sendo adaptados conforme o cenário das aulas remotas.

Título	Volta às aulas presenciais na Baixada Santista pode ser de forma conjunta
Data	21/08/2020
Autor	Tatiane Calixto
Local	Baixada Santista
Síntese	.A Secretaria de Educação de Santos (Seduc) afirma, em nota enviada para A Tribuna, que os municípios da região conversam para um possível retorno presencial conjunto. “Semanalmente, é realizada reunião da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Baixada e todos os temas referentes à Educação são amplamente discutidos”.

Retorno às aulas

Título	Volta às aulas presenciais na Baixada Santista pode ser de forma conjunta
Data	21/08/2020
Autor	Tatiane Calixto
Local	Baixada Santista
Síntese	A Secretaria de Educação de Santos (Seduc) afirma, em nota enviada para A Tribuna, que os municípios da região conversam para um possível retorno presencial conjunto. “Semanalmente, é realizada reunião da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Baixada e todos os temas referentes à Educação são amplamente discutidos”.
Observações	

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio do Jornal A Tribuna.

APÊNDICE VII

EVOCÇÕES DOS TERMOS INDUTORES

Evocações a partir do termo indutor PRÁTICA DOCENTE em ordem de importância e a justificativa de cada participante

Participante	PRÁTICA DOCENTE	Ordem de relevância	Justificativa
1	Atrativa Divertida Conhecimento Aluno	1.Aluno 2.Divertida 3. Conhecimento 4.Atrativa	O aluno deve ser o centro de tudo. As práticas devem ser planejadas e criadas baseadas no aluno, o conhecimento prévio que ele traz.
2	Amor Empatia Significado Acreditar	1.Acreditar 2.Empatia 3.Amor 4.Significado	Acreditar que a educação é um processo de socialização e de entender que podemos ser protagonistas da sua história.
3	Inclusão Disposição Atenção Certeza	1.Certeza 2.Atenção 3.Inclusão 4.Disposição	Fazer o que realmente gosta.
4	Esforço Dedicação Árduo Gratificante	1.Esforço 2.Dedicação 3.Árduo 4.Gratificante	Esforço e o que resume o contexto dos dois últimos anos. Acredito que cada docente, teve que lher dar com desafios, inseguranças, medos e cobranças. Aprendi muito, no entanto também término um ano com bastante exaustão física e mental, me sentindo as vezes fazer parte de um malabarismo, em meio a tanta informação.
5	Importante Desvalorizada Satisfação Frustração	1.Importante 2.Satisfação 3.Desvalorização 4.Frustração	Porque considero a profissão de professor sendo um pilar principal da sociedade.
6	Motivação Mediação Saber Interação	1.Saber 2.Motivação 3.Interação 4.Mediação	O "saber" se faz necessário para construir as situações de aprendizagens.
7	Responsabilidade Preparo (estudo constante) Comprometimento Disponibilidade	1. Comprometimento 2. Preparo 3.Responsabilidade 4.Disponibilidade	O comprometimento do profissional de educação para com seus estudantes é o que faz chamar a responsabilidade para si. É reconhecer que seu trabalho é capaz de transformar o outro.
8	Paciência Compreensão Dedicação Reconhecimento	1.Paciência 2.Dedicação 3.Compreensão 4.Reconhecimento	Para o docente a paciência deve ser a chave de tudo.
9	Aprendizado evolução criatividade humanidade	1.Evolução 2.Humanidade 3.Aprendizado 4.Criatividade	Aprendo muito ensinando e convivendo.

10	Ousadia Sensibilidade Motivação Empatia	1. Empatia 2. Sensibilidade 3. Ousadia 4. Motivação	Conseguir compreender de forma amena a dificuldade do próximo.
11	Experiência, liberdade de expressão, criatividade amor	1. Liberdade de expressão; 2. Amor; 3. Criatividade; 4. Experiência.	Liberdade de expressão. O professor tem que ter liberdade para atuar com seus alunos, e permitir que seus alunos tenham a mesma liberdade para se expressar.
12	Frustração Motivação Esperança Aperfeiçoamento	1. Frustração 2. Aperfeiçoamento 3. Esperança 4. Motivação	Frustração- A educação e a prática docente nos moldes q se apresentam hoje com tantas metodologias inovadoras não estão funcionando
13	aula planejamento conteúdos alunos	1. Alunos 2. Planejamento 3. Aula 4. Conteúdo	Para haver ensino e aprendizagem, precisamos focar no aluno.
14	Experiência Cotidiano Planejamento Prática	2- Experiência 3- Cotidiano 4- Planejamento 1- Prática	PRÁTICA- É a ação do que foi programado, estudado, pensado para promover a aprendizagem.
15	Despreparo, insegurança, impotência, envolvimento	1- Impotência, 2- Insegurança, 3- Despreparo, 4- Envolvimento	Às vezes, identificou as dificuldades do aluno que causa insegurança pela falta de interesse do governo em ter professores capacitados para tais situações.
16	criatividade conhecimento planejamento vivência	1- Planejamento 2- Conhecimento 3- Vivência 4- Criatividade	A prática docente envolve planejamento, sem o qual fica difícil analisar o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem
17	Persistência Preparo Amor Infundável	1 - Amor 2 - Preparo 3 - Infundável 4 - Persistência	Amor não é o suficiente, mas é necessário para ingressar e permanecer na profissão docente porque, sem ele, é impossível pensar na esfera coletiva e no comum em uma sociedade tão díspar e desigual.
18	importante empodera ressignifica evolui	1. Empodera 2. Ressignifica 3. Evolui 4. Importante	A prática docente tem o dom de empoderar o professor, ajuda a refletir e melhorar.
19	Realização, parceria, aprender sempre	1 Aprender sempre 2. Parceria 3 Realização	O ser humano muda a cada instante.
20	Reflexão. Trabalho, Competência, Aprendizagem	1. Reflexão 2. Aprendizagem 3. Competência 4. Trabalho.	É necessário que os professores reflitam, sobre a aprendizagem, e o trabalho realizado em sala de aula.
21	Coerente Concisa Concreta Continua	1. Coerente 2. Concisa 3. Concreta 4. Continua	De acordo com o contexto necessário.
22	Luta desafio fé esperança	Luta desafio fé esperança	Luta constante, contra sistema, contra a falta de recursos, verbas etc.

23	Resistência Luta Esperança Transformação	1 resistência 2 luta 3 Esperança 4 Transformação	Porque são tantos condicionantes negativos que a ação pedagógica em uma perspectiva emancipatória é sempre uma atitude de resistência a um sistema sufocante, as contradições do ambiente escolar que poderia ser mais livre e democrático, mas sempre é exigido pelas condições que encontramos um certo disciplinamento rígido, então são muitas barreiras que é preciso constantemente resistir.
24	Aprendizagem Didática Conteúdo Desenvolvimento	1. aprendizagem 2. desenvolvimento 3- didática 4- conteúdo	Acredito que a aprendizagem faz parte de tudo que fazemos e vivemos, aprender a aprender, a respeitar, a conviver etc.
25	Importante, devalorizada, vibrante e moldadora	Moldadora, Vibrante, importante e desvalorizada	Quem ensina molda, faz vibrar o ser a procura do conhecer, importa para a vida, mas é desvalorizada pelos familiares dos alunos.
26	Mediação Conhecimento Competência Amor	1. competência 2. Mediação 3. Amor 4. Conhecimento	Você saber explicar o seu conhecimento. Expor. Saber ouvir, trocar e se colocar de forma simples e objetiva. É a transmissão.
27	Inclusão Humanidade Empatia Dedicação	1 Dedicação 2 Inclusão 3 Empatia 4 Humanidade	Pois como em todas as atividades, é necessário dedicar-se, e na prática docente, ela é ainda mais decisiva para que ela seja produtiva.
28	Dedicação amor a profissão responsabilidade entusiasmo	Amor a profissão 2 entusiasmo 3 dedicação 4 responsabilidade	Se você não gostar do que está fazendo, não consegue trabalhar.
29	Difícil, trabalhoso, não reconhecido, desvalorizado.	1- desvalorizado, 2- não reconhecido. 3- difícil 4 trabalhoso	Os alunos não participam das aulas on - line. Os alunos não se importam com o esforço do professor. Difícil acordar os temas de forma atrativa para os alunos. Preparar o conteúdo e preparo pessoal para exposição é trabalhoso.
30	Terceirização não Vacina Internet Família	1 terceirização não 2 vacina 3 internet 4 família	A terceirização da educação não traz grandes valias para os educandos, uma vez que a grande desvalorização dos profissionais da educação fica cada vez mais evidente.

Fonte: elaborado pela autora cm base nos termos indutores/evocações (TALP).

Evocações a partir do termo associado: IDENTIDADE PROFISSIONAL em ordem de importância e a justificativa para o primeiro termo escolhido

Participante	IDENTIDADE PROFISSIONAL	Ordem de relevância	Justificativa
1	Dedicação Comunidade Vivência Amor	1. Amor 2. Dedicacao 3. Comunidade 4. Vivência	Toda e qualquer identidade é alicerçada no amor.

2	Professora	1. Acreditar 2. Empatia 3. Amor 4. Significado	O professor precisa acreditar que é um agente transformador do meio social onde atua.
3	Professora	1. Entender 2. Compartilhar 3. Rever 4. Agradecer	O ser humano é diferente, por isso há dificuldades de relacionamentos.
4	Responsabilidade Autonomia Desafios Fortalecimento	1. Desafio 2. Responsabilidade 3. Desafio 4. Fortalecimento	Desafio. É o que vivemos todos os dias nesse período. Surgiu uma nova pessoa que através desses desafios se tornou mais forte, acreditando que apesar das dificuldades, podemos acreditar que podemos ser capazes de fazer acontecer.
5	Valorização Sociedade Governo Importância	1. Valorização 2. Importância 3. Sociedade 4. Governo	Que esta profissão seja valorizada pela sociedade.
6	Pesquisador Estimulador Criativo Orientador	1. Pesquisador 2. Criativo 3. Estimulador 4. Orientador	O professor deve exercer a função de pesquisador, pois estamos aprendendo sempre, buscando novas formas de atender melhor nossos alunos.
7	Competência Bom humor Profissionalismo Respeito	1. Competência 2. Profissionalismo 3. Respeito 4. Bom humor	Quando alguém se propõe a fazer algo, especialmente se for a sua escolha, tem a obrigação de fazer bem feito.
8	Domínio Formação Paixão Motivação	1. Paixão 2. Domínio 3. Formação 4. Motivação	Com certeza a sua marca como identidade profissional irá sempre prosperar quando se realiza sua profissão com muito amor.
9	Responsabilidade crescimento informação amigos	1. Responsabilidade 2. Crescimento 3. Informação 4. Amigos	Responsabilidade por quem passa pela nossa vida.
10	Desenvoltura Capacidade Criatividade Trabalho em equipe	1. Capacidade 2. Desenvoltura 3. Criatividade 4. Trabalho em equipe	Saber lidar com as dificuldades criadas por este novo normal.
11	Prática, eficiência, paciência coleguismo	1. Prática, 2. Eficiência, 3. Paciência, 4. Coleguismo	A prática é primordial, pois através dela se atinge a perfeição.
12	Fruto de um sistema Educador Humanizado Esperançoso	1. Fruto de um sistema 2. Educador 3. Humanizado 4. Esperançoso	Fruto de um sistema - A prática docente, metodologias são muitas vezes pensadas e impostas por pessoas que ou não estão mais em sala de aula ou nunca passaram por ela e mais triste para atender objetivos de um sistema político fadada ao insucesso.
13	Formação Autorresponsabilidade Empatia Confiança	1. Formação 2. Autorresponsabilidade 3. Empatia 4. Confiança	Quem não pensa na formação não é profissional.

14	Carreira Características Profissão Professor	1. Características 2. Profissão 3. Carreira 4. Professor	Características- seriam as peculiaridades de cada profissão o olhar para a identidade profissional.
15	Desvalorização, despreparo, impotência, insegurança	1. Desvalorização, 2. Impotência, 3. Despreparo, 4. Insegurança.	Desvalorização. Somos desvalorização tanto pelo governo que deveria investir.
16	marca vivência referência posicionamento	1. Marca 2. Posicionamento 3. Referência 4. Vivência	Identidade pressupõe marca; imprimir uma marca que traduz sua escolha, sua vivência.
17	Formação pessoal Formação inicial Objetivo Experiência	1. Formação pessoal 2. Formação inicial 3. Objetivo 4. Experiência	A identidade profissional está intimamente ligada às experiências pessoais vividas na infância e adolescência.
18	interessado cansado exigente atento	1. Exigente 2. Atento 3. Interessado 4. Cansado	Percebo que ainda sou bastante exigente, mesmo com o cansaço natural de quem enfrenta os desafios da sala de aula.
19	Compromisso Estudo Parceria Renovação	1. compromisso 2. Renovação 3. Estudo 4. Parceria	Compromisso é sentir-se responsável pelo outro.
20	Transformação, Pesquisa Formação Capacitação	1. Formação, 2. Capacitação 3. Pesquisa 4. Transformação	Os educadores precisam estar em constante formação, haja vista, as transformações sociais, econômicas e políticas do mundo.
21	Compromisso Entrega Aceitação Empenho	1. Compromisso 2. Entrega 3. Aceitação 4. Empenho	Exatamente necessário.
22	Profissional Ensinar Respeito aprendizado	Ensinar Respeito profissional aprendizado	O que identifica o professor é a buscar por ensinar.
23	Vida Planos Valor Sentido	1 sentido 2 vida 3 valor 4 plano	Precisa fazer sentido para que possa reconhecer o ofício como identidade.
24	Professor Educador Mediador Orientador	Professor Mediador Orientador Educador	Nós vivemos em constante aprendizagem e ser professor é uma função muito importante, que gosto de desenvolver e executar.
25	Relevante Norteadora Transformadora Pesada	Transformadora, Norteadora, relevante e pesada	Saber ensinar e conquistar transforma.
26	Coerência Respeito Ética Bondade	1. Bondade 2. Respeito 3. Ética 4. Coerência	Bondade seria como eu exerço meu trabalho que é com o outro, para o outro. Meu olhar cuidadoso com o aprendizado do outro.

27	Profissionalismo Responsabilidade Dedicação Seriiedade	1Profissionalismo 2 Responsabilidade 3 Dedicação 4 Seriedade	Cumprir obrigações e inerentes à função profissional.
28	Postura, conhecimento, valores, sabedoria	1 valores 2 conhecimento 3 sabedoria 4 postura	Valores o que eu acredito e transmito.
29	Esforçado, dinâmico, resiliente, atencioso	1- esforçado 2- dinâmico 3-resiliente 4 atencioso	Me empenho em buscar meus atrativos para os alunos.
30	Infância Vó Esporte Movimento	1 vó 2 esporte 3 movimento 4 infância	Minha maior incentivadora para a vida, já partiu.

Fonte: elaborado pela autora cm base nos termos indutores/evocações (TALP).

Evocações a partir do termo associado SENTIMENTOS em ordem de importância e a justificativa para escolha do primeiro termo

Participante	SENTIMENTOS	Ordem de relevância	Justificativa
1	Impotência Empatia Amor Revolta	1.Impotência 2.Amor 3.Empatia 4.Amor	Vejo tantos alunos sem possibilidade de acesso a informações que muitas vezes, me sinto impotente.
2	Amor	1. Amor 2. Significado 3. Empatia 4. Acreditar	O amor transforma o trabalho. O aluno quando se sente valorizado ele se empenha em apreender. Nem tudo são flores mas a educação se dá pelo afeto.
3	Frustração	Frustração	A exclusão.
4	Medo Repulsa Impotência Cansaço	1.Medo 2.Impotência 3.Cansaço 4.Repulsa	Medo de não conseguir no começo da pandemia, aprender as tecnologias, desafios e novo formatos.
5	Felicidade Esperança Perseverança Autenticidade	1.Autenticidade 2.Perseverança 3.Esperança 4.Felicidade	Ser um professor autêntico, entender e compreender o que é melhor para o aluno, ou seja, cada aluno aprende de formas e maneiras diferentes.
6	Ansiedade Esperança Surpresa Empatia	1.Empatia 2.Esperança 3.Ansiedade 4.Surpresa	A "empatia" é um sentimento muito importante nessa perspectiva de inclusão e acolhimento.
7	Empatia Humanidade Paz Respeito	1.Empatia 2. Humanidade 3. Paz 4.Respeito	Empatia é o que devemos ter para entender qualquer situação. Colocar-se no lugar do outro e perceber que existem outras perspectivas, outras possibilidades, outras ideias tão boas quanto as suas... é o começo de tudo!

8	Respeito Empatia Felicidade Harmonia	1.Felicidade 2.Harmonia 3.Respeito 4.Empatia	Porque a felicidade, principalmente no ambiente escolar, depois dessa pandemia tão triste é essencial nesses momentos de acolhimento aos alunos que muitas vezes perderem familiares.
9	Contentamento satisfação tranquilidade	1.Contentamento 2. Satisfação 3.Tranquilidade	Satisfeita pela minha prática.
10	Amor Conhecimento Dedicação Autoestima	1. Amor 2. Dedicação 3. Autoestima 4.Conhecimento	Nada pode ser capaz de extrair o amor por cada momento ao lado dos alunos Dedicar se de uma forma coerente e que transforma se o medo em um bem-estar mesmo que distante.
11	Amor, afabilidade, empatia, carinho	1. Empatia, 2. Amor, 3. Afabilidade, 4. Carinho	1. Empatia. Saber se colocar no lugar do outro é uma forma de entender o que fazemos e se os resultados esperados estão sendo obtidos.
12	1- Frustração 2- Fracasso 3- Abandono 4- Desistência	1. Frustração 2.Fracasso 3.Abandono 4. Desistência	Frustração por não acreditar no sistema educacional que hoje se apresenta.
13	amor profissionalismo empatia prudência	1.Amor 2.Profissionalismo 3.Empatia 4.Prudência	Amor cobre uma porção de deficiências.
14	Emoções Demonstração Sinais Marcas	1. Emoções 2. Demonstração 3. Sinais 4. Marcas	Emoções- que são demonstradas nas relações.
15	Tristeza, angústia, depressão, pânico	1.Angústia, 2.Panico, 3.Tristeza, 4. Depressão	Angústia por não poder fazer o que me comprometi ao optar pela docência.
16	amor coragem esperança confiança	1.Coragem 2.Amor 3.Confiança 4.Esperança	É preciso coragem para enfrentar os desafios que a docência provoca
17	Amor Esperança Ansiedade Alegria	1. Amor 2.Esperança 3. Ansiedade 4.Alegria	Amo ser professor.
18	amor empatia dor medo	1.Dor 2.Empatia 3.Amor 4.Medo	O grande desafio da pandemia é como criar meios de conviver com a nossa própria dor e a dor das perdas que tivemos, amigos...
19	Empatia, solidariedade, alegria e emoção.	1.Empatia 2.Alegria 3.Solidariedade 4. Emoção	Empatia é tentar enxergar o mundo com o olhar do outro.
20	Angústia Satisfação Insatisfação, Desencanto.	1.Desencanto, 2.Insatisfação, 3.satisfação, 4.Angustia.	Sem perspectiva de mudanças na profissão, cada vez mais desvalorizada.
21	Amor Respeito Escuta Empatia	1.Amor 2.Respeito 3.Escuta 4.Empatia	Sem ele não existe trabalho.

22	Desilusão desânimo desesperança desestímulo	Desestímulo desilusão desesperança desânimo	O sistema da escola pública desestimula o professor e os alunos.
23	Estado Expressão Confusão Atitude	1 Expressão 2 Estado 3 Confusão 4 Atitude	A forma como nos expressamos no dia a dia está fundamentada nos sentimentos. Que demonstram como nos relacionamos com as situações.
24	Dificuldade Desafio Gratificação Importância	Gratificação Importância Desafio Dificuldade	Faço o que eu amo, então me sinto festa quando percebi a evolução e desenvolvendo dos meus alunos.
25	Tristeza Esperança Surpresa Ansiedade	Tristeza, ansiedade, surpresa e esperança	Tristeza por ver como os alunos se tratam entre si e como tratam os professores, esperança de poder transformar esta realidade um dia, surpresa ao ver as palavras tão cruéis e insanas que eles falam e ansiedade em ver que uma resposta positiva demora e pode ser que eu não viva pra vê-la.
26	Felicidade Apreensão Preocupação Prazer	1. Felicidade 2. Preocupação 3. Prazer 4. Apreensão	Felicidade de poder ver o outro em evolução constante.
27	Amar o que faz Fazer o que gosta Fazer com dedicação Fazer bem feito	1-Amar o que faz 2 -Fazer com dedicação 3-Fazer o que gosta 4- Fazer bem feito	Trabalhar com o sentimento de cuidar do outro da melhor forma possível.
28	Amor, respeito, empatia, solidariedade	1 amor 2 empatia 3 solidariedade 4 respeito	Amor a você e ao próximo.
29	Triste. Desmotivado, frustrado, relutante	1- desmotivado 2- frustrado 3 triste 4 relutante	Com o desinteresse dos alunos, não me sinto motivado nessa modalidade, aliás, os alunos. O Brasil, não tem preparo nesse sentido.
30	Amor Ódio Felicidade Tristeza	1 amor 2 felicidade 3 ódio 4 tristeza	Sem amor não há nada na vida, seja no trabalho, na profissão, na amizade...

Fonte: elaborado pela autora cm base nos termos indutores/evocações (TALP).

Evocações a partir do termo associado DESAFIOS em ordem de importância e com a justificativa do primeiro termo escolhido

Participante	DESAFIOS	mais relevante	Justificativa
1	diários Grandes Transpassa-los Necessários	1.Diários 2.Grandes 3.Transpassa-•lós 4.Necessários	Os desafios profissionais são diários, a cada encontro com alunos surgem situação que nos apresenta mais um desafio a ser ultrapassado.
2	1) Tocar o aluno 2) Entender a realidade do aluno 3) conversar com seus pares	1.Respeito 2. Empatia 3.Significado 4. Comunidade	Só quando se conhece a realidade do aluno você respeita e tenta dar significado a aprendizagem.

	4) estar próximo da comunidade.		
3	Vencer	A certeza da conquista	Ter certeza que tudo dará certo!
4	Cansativo Perseverança Teimosia Erros	Perseverança	A perseverança me fez transpor os desafios, medos, e viver um dia após o outro na esperança de que tudo irá voltar ao normal.
5	Profissionais Pessoais Sociais Governamentais.	1.Governamentais 2.Profissionais 3.Sociais 4.Pessoais	Nosso atual governo precisa ser extinto.
6	Retorno Evasão Aprendizagem Desinteresse	1.Retorno 2.Aprendizagem 3.Desinteresse 4.Evasão	O "retorno" dos educandos tem sido desafiador diante das dificuldades apresentadas, bem como das desigualdades escancaradas.
7	Necessários Crescimento Medo Limites	1.Crescimento 2. Medo 3. Necessários 4. Limites	Desafios são necessários para sairmos da zona de conforto. A educação é um processo, logo não podemos permanecer estáticos por muito tempo. Os desafios são importantes para avançarmos cada vez mais.
8	Tecnologia Desigualdade Fome Ecossistema	1.Fome 2.Desigualdade 3.Ecossistema 4.Tecnologia	Incrivelmente continuamos a presenciar casos de crianças que vão aos colégios somente para se alimentar. Principalmente pelo agravamento do recesso da pandemia. Não podemos exigir de uma criança um desempenho exemplar se sua família muitas vezes não tem o básico para sobreviver.
9	Cansaço Aprender motivação	1. Cansaço 2. Aprender 3.Motivação	Jornada excessiva.
10	Capacidade Conhecimento Determinação Encorajamento	1.Encorajamento 2.Conhecimento 3.Determinação 4.Capacidade	Encorajamento para conseguir lidar com todas as novidades impostas pelas escolas e assim juntos consolidar família e escola.
11	Tecnologia, pandemia, mídia redes sociais	1. Pandemia, 2. Tecnologia, 3. Mídias, 4. Redes sociais	A pandemia é um desafio grande, pois temos que atrair os alunos e perder o medo da contaminação, sem esquecer da necessidade do aprendizado real.
12	1-Sistema político 2- Profissionais despreparados 3-Má qualidade de vida 4- Aperfeiçoamento	1. Sistema político 2. Profissionais despreparados 3. Má qualidade de vida 4. Aperfeiçoamento	Sistema Político - O pensar da educação não é mais pautado em objetivos educacionais mas infelizmente em pensamento político estereotipado para convencimento do povo.
13	ensino eficaz aprendizagem evidente energia para prosseguir coragem para reagir	1.Ensino eficaz 2.Aprendizagem evidente 3. Energia para prosseguir 4.Coragem para reagir	Nem sempre o ensino gera aprendizagem.
14	1- problemas 2- motivação 3- mudança 4- Diários	1. Problemas 2. Motivação 3. Mudança 4. Diários	Problema - como algo desafiador e não apenas numa visão de algo ruim (situação problema).

15			
16	coragem confiança persistência superação	1. Coragem 2. Superação 3. Confiança 4. Persistência	A coragem é a mola mestra para superar os desafios com confiança e persistência.
17	Desmonte Desvalorização Padronização Esterilização	1. Desmonte 2. Desvalorização 3. Padronização 4. Esterilização	O desmonte das políticas de ampliação dos gastos, consequência da EC 95, é o maior desafio.
18	amar resistir concentração pureza	1. Resistir 2. Pureza 3. Concentração 4. Resistir	O maior desafio é saber se depois de tantos anos conseguirei resistir.
19	Atualizar, saúde, ensinar fazer a diferença	1. Atualização 2. Ensinar 3. Saúde 4. Fazer a diferença	É essencial que o profissional se mantenha atualizado.
20	Condições de trabalho, Desvalorização da categoria, Formação contínua Falta de apoio das famílias quanto à aprendizagem dos educandos.	1. Condições de trabalho, 2. Falta de apoio da família quanto à aprendizagem dos educandos 3. Desvalorização da categoria 4. Formação contínua.	Um ambiente de trabalho prazeroso é fundamental para elevar a alta estima do profissional de educação.
21	Envolvimento Priorização Formação Participação	1. Envolvimento 2. Priorização 3. Formação 4. Participação	Sem ele não há trabalho.
22	Ensino aprendizagem prazer descoberta	Prazer descoberta ensino aprendizagem	Precisamos encontrar o prazer na escola.
23	Resistência Coragem Aprendizado Perseverança	1 Resistência 2 Coragem 3 Aprendizado 4 Perseverança	Porque os desafios que são colocados na carreira docente exigem que eu encare como ato de resistência que se mistura com a atitude de esperança em uma situação diferente, um mundo melhor, melhores condições de trabalho e aprendizado.
24	Comportamento Desinteresse Progressão continuada Falta de apoio	Desinteresse Progressão continuada Comportamento Falta de apoio	O desinteresse dos alunos têm aumentado a cada ano e a progressão continuada faz com que esse desinteresse só aumente.
25	Incutir Realizar Transformar comemorar	Incutir, realizar, transformar e comemorar	Incutir valores universais e eternos, realizar sonhos através dos conhecimentos dispensados, transformar vidas pelo exemplo e comemorar a vitória em um grupo, de preferência, grande.
26	Instigante Avassalador Temeroso Motivador	1. Motivador 2. Instigante 3. Avassalador 4. Temeroso	O desafio é motivador porque te tira da zona de conforto. Você não tem certeza de nada, tem frio na barriga mas vai com medo mesmo para o desafio.

27	Conseguir o respeito de outros Educadores. Parceria em sala. Conseguir que outros professores não fechem os olhos para a realidade. Conseguir que outros professores não se achem melhores que outros professores	1-Conseguir o respeito de outros Educadores 2- Parceria em sala 3- Conseguir que outros professores não fechem os olhos para a realidade 4- Conseguir que outros professores não se achem melhores que outros professores	Difícil o superego de alguns profissionais da Educação.
28	Superação, estímulo, luta, atingir a meta	1 superação 2 atingir a meta 3 estímulo 4 luta	Superação estar sempre melhorando aprendendo.
29	Criatividade, autonomia, reciprocidade e reconhecimento	Criatividade, autonomia, reciprocidade e reconhecimento	Para as aulas precisamos de criatividade para atrair o interesse dos alunos.
30	Proposta Dificuldade Raciocínio Comodismo	1 comodismo 2 dificuldade 3 raciocínio 4 proposta	Os desafios da vida existem e sempre existirão, porém o comodismo nos estaciona.

Fonte: elaborado pela autora em base nos termos indutores/evocações (TALP).

Associação a partir do termo IDENTIDADE PROFISSIONAL em ordem de importância

PARTICIPANTE	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	amor	dedicação	comunidade	Vivência
2	acreditar	empatia	Amor	Significado
3	entender	compartilhar	rever	agradecer
4	desafio	responsabilidade	desafio	fortalecimento
5	valorização	importância	sociedade	governo
6	pesquisador	criativo	estimulador	orientador
7	competência	profissionalismo	respeito	Bom humor
8	paixão	domínio	formação	motivação
9	responsabilidade	crescimento	informação	amigos
10	capacidade	desenvoltura	criatividade	Trabalho em equipe
11	prática	eficiência	paciência	Coleguismo
12	Fruto de um sistema	educador	humanização	esperançoso
13	formação	autorresponsabilidade	empatia	Confiança
14	carreira	características	profissão	Professor
15	desvalorização	impotência	despreparo	Insegurança
16	marca	posicionamento	Referência	Vivência
17	Formação pessoal	Formação inicial	objetivo	Experiência
18	exigente	atento	Interessado	Cansado
19	compromisso	renovação	estudo	Parceria
20	formação	capacitação	pesquisa	Transformação
21	compromisso	entrega	aceitação	empenho
22	Ensinar	respeito	profissional	aprendizado
23	sentido	vida	valor	plano
24	Professor	mediador	orientador	educador

25	Transformadora	norteadora	relevante	pesada
26	. Bondade	respeito	ética	coerência
27	Profissionalismo	responsabilidade	dedicação	seriedade
28	valores	conhecimento	sabedoria	postura
29	esforçado	dinâmico	resiliente	atencioso
30	vó	esporte	movimento	infância

Fonte: Elaborado pela autora a partir do termo associado evocado para os professores (

Associação a partir do termo SENTIMENTOS em ordem de importância

PARTICIPANTE	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	impotência	amor	empatia	Revolta
2	Amor	significado	empatia	Acreditar
3	Frustração	-----	-----	-----
4	medo	impotência	cansaço	repulsa
5	autenticidade	perseverança	esperança	felicidade
6	empatia	esperança	ansiedade	Surpresa
7	empatia	humanidade	paz	Respeito
8	felicidade	harmonia	respeito	Empatia
9	contentamento	satisfação	Tranquilidade	
10	amor	dedicação	Autoestima	conhecimento
11	empatia	amor	afabilidade	Carinho
12	frustração	fracasso	abandono	Desistência
13	amor	profissionalismo	empatia	Prudência
14	emoções	demonstração	sinais	Marcas
15	angústia	pânico	tristeza	Depressão
16	coragem	amor	confiança	Esperança
17	amor	esperança	ansiedade	Alegria
18	dor	empatia	amor	Medo
19	empatia	alegria	solidariedade	Emoção
20	desencanto	insatisfação	satisfação	angústia
21	amor	respeito	escuta	empatia
22	Desestímulo	desilusão	desesperança	desânimo
23	Expressão	Estado	confusão	atitude
24	Gratificação	importância	desafio	dificuldade
25	Tristeza	ansiedade	surpresa	esperança
26	Felicidade	preocupação	prazer	apreensão
27	Amar o que faz	Fazer com dedicação	Fazer o que gosta	Fazer bem feito
28	amor	empatia	solidariedade	respeito
29	desmotivado	frustrado	triste	relutante
30	amor	felicidade	ódio	tristeza

Fonte: Elaborado pela autora a partir do termo associado evocado para os professores.

Associação a partir do termo DESAFIOS em ordem de importância

PARTICIPANTE	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO
1	diários	grandes	Transpassá-los	Necessários
2	respeito	empatia	significado	Comunidade
3	vencer	-----	-----	-----
4	perseverança	cansativo	teimosia	Erros
5	governamentais	profissionais	sociais	Pessoais
6	retorno	aprendizagem	desinteresse	Evasão
7	crescimento	medo	necessários	Limites
8	fome	desigualdade	ecossistema	tecnologia
9	Cansaço	aprender	Motivação	-----
10	encorajamento	conhecimento	determinação	Capacidade
11	pandemia	tecnologia	mídias	Redes sociais
12	Sistema político	Profissionais despreparados	Má qualidade da vida	Aperfeiçoamento
13	Ensino eficaz	Aprendizagem evidente	Energia para prosseguir	Coragem para reagir
14	problemas	motivação	mudança	Diários
15	-----	-----	-----	-----
16	coragem	superação	Confiança	Persistência
17	desmonte	desvalorização	padronização	Esterilização
18	resistir	pureza	concentração	Amar
19	atualização	ensinar	saúde	Fazer a diferença
20	Condições de trabalho	Falta de apoio da família	Desvalorização da categoria	Formação contínua
21	envolvimento	priorização	formação	participação
22	Prazer	descoberta	ensino	aprendizagem
23	Resistência	coragem	aprendizado	perseverança
24	Desinteresse	Progressão continuada	comportamento	Falta de apoio
25	Incutir	realizar	transformar	comemorar
26	Motivador	instigante	avassalador	temeroso
27	Conseguir o respeito de outros Educadores.	Parceria em sala.	Conseguir que outros professores não fechem os olhos para a realidade	Conseguir que outros professores não se achem melhores que outros professores.
28	superação	Atingir a meta	estímulo	luta
29	Criatividade	autonomia	reciprocidade	reconhecimento
30	comodismo	dificuldade	raciocínio	proposta

Fonte: Elaborado pela autora a partir do termo associado evocado para os professores

APÊNDICE VIII

ROTEIRO DA ENTREVISTA PÓS-PANDEMIA⁵⁸

1. Quais suas NECESSIDADES no campo da educação no pós-pandemia?
2. Quais suas EXPECTATIVAS no campo da educação no pós-pandemia?
3. As políticas públicas interferiram/interferem em sua prática? Em caso afirmativo, em que medida?
4. Como suas práticas podem contribuir na rotina das salas inclusivas?
5. Quais são as estratégias de ação e de superação que você desenvolve em suas aulas? Você poderia mencioná-las, contando alguns casos e justificando-os.
6. A inclusão escolar é uma perspectiva possível e realizável na escola de atuação? Explique.
7. O que a/o influenciou, positivamente ou negativamente, ao ter que enfrentar os obstáculos que surgiram na pandemia ou que surgem agora em tempos pós-pandêmicos? Você poderia mencionar algumas dessas influências ou efeitos, tendo em vista os momentos de planejamento, as suas atividades de execução em sala de aula e de avaliação do que foi efetivamente realizado? E, com isso, justifique se você mudou as maneiras de enfrentar os desafios da profissão docente.

⁵⁸ Este roteiro de entrevistas passou a ser um roteiro de questões abertas, fazendo parte da primeira fase das Entrevistas; devido ao fato de que os/as professores/as se recusaram a participação das entrevistas *on line*. As questões foram enviadas por meio eletrônico conforme já mencionado no *corpus* do texto.

APÊNDICE IX

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

1. Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e sua trajetória profissional.
2. Como essa trajetória profissional era antes, foi durante a pandemia e está agora no pós-pandêmico?
3. Como você viveu profissionalmente? Que estratégias usou durante a pandemia?
4. Conte um caso ou vivência que viveu durante esses períodos. Elas se tornaram experiência? Fale um pouco sobre.
5. Neste contexto de políticas públicas neoliberais, que tem influenciado nossas práticas pedagógicas, relate:
 - a) Um tema que desenvolveu em sua disciplina que recebeu diretamente essa influência neoliberal.
 - b) Quais as relações que você estabeleceu com essa temática?
 - c) Em que aspectos essas políticas públicas, como a BNCC, por exemplo, estão afetando e/ou influenciando as suas práticas pedagógicas?
6. O que você pensa e sente sobre suas práticas pedagógicas no contexto de pedagogias de inclusão, ou seja, para os estudantes com deficiência matriculados em suas turmas? Conte uma experiência que teve.
7. Fale um pouco sobre os desafios da profissão, quais são os limites e as possibilidades. Há tensões e pretensões na profissão?
8. O que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente? Que efeitos têm essas falas sobre a sua atuação docente?

APÊNDICE X

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Um olhar para as representações dos professores sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente

Prezada (o) participante: Eu, Silvania Maria da Silva Gil, doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos, estou realizando uma pesquisa intitulada: “Um olhar para as representações dos professores sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente”. Essas informações estão sendo fornecidas para que você permita a sua participação voluntária na pesquisa acima referida, autorizando sua participação nessa etapa - entrevista narrativa - com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela será submetida.

- 1) Natureza da pesquisa: Esta fase da pesquisa tem como objetivos: contextualizar o cenário brasileiro das políticas públicas educacionais a partir de suas implicações na reconstrução da identidade profissional docente. Compreender o olhar do professor sobre si mesmo, suas práticas e necessidades no contexto da pandemia e pós-pandemia, identificar os elementos que fragilizam a identidade docente principalmente frente aos desafios da implantação de pedagogias de inclusão em contextos de incerteza e, por fim, analisar a partir das narrativas e dos grupos de discussão, as representações sociais construídas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito da prática docente, em contexto de pandemia e pós-pandemia e suas implicações na reconstrução da identidade docente, frente aos desafios de pedagogias de inclusão.
- 2) Participação da pesquisa: Esta pesquisa contará com a participação de professores voluntários da Região Metropolitana da Baixada Santista.
- 3) Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você contribuirá ajudando-nos a compreender como tem sido a prática e a constituição da identidade docente nesse novo cenário que assola a nossa região, o Brasil e o mundo. Essas informações serão extraídas por meio dos dados coletados através da análise de seu conteúdo.
- 4) Sobre as entrevistas: a transcrição para a pesquisa será por meio de códigos (pseudônimo), a fim de manter o anonimato de cada participante.
- 5) Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua para sua formação e conhecimento da atual situação da educação.
- 6) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.
- 7) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.
- 8) Constrangimento: Se em algum momento da entrevista você se sinta constrangido ou desconfortável, poderá deixar de participar, sem nenhuma penalidade.

9)Disponibilização dos resultados e dúvidas: Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão destruídos após o término da mesma.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que poderei sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum.(
) Autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.() Não autorizo.

Pesquisadora

Silvania Maria da Silva Gil

RG MG 6092739 Contato: 31 985119094

Email: silvanciasilva@unisantos.br

Orientadora

Prof^a Dr^a Maria de Fátima B. Abdalla

Contato: mfabdalla@uol.com.br ou mfabdalla@unisantos.br

Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade Católica de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 300 Vila Matias- Santos

Contato: 13 3228-1254

Email: comet@unisantos.br

Coord. Prof^o Dr^o Cezar Henrique de Azevedo

Observação: Este termo será assinado em duas vias: uma ficará com o pesquisador e outra com o professor voluntário.

APÊNDICE XI

Entrevistas Narrativas

Observações

Os nomes dos/as professores/as foram trocados pelo nome das personagens dos livros de Simone de Beauvoir e das escolas, pelos nomes de cidades francesas. A tentativa foi de homenagear as mulheres professoras que participaram desta pesquisa e os nossos teóricos que escrevem na Língua Francesa.

Simone de Beauvoir foi escritora, filósofa, intelectual, ativista e professora. Integrante do movimento existencialista francês, Beauvoir foi considerada uma das maiores teóricas do feminismo moderno.

Uma de suas frases mais célebres é:

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”.

Dona de um espírito inquieto e revolucionário para sua época, Beauvoir rejeitou modelos, hierarquias e valores.

Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir nasceu em Paris, França, no dia 9 de janeiro de 1908.

Na infância e juventude esteve num colégio católico e mais tarde, estudou matemática no Instituto Católico de Paris. Ainda que tenha sido criada numa família Católica, Simone optou pelo ateísmo. Segundo ela:

“Era-me mais fácil imaginar um mundo sem criador do que um criador carregado com todas as contradições do mundo”.

Principais obras de Simone de Beauvoir

Simone produziu diversas obras relacionadas com filosofia, política e sociologia. Escreveu romances, novelas, peças de teatro, ensaios e autobiografias:

- A Convidada (1943)
- O Sangue dos Outros (1945)
- O Segundo Sexo (1949)
- Os Mandarins (1954)
- Memórias de uma moça bem-comportada (1958)
- Uma Morte Suave (1964)
- A Mulher Desiludida (1967)
- A Velhice (1970)
- Tudo Dito e Feito (1972)
- A Cerimônia do Adeus (1981)

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/simone-de-beauvoir/>

Anne

Me fala a disciplina que você leciona ou lecionou e a escola municipal ou estadual.
Minha disciplina é Língua Portuguesa. Eu dei aula para o Estado.

Gostaria que você falasse um pouco da sua formação, da sua trajetória profissional. Eu fiz magistério na época do CEFAM, você sabe o que é o CEFAM?

Não.

É o Centro Específico de Formação do Magistério. Então, eu fiquei quatro anos fazendo CEFAM, e depois do CEFAM, eu fui fazer Letras na Unisantos. Começa a trajetória de Letras, eu fui para uma pós-graduação em Psicopedagogia, depois eu fiz Educação Especial, depois Gestão escolar, e fiz Pedagogia. Fui fazer mestrado em Formação de Formadores lá na PUC. Ano passado, eu fiz um curso de mentoria para diretores da UFSCar. Então, essa foi a minha última formação. Eu trabalhei em São Vicente, trabalhei em Praia Grande, trabalhei em Mongaguá, em Itanhaém e em Peruíbe, só não trabalhei em Santos, daqui da nossa região. Todos como professora, em todos os municípios eu trabalhei como professora. Em Peruíbe eu trabalhei como assessora e coordenadora da Educação Especial, e aqui em Nice (nome fictício), como diretora, assessora da Educação Especial, e agora supervisora.

Como essa trajetória profissional era antes, foi durante a pandemia, e está agora no pós-pandemia?

Antes da pandemia, eu estava bastante preocupada com o avanço, tanto que eu fiz capacitação em relação à análise de dados. Dados de aprendizagem, porque eu, como era como diretora, estava bastante preocupada com o resultado dos meus alunos. E aí, na pandemia, eu vi que a minha preocupação já era outra, era tentar fazer com que eu chegasse aos meus alunos, essa era a grande verdade, como eu acessar os meus alunos. A escola que eu estava durante a pandemia, era de um bairro mais afastado, e aparentemente um bairro de pessoas que tinham condições financeiras, e na pandemia eu descobri que não era isso, porque era um bairro de veraneio, de pessoas que dependiam praticamente do turismo da cidade. Então era um quiosque, carrinheiros que eu digo, mães que vendiam pastel, sabe? essas coisas que vendiam na praia e então durante a pandemia essa população sofreu demais. Começaram os cortes, então um dos cortes era a internet, eu tive muita dificuldade de acessar e era um bairro de veraneio, as crianças moram muito distante da escola. O ônibus que trazia as crianças, eu perdi o contato. A gente pegava pontos na cidade, dali do bairro, do território, que era um território muito grande, eu pegava pontos para entregar as atividades, para que eles fossem até aquele ponto, então, dificilmente vinham até a escola. Foi bem complicado. A minha preocupação, na época, era acessá-los, e foram poucos os acessos online. Eu via escolas fazendo aula online, ferramentas online. O que nós tínhamos era o WhatsApp e boa parte das nossas crianças foram com atividades preparadas pelos professores e entregas quinzenais, que tinham pais que nem semanal a gente conseguia por conta do dinheiro do transporte. Depois de um tempo, começamos a perceber onde seriam os pontos de acesso, então era da imobiliária, de não sei quem lá, o mercadinho de não sei quem, a gente ia para lá, se dividia, ia para lá e ficava esperando os pais irem buscar. Então, essa foi a nossa trajetória na pandemia, e aí a qualidade do ensino foi embora. Antes era a segunda escola melhor e caiu muito. E hoje, no pós-pandemia, é resgatar essa aprendizagem dessas crianças, é a questão da alfabetização. Eu tenho visto, assim, como uma das nossas prioridades, coisas que a gente já tinha vencido no segundo ano, a gente tinha um índice muito bom na escola, de aprendizagem, de alfabetização no segundo ano, a gente está tendo o quinto ano sem alfabetização. Hoje, o pós-pandemia é garantir a alfabetização dessas crianças. Não foi fácil.

Como você viveu profissionalmente? Que estratégias você usou durante a pandemia? Eu, enquanto profissional, eu tentava me organizar numa rotina. Fizemos um rodízio na escola, mas eu ia todos os dias, por conta de ter acesso a esse docente. Eu fazia uma rotina e ia para escola todos os dias, de manhã ficava umas duas horas e voltava no período da tarde. Para falar a verdade, aquela primeira quinzena, que de fato fechou tudo, e que a gente tinha a impressão de que ia voltar ao normal, eu me tranquei. Naquela primeira quinzena, eu me tranquei com os meus filhos, fiz de fato o que estavam falando. E aí depois, quando disseram para gente que não voltaria, e foi prorrogando, não sei se você lembra dessa fase, mas foi prorrogado. Quando eu vi que estava prorrogando, eu falei: “não, a gente vai ter que resgatar”. E aí foi isso. Na primeira quinzena, eu tentei construir vínculo pelo Facebook com as famílias. Primeira quinzena foi isso, eu vou ter que procurar um canal de conversa com os meus pais, porque eu não tinha o WhatsApp dos pais, eu não tinha, e em momento algum eu pensei em cadastrar o WhatsApp de pais, de aluno, nada disso, porque eu achava que eu ia voltar dali 15 dias. Então o meu vínculo de conversa com os pais foi no Facebook. A gente criou, eu mandava mensagem, construí um grupo reservado no Facebook. Lá, eu nem lembro mais como é que fazia isso, porque foi na época e aí foi isso. Então, a minha rotina, nessa primeira quinzena, era esse vínculo com os pais. Eu soltava videozinho para os pais, perguntando como é que eles estavam, e eu vou dizer para você que, naquele momento, eu não estava pensando em aprendizagem. Eu estava pensando, e aí, vocês estão bem? Está tudo bem? Como é que estão essas crianças? Eles estão ficando com quem? Sabe essas coisas assim? Então era um vídeo assim, calma gente, as coisas vão voltar, mas nós estamos aqui se precisar de alguma coisa, nós estamos aqui. E conforme as coisas foram crescendo, eu tive que reunir o grupo online, que ninguém sabia o que é essa coisa aqui que a gente tá fazendo? A primeira coisa foi ensinar um por um. Eu lembro que teve uma moça na educação, na Secretaria da Educação que ela avançou, ela teve o Google for Education, uma coisa assim. E aí ela veio com a história do Google Meet, falou, “olha, dá para a gente fazer uma reunião”. Eu fui lá perguntar para ela, online, como é que faria isso, e fui de professor em professor, nós vamos fazer assim. A gente conseguiu a primeira reunião. Mas, eu vou dizer uma coisa, a primeira reunião foi muito choro, não teve conversa pedagógica, não teve. Teve conversa de puro acolhimento, como é que vocês estão, tá todo mundo bem, e foi isso. Uma começou a ficar doente. De fato, nos três primeiros meses nós não pensamos em aprendizagem. A gente pensou em acolhimento, mas conforme as

coisas foram indo, a gente entrou na aprendizagem, sim. Fechar a escola, assim, a nossa situação foi muito difícil, porque quando a gente voltou a abrir a escola, a gente perdeu gente, a gente perdeu um funcionário. É engraçado que foi assim, o primeiro momento foi de acolhimento, e o primeiro retorno para a escola foi de acolhimento. A gente acolheu um grupo que tinha perdido uma pessoa que era muito importante para a gente, que era o secretário da escola, então foi tudo isso que nós vivemos, e acho que não só nós, acho que todo mundo tem alguma história para contar de acolhimento, para mim a palavra da pandemia era acolhimento, não era aprendizagem, Sil, era acolhimento.

Conte um caso, uma vivência que viveu durante esses períodos, elas se tornaram experiências? Fala um pouco sobre isso.

Nossa, muitas situações de criança querer nos ver. Teve uma situação que eu lembro de uma mãe, ela mandava mensagem dizendo assim, “Anne, ele quer ir para a escola para sentir o cheiro da escola”. E eu fico imaginando para as crianças, se para a gente que era adulto, que estava ali vivendo com tudo isso, já foi uma barra, imagina para as crianças. Então, eu agora não vou lembrar de casos específicos, eu teria que resgatar na memória casos de aluno que me marcaram. Ah! criança sapeca que dava maior trabalho na escola e queria ir para a escola, isso eu lembro. Eu tive uma mãe que o aluno era bastante difícil com a gente, e ele teve problemas sérios, ela teve que pedir ajuda, assim, de dar muito trabalho para ela em casa. Ela pediu ajuda, eu tive que entrar com conselho tutelar, porque ela não estava conseguindo lidar com ele, acho que uma criança que não tinha um diagnóstico, mas acredito que deveria ser hiperativo. A gente teve que entrar com o conselho e com apoio psicológico. Isso eu lembro desse pequeno, criança de segundo ano.

No contexto de políticas públicas neoliberais, que tem influenciado nossas práticas pedagógicas, relate, um tema que desenvolveu, na sua disciplina ou durante o seu trabalho, que influenciou as suas práticas?

Um tema que eu tenha nessa política? Para mim, a questão da inclusão é muito forte, Sil. A política de 2008 foi muito forte, e para mim é uma política que eu acredito.

Sobre a inclusão, seria, no caso, a Lei 10.502, que foi uma política neoliberal, revogada no governo Lula?

E ela é tão absurda no processo da pandemia. Tive mães defendendo. Eu tive mães de alunos com deficiência, defendendo, e dizendo, Anne, é um absurdo, porque, na época, como a gente começou muito forte essa questão de rede social, de conversar, eu achava que eu tinha que mostrar para os pais o que estava acontecendo, de alguma forma, eles se manifestarem em conta. Mas, eu tive uma mãe com dois pequenos, e um dos pequenos, eu falei para ela, “olha, mãe, pelos comportamentos dele, acho que a gente vai precisar de um outro tipo de uma avaliação”. Ela a princípio não gostou de mim, não queria me ver, achava que eu estava colocando coisas no filho dela, mas ela foi, e o menino saiu com um diagnóstico. A vida mudou, porque conforme teve o diagnóstico, o olhar dos especialistas da saúde, os acompanhamentos, a vida dela mudou. E quando eu coloquei para os pais sobre essa política e a intenção do governo, essa mãe foi muito incisiva em manter os filhos na escola. Muitos pais a favor da política, “imagina porque você está falando isso, nossos filhos estão abandonados”, e a gente sabe que no processo de pandemia foi muito difícil para essas crianças com deficiência. Essa mãe disse: “não, não, a gente não pode, nossos filhos aprendem com os outros, esse processo é um processo que ele vai terminar, essas crianças vão voltar para escola, e nossos filhos não vão voltar para escola, vão voltar para que lugar?” Então eu tive essa situação, isso para mim foi marcante.

Pensando nessa questão das influências neoliberais, um pouco dessa política. Que relações você estabelece dentro da escola? Eu vou te falar que você se sente um peixe fora d'água. Quando você vê pais a favor de uma política dessa, e muitos professores, entendendo que ali o caminho daquela criança, é, sair dali. Surgiu, nessa época, uma proposta de formação com o meu grupo, que ainda estava vivendo a pandemia mesmo, e a gente estava online, os processos eram online, os processos de formação, e o meu grupo de professores, nós fizemos uma formação para falar sobre a diferença. E o quanto que a diferença enriquece, ela produz no outro, no que gente faz. Em 2020 nós fizemos essa conversa, tudo certinho, bacana, e a gente fecha o ano achando que tá todo mundo defendendo, certo? Entramos em 2021 e para me deixar assustada, quando eu levanto as expectativas formativas para 2021, no meu grupo, vem lá a inclusão. Com colocações de questões em que a política não favorece as crianças, e eu falei: “ah não, gente, não acredito”. Não dá para resgatar a mesma informação, então eu vou ter que levantar de vocês quais são os questionamentos. Os questionamentos eram exatamente esses, como que eu dou conta de 22 alunos, mais um aluno. Sabe? coloca em questão, como é que eu dou conta? E a gente pode falar dessas políticas neoliberais e olhar a questão dos dados. A gente não consegue colocar essas crianças, nem todas as crianças, na aprendizagem, na mesma régua, só que é cobrada régua, então tem questões que a gente não consegue avançar, porque a forma como é, não nos é passada. Por exemplo, avaliação do Saeb. As professoras falavam: “vocês me cobram desenvolvimento, mas eu tenho vários alunos que não entram nesse desenvolvimento, entendeu, nessa regra que me é cobrada”. Então, essas eram as questões delas, e a gente teve que fazer em 2021 uma nova formação. Eu ofereci a partir das expectativas, das

perguntas delas, entendeu? Foi estudando junto, coletivamente, que buscamos as respostas para cada uma daquelas perguntas. Foi pesquisando junto, foi isso. Se a gente pensar assim, se a gente tem os estudantes sem deficiência que não chegam lá onde a gente quer, por que com as deficiência tem que chegar?

Em que aspecto as políticas públicas, no caso a BNCC, estão afetando e influenciando as práticas nas escolas?

Essa questão desse currículo comum a todos me preocupa bastante, porque a gente tem que colocar todo mundo na mesma régua, e crianças com histórias diferentes, crianças com percursos diferentes, isso me preocupa. A gente tem como resposta índices que me dizem que os alunos têm que atingir todo mundo do mesmo jeito, no mesmo momento, isso me incomoda. Por mais que a gente tenha aquela porcentagem do currículo municipal, ainda assim, não chega. Eu vejo que é muito difícil a gente olhar para os nossos, sei lá, 30 alunos, porque eu acho que, hoje em dia, a gente tem bastante salas com 30 alunos, antes não tinha, agora tem. Nossos 30 alunos e encaixá-los no mesmo processo, isso para mim é difícil, e não sei se, ou se para os professores, o currículo é ruim, entende? Porque no currículo, eu lembro do professor falar isso: “ah, agora pelo menos eu sei”, não é que eu sei, professor sabe o que faz, mas nem todos, entende? E o currículo ele te direciona, ainda mais aqui em Nice, as meninas da coordenação podem falar melhor, mas na época que eu tava na escola era assim, era praticamente trimestral e muito mastigado, o que você tinha que fazer, em que momento você tinha que fazer, de que jeito você tinha que fazer. E bons professores chegavam a mim e falavam assim: “eu não suporto isso”. Bons professores numa escola, sei lá, dois ou três, “não suporto, eu não suporto, eu quero pegar os meus alunos, eu quero fazer um diagnóstico, eu quero saber o que eu faço com esse, o que eu faço com aquele outro”, mas eram raros os professores que faziam isso. Muitos gostavam e quando o município atrasava aquele planejamento trimestral, do passo a passo, as pessoas começavam a reclamar. “Escuta, não vai chegar? não vai vir?” eu via que os professores estavam perdendo o protagonismo deles. E como resgatar o protagonismo do professor? Isso me assusta, porque eu tenho visto uma massificação, sabe, é muito mais fácil, é muito mais prático dar o planejamento trimestral e todo mundo seguir, até para o gestor também, que consegue controlar o que todo mundo está fazendo, entende? É uma questão de controle, é como se estivesse deixando todo mundo robôzinho, aluno robô, professor robô, e gestor também, que é mais fácil controlar, entende? Eu tenho um diário online, tenho o programa, o planejamento, e tenho que estar seguindo aquilo ali, e eu, por exemplo, como supervisora, eu posso entrar e ver se o professor está seguindo aquilo, e quando não segue, eu posso questionar: “professor, por que você não tá seguindo?” E aí o cara pode me falar, “porque eu resolvi dar minha aula, eu resolvi ser o protagonista, o programa não tá organizando a minha prática hoje, você pode me dá o direito disso?”

O que você pensa e sente sobre suas práticas pedagógicas no contexto das pedagogias de inclusão, ou seja, para estudantes com deficiência matriculados na escola? Conte uma experiência que você teve.

E agora, deixa eu pensar. Tenho vários casos de sucesso. Teve um caso de um aluno, no primeiro ano, uma criança autista não-verbal que a gente achava que ele não estava ali, naquele momento, no processo de alfabetização, nós não sabíamos que ele estava no processo de alfabetização. A professora levou o microfone para a sala, para que as crianças fizessem a leitura com o microfone, eis que o menino pega o microfone e lê tudo. Ele é nosso aluno ainda da rede e eu conto isso. Lá na Supervisão eu conto direto. Olha, esse menino, a gente descobriu que ele estava lendo com o microfone. Enfim, depois disso era microfone o tempo todo nele. Tirava o microfone, ele não lia. Olha só. Vocês vão falar, ah, mas autista tem problema com som, autista tem problema com volume. Bom, ele não tinha. Por isso que a gente não pode dizer que todo autista faz isso, todo autista faz... Não faz. Ele lê com o microfone, a mãe então deu o microfone pra ele. Imagina a surpresa da professora entrar na minha sala gritando, Anne você não vai acreditar, porque como eu tenho esse viés, todos os alunos com deficiência, eu conhecia, eu sabia quem era, eu sabia como era, eu trocava muito com as professoras, ela entrou na sala gritando: “Anne, você não sabe o que aconteceu, você tem que vir aqui porque você não vai acreditar, você vai ver”. Quando eu entrei, eu não acreditei, “ele fala, ele lê”! Então foi uma baita alegria no primeiro ano. Outro que a gente descobriu que ele produzia pelo teclado, então ele se comunicava com a gente pelo teclado e também foi muito assim, tinha uma sala de informática. A professora levou e começou um joguinho não sei o que lá, e aí abriu uma tela e ele tava lá. Ele perguntou para a professora como é que joga? Como assim? Ela respondeu. Ele: “me ensina por favor”. Então a gente disse, “depois você fala que a inclusão não aprende, a criança não aprende, a gente é que não sabe!” Concorro que tem que ter ferramentas, eu concordo que eu tenho que ter material, eu concordo que a tecnologia tem que estar lá, porque são nessas horas que a gente sente, mas se eu não tenho, eu não faço, eu não incentivo. E elas são professoras boas mesmo. Sabe, esse menino aprendeu a ler, porque a professora sentava do lado dele, por mais que ele não tivesse ali, mas ela lia pra ele, mostrando pra ele as coisinhas, ela fazia atividade pra ele. Ela disse, “Anne, onde que ele aprendeu?” Eu falei, “ele aprendeu com você, meu amor”. Claro! Ele não nasceu aprendendo a conferir, ele não lia e foi uma festa. Então, tem casos que marcam, e eu acredito muito. Tem um menino que eu dei aula para ele há muito tempo, eu entrava na sala e ele falava, o “projeto chegou, o projeto chegou”. Até hoje, ele é um homem, ele me encontra, ele fala, “o projeto chegou”. Eu tenho uma história que eu

acho muito bacana que eu conto sempre. A minha filha é de 2007. Sempre esteve comigo nas minhas escolas. Eu dava aula, ela ia comigo, eu fui diretora, ela estudava na mesma escola que eu, então ela vivenciou a política da inclusão e uma vez ela me viu fazendo a formação. Ela perguntou o que eu estava fazendo. “Ah, Sara (nome fictício), estou preparando uma formação para falar sobre a inclusão de alunos com deficiência”. “Como assim? Por que você tem que fazer isso?” Porque na cabeça dela é muito natural. Então, para as nossas crianças, que saem da política depois de 2007, é natural conviver com a diferença. O que é difícil? É a família. A família do outro que não aceita, a família do outro que acha que a criança atrapalha, a família do outro que diz, “ah, mas ele vai ficar com o microfone o tempo todo na sala de aula para poder ler”, ele vai ficar com o microfone o tempo todo na sala de aula, porque vai ter o momento dele, como os outros vão ter o momento deles. Então é isso, eu tenho muitas histórias, agora não vou lembrar de todas, mas eu tenho muitas histórias de sucesso, e que me motiva, que me alimenta a acreditar nisso.

Fale um pouco sobre os desafios da profissão, quais são os limites e as possibilidades. Há tensões e pretensões na profissão?

Eu acredito muito na minha profissão, meu Deus, eu acredito muito, eu sou professora, eu escolhi a educação, então pronto, escolhi a educação. Desafios, eu acho que essa formação de professor, para mim, é um grande desafio. Essa graduação para mim é um grande desafio, eu não quero julgar, mas eu vou falar, é um grande desafio essa primeira formação online desses professores iniciantes. Uma formação online em que não tiveram contato com essas trocas, eu não tô reclamando do aparelho, da tecnologia, não é tecnologia, é você não ter a vivência, eu não sei, como que em dois, três anos, eu tive. Peguei um caso agora, de um cara que era engenheiro, um rapaz que fez engenharia, ele passou no concurso para ser professor PEB2. PEB2 aqui em Nice é do primeiro ao quinto ano. Ele me apresentou duas situações, um certificado e o curso de engenharia. Eu falei: “por que você está me mostrando engenharia?” Ele falou: “porque onde eu vou, eu tenho que apresentar engenharia”. Eu falei: “mas como assim?” Ele fez uma complementação pedagógica, ele conseguiu fazer, e é reconhecido pelo MEC. Em um ano ele se tornou professor, *Fia*. Em um ano! Eu falei pra ele assim: “mas como isso, meu amigo?” Diga pra mim, eu não sei, mas tá pela lei. E aí eu tive que fazer uma consulta, eu tive que analisar os diplomas dele. Porque eu fui para a secretaria da educação e falei: “olha, eu nunca peguei isso, eu não sei como que eu vou validar uma situação dessa, e eu vou deixar ele assumir um concurso me apresentando isso”. De fato, é reconhecido. O certificado é reconhecido, então eu tive que dar a posse dele lá, o exercício com aquela situação. E ele já sabia, tanto que ele me trouxe, e falou: “pode ficar tranquila, que eu sei que você vai ficar mais de três horas pesquisando”. Quer dizer, em outros lugares também. Então, para mim, é um desafio, como é que nós vamos pegar esse professor? E aí também tem a questão do sistema, você entra num sistema em que é tudo padronizado, ele não tem o direito de estudar, de pensar, tem as capacitações, mas não como foi comigo, há um tempo atrás. Não vivenciando o CEFAM, por exemplo, não vivenciando um curso de Pedagogia, que eu ia lá tododia, à noite, discutir a Pedagogia, conversava de Pedagogia, falava de aprendizagem. Hoje em dia, para mim, esse é um desafio, pegar esses professores iniciantes que fazem essa faculdade online, eu não sei como é que vai ser, não sei daqui para frente como é que vai ser.

Limites e possibilidades da profissão?

Possibilidade é acreditar todos os dias que a gente faz a diferença, é acreditar que pegar esses professores, pensar na formação deles, promover capacitação, é isso que me motiva. Eu não sei os limites, eu não sei, para mim é isso, um problema é essa questão dos iniciantes que eu estou tendo. Uma dificuldade que eu tenho, tanto que quando eu pergunto, todo mundo que eu vou dar posse, eu pergunto, já deu aula? Não, então eu vou te levar para a coordenação, que eu quero acreditar que quando senta na mesa da coordenação, vai bater um bom papo, vamos explicar para você o que é uma aula, o que é um projeto, o que é uma sequência de atividade, porque eu tenho visto que nem isso, quando chega numa escola eles sabem. Ano passado, eu fui numa escola, elas vieram me apresentar projetos, e não eram projetos, eram sequências. Então, a coordenadora veio me mostrar que a professora estava fazendo um projeto. Quando ela me entregou o projeto para ver, eu falei: “não, isso não é projeto, isso é sequência”. Eu me assustei, eu falei, “gente, se a professora não sabe, se o coordenador não sabe a diferença de projeto e sequência, então nós estamos na roça mesmo”. Isso para mim é um desafio, é fazer capacitação, formação. Vou colocar a culpa em todos nós, por exemplo, vamos pensar uma coisa, a jornada do professor é um terço, certo? Aquela quantidade de horas que era para ser voltada à formação, a gente está tão esgotado, eu não sei, tá todo mundo nessa massificação da coisa, que essa formação ela não acontece, entende? Ele cumpre para preencher documento, ele entra lá, faz o que ele tem que fazer. De fato, eu não tenho cobrado nem a formação, é o tempo todo formação. Não sei se não tem processo de reflexão em cima da formação, não sei se tem monitoramento da aplicabilidade dessa formação, não sei, mas eu sei que a gente está pecando nesse feedback do professor. Também não acho que é você ir lá assistir a aula e cobrar dele, não é. É um processo interno, individual, que você tem que acreditar naquilo que você faz, você tem que querer. A aprendizagem, ela só é significativa quando faz sentido, não é? Tem que fazer sentido para eu querer aprender aquilo, não sei. Eu agora ganhei, tem uns presentes que a gente ganha na minha vida, né!, um tal de Renalfa, - coordenadora municipal de Renalfa, sabe

o que é isso? É um programa de alfabetização do governo federal. Então, agora no final do ano, em dezembro, a secretária falou, “Anne, acabei de te colocar, te inscrevi, você tem que ser a coordenadora do município sobre isso”. Tive uma reunião hoje sobre isso. Me assusta ser a coordenadora desse programa. Ah, você tem que ver os programas, monitorar, formar milhares de coisas. Eu digo, não vou dar conta, eu teria que fazer só isso. Então, na verdade, dentro da minha rotina, eu vou ter que incluir essa atividade de um programa federal, não sei, e aí também, quando a gente começa um processo novo, a gente pergunta se vai se dar conta. Toda vez que eu comecei um processo, eu não sei, será que eu vou dar conta, será que eu, porque quero fazer direitinho, mas a quantidade de coisas que vai ter que fazer ali, eu me assustei. “Gente, será que eu vou dar conta desses professores melhoraremos a questão da alfabetização? É, não sei, entendeu?”

Vamos lá, para a última. O que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente? Que efeito tem essas falas sobre sua atuação?

Ai meu Deus, por onde eu passei as pessoas gostaram de trabalhar comigo e me falavam uma palavra: “uma pessoa humana”, nem sei se isso é bom ou ruim. Porque às vezes me dá a impressão de que era como se fosse uma pessoa mole, sabe? A Anne é muito humana, e eu falava, gente, será que isso é bom ou ruim? Não sei, mas eu sei que quem trabalha comigo gosta do meu jeito, Sil, esse meu jeito mole, sei lá, humano, não sei como é que eu poderia definir, eu envolvo as pessoas. Quando eu peguei a última escola que eu estava, ela não tinha um índice muito bom, e desse meu jeito, acreditando na educação, querendo que as coisas aconteçam sem gritaria, sem, “eu sou a diretora”, não sou uma pessoa de gritar, de ofender, nada disso, mas sou de chamar e conversar. Fecho a porta, sento, chamo, converso, digo: “olha, não dá para continuar assim”. Já fui rude? já. Teve uma professora que eu cancelei o contrato dela, eu dei todas as oportunidades, isso eu carrego, eu acho que eu vou carregar quando estiver velhinha já. Mas eu dei todas as oportunidades, ela era uma professora de alfabetização, todas, todas as oportunidades. Ensinei, mostrei como é que é, não mudou. Fui lá e pedi para cancelar o contrato dela. Foi duro para mim, porque eu cheguei ao extremo, mas quando é preciso tem que chegar mesmo, porque me dava a impressão de que ela ia lá só para ganhar o dinheiro, e aí com os meus alunos? eu viro um bicho, sabe? Eu estou aqui para defender as crianças, e essa é a minha fala sempre, eu não tô para defender professor. A professora está formada, tem que se virar, eu estou para defender as crianças. Do meu jeito, a coisa vai, a escola cresceu para caramba, na época eu fiquei super feliz, envolvi o pessoal que queria estudar, e uma das coisas, uma das práticas que eu fiz, que pra mim foi muito bacana, foi a gente se autoformar. Acho que é por isso que eu recebi o convite da Secretaria, pra ir para Secretaria da Educação, porque na época, eu falava assim, “a gente não tem que esperar a Secretaria para se formar, porque eles não vão entender as nossas necessidades, então quais são as nossas necessidades?” A gente levantou as necessidades no grupo. Só que eu não ia dar conta, nem eu, nem a coordenadora. O que aconteceu? Os professores começaram a se destacar, então eu tive uma professora que foi estudar desenho, intervenção de desenho, não sei o que lá de desenho, grafismo, tarará. Meu! ela ficou irada, trouxe para gente um HTPC que eu nunca vi igual, porque HTPC é um encontro coletivo. A outra foi falar sobre alfabetização, a outra matemática, começou a criar uma vaidade entre o grupo, mas uma vaidade boa, tipo, eu quero falar de alguma coisa. E o grupo, minha filha! começou a se mobilizar, a gente não dependia mais da Secretaria. E chegou a pandemia. E a gente começou a perceber que a gente não dava conta. A gente tinha que chamar especialistas da educação. Aquele professor que não sabia fração. Como é que nós vamos ensinar fração para as crianças? Ah, mas vamos chamar alguém de matemática, de outra escola, que fale bem de fração. E foi isso que a gente foi fazendo. E isso foi ganhando repercussão. A escola foi para o segundo lugar na rede, para o segundo lugar! Muito legal. Eu nem sei se foi isso aí, mas foi um grupo que se destacou muito. Chegou a pandemia e as coisas se perderam um pouco, entendeu? Mas eu acho que é isso, uma das coisas que me falam muito é que eu sou muito humana, até na supervisão mesmo falam.

E como você se sente?

Eu não sei se isso é bom ou não, mas eu sei que dá certo, Sil. Aonde eu estou, eu não tenho dificuldade de convivência, não tenho dificuldade de problema. De um tempo para cá, acho que depois dos 40, a gente vai aprendendo algumas coisas. A maturidade para o professor, ela é importante. Ela é importante para nossa vida, mas ela é importante para nossa profissão. Aquilo que me faz bem, aquilo que não me faz bem, aquilo que até o meu limite, aquilo que eu vejo quando os outros abusam. Ultimamente, depois dos 40, eu tenho conseguido falar, “não faça isso, isso daqui não dá, entendeu?” Acho que é isso, antes não, antes eu falava muito sim para tudo.

Françoise

Gostaria que você falasse um pouquinho da sua rede, que você trabalha, se é municipal ou estadual, e o que você faz na escola, a sua atuação.

Eu trabalho numa rede estadual- Estado de São Paulo. Eu atuo como professora intérprete de libras. Eu trabalho geralmente com educação especial, principalmente com surdos. E de vez em quando eu pego algumas aulas de Inglês. Português nunca, Inglês muito raro, quando preciso complementar o salário, mas normalmente eu sou intérprete de Libras.

Gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação, da sua trajetória profissional. Bom, até então era dona de casa. E atropeli a vida, primeiros filhos, depois o estudo. Depois das minhas três filhas, eu era só a mamãe pura e que, de repente, pensei, ah, uma hora vai dar ruim, uma hora as costas vão doer. Foi quando eu dei aquela luz, falei para o meu esposo, “acho que vou fazer uma faculdade”. Ele falou “já devia ter feito”. Fui, fiz vestibular, passei, iniciei, acredito, no início de 2012, comecei a fazer Letras, licenciatura Letras-Português e Inglês. Foi bem difícil porque eu era manicure, tinha que trabalhar e depois ir para a faculdade. Quando foi em outubro de 2012, já entrei para a sala de aula. Eu fui apenas fazer uma inscrição na escola, que na época eu fazia para ser professora eventual. Levava a documentação na DE e fazia na escola. E eu fui na escola fazer uma inscrição. Daí a moça falou: “se você quiser já pode começar hoje”. Eu falei tem certeza? eu consigo desenrolar a situação com facilidade. Falei: “ah tá bom”. “Tem livro aqui. Tem giz aqui. Pode ir para a sala”. E me lembro que foi uma sala de sexto ano. Me recordo que eu entrei. Os menininhos estavam assustados. Eles sabiam que eu também estava assustada com aquela situação. Eu entrei em sala de aula e comecei a conversar. Essa escola é periferia. Então é um lugar onde as meninas de 10 anos, 12 anos já têm vida sexual ativa. Meninas de 13 anos grávidas. Isso lá desde aquele tempo já estava assim. E comecei como professora eventual. Eu não era formada. Eu me recordo que tinha uma outra escola já em Nantes, chamada Lille (nome fictício). E nessa outra escola, eu fiquei como professora eventual também. Fiz inscrição nas duas e aí eu ficava assim. Na época eu tinha uma Bis e eu ficava assim. Mesmo assim, não larguei a manicure. Minha renda forte era de manicure. Depois de um ano que eu estava formada de Letras, fui fazer Pedagogia. Me formei. Segunda graduação, graças a Deus. São duas, pouquinho, mas tá bom, já são duas. Aí eu fui para fazer a pós. Fiz todas as provas de neuropsicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Libras, que agora eu já estou na parte do TCC. Fiz também uma especialização em filosofia que não é minha praia mas na época eu estava na faculdade. Atuo mais com Libras do que com Português.

Como essa trajetória profissional era antes, foi durante a pandemia e está agora no pós-pandemia?

Então, antes da pandemia tranquilo, normal, com vida normal. Quando foi 20, 23 de março, começou a história da pandemia em 2020. Em 2020 começou o burburinho que, na verdade, começou já bem no dia 17 de março, foi quando o Estado de São Paulo decretou o fechamento das escolas. Já estava rolando essa conversa de pandemia. Mas esperar o carnaval. Março, suspendeu as aulas e começou a aula remota. Nessa época me recordo que eu estava nesse ano com um aluno à noite, que era o Pedro (nome fictício). Eu tinha 25 aulas e eu peguei mais duas salas de reforço emocional, não sei o nome é esse agora. Eu peguei educação emocional que, como eu lia muito, eu trabalhava muito em mim e pensei ser legal trabalhar com os outros também. Eu tinha duas salas e um surdo nela. Entramos no trabalho remoto. Foi horrível, intimidade zero, com computador, com informática, com tudo, horrível, mas consegui desenrolar. Teve dias desesperadores.

E como era? você entrava junto com o professor na hora da aula? Fazer a interpretação? Não, nunca. O professor nunca entrava junto comigo, os professores mandavam atividade para mim, eu olhava e mandava para o surdo. Meu aluno usava aparelho, então ele ouvia. Eu consegui pouquíssimos contatos com ele de vídeo.

Mas é porque ele não tinha esse acesso à internet?

Não, ele não queria. Ele não queria, foi bem trabalhoso com ele. Já com as duas salas que eu tinha, eu mandava as atividades e eles faziam, dava uma devolutiva e tudo bem. Foi bem tranquilo com as salas. O surdo foi que me deu mais trabalho porque ele não mantinha contato, eu mandava muita mensagem no whatsapp, mandava mensagem no whatsapp da mãe dele e eu mandava as atividades, eu mandava para o email da mãe.

O professor te mandava as atividades referentes ao conteúdo?

Professores que têm essa preocupação, essa sensibilidade com educação especial, é muito raro. Olha, eu estou no estado há 11 anos, Silvania, desse período, eu acho que eu trabalhei numa escola, uma única escola, uma da ponta da praia, que os professores tinham essa preocupação em ajudar, em fazer o material preparado, adaptado para o aluno. Nessa escola da pandemia, não tinham. Mandavam para mim. Às vezes eu adaptava. Esse trabalho não é minha função. O professor de Libras ele faz a tradução, ele faz a mediação, apenas. Eu não tenho que adaptar, e eles não entendiam, tanto é que eles falavam assim, no presencial e no online: “seu aluno”, eu falava muitas vezes: “não, ele não é meu aluno, ele é seu aluno, quem tem que ensinar é você”. Nossa, eu bati muito de frente com vários professores por essa questão.

E no pós-pandemia?

Pós-pandemia continuou da mesma maneira. Nessa escola que voltamos no pós-pandemia, o meu aluno era muito indisciplinado, o João (nome fictício). Na visão deles era assim, é surdo, tem que ser diferente, tem que ser quieto, calado. Eu falei: “não, ele é surdo, mas ele é uma pessoa. Ele é surdo, mas ele não é retardado. Ele é surdo, ele não tem problema mental, ele é surdo apenas. Então, se ele é disciplinado ou indisciplinado, ele é uma pessoa, ele é normal”. Houve um problema lá com a inspetora na época, porque o surdo, como ele aprende um pouco mais devagar, ele acaba se atrasando no estudo. E o João, no terceiro ano, ele já estava com 19 anos. A inspetora foi para a delegacia, fez um boletim de ocorrência contra ele. E eu acabei indo para a delegacia ser intérprete dele lá. Menina do céu, foi um negócio de louco! Queriam expulsá-lo da escola. Eu falei, não vai expulsar. Se expulsar ele, tinha um outro rapaz envolvido. Vamos expulsar os dois? “Ai, vai estragar, vai atrapalhar a vida do outro menino”. Eu falei, o quê? “E o surdo, eu sou uma defensora da causa”. E meu aluno, eu penso que é minha obrigação defendê-lo. Mas foi tudo bem, depois que a gente voltou da pandemia, o João voltou, já era noturno, e foi mais sossegado, ele conseguiu fazer as atividades e deu certo.

Como você viveu profissionalmente? Que estratégias você usou durante a pandemia?

Não teve assim uma estratégia, foi o recurso que tinha. Eu tinha um computador em casa, eu mandava as atividades. A estratégia era nota com as salas de aula -não tem- é reprovado. Ah, não pode reprovar, tá pensando que não pode reprovar, eu deixo com nota baixa, mas vai aparecer lá, não quero saber. Eu não sou muito boazinha como professora. Como intérprete sou um doce com meus surdos, mas como professora eu sou mais linha dura, sabe assim, mais apertado, porque a molecada hoje não quer muita coisa. Desinteresse total, mas as salas que eu dava essas aulas, eram alunos que eu já conhecia, porque nessa escola já estava há cinco anos. Eu cobrava muito, mas eu sempre trabalhei o lado da afetividade. Eu nunca tive problema com aluno rebelde, com aluno indisciplinado, por mais que eles fossem indisciplinados com os outros. Eu sempre consegui trazê-los para mim, então nunca tive problema.

Conte um caso, uma vivência que viveu durante esses períodos. Elas se tornaram experiências? Tudo na vida é experiência, né, Silvania? Tudo na vida é experiência. Deixa eu ver... No período de pandemia, você fala?

Isso.

Não. Só nessa questão mesmo, esse ocorrido desse menino.

Nesse contexto de políticas neoliberais que têm influência nas nossas práticas pedagógicas, relate um tema que desenvolveu em sua disciplina e que recebeu diretamente essa influência neoliberal.

Eu não consigo te dar essa resposta.

O que você pensa e sente sobre as práticas no contexto da pedagogia e da inclusão, ou seja, para os estudantes com deficiência? Conte uma experiência.

O que eu sinto é que é uma farsa. As escolas têm a inclusão porque foi algo imposta pelo governo. O governo entendeu que tinha que ter a inclusão social, porém eles não dão esse recurso. Um exemplo, tem umas provas de língua portuguesa, que os alunos precisam fazer. Essa prova não vem adaptada, ou seja, se o governo inseriu a inclusão social, por que ele não manda o material lá de cima para cá, adaptado? Vamos lá, teve um ano que eu trabalhei com três surdos na sala de aula, e cada aluno tem uma prova. Silvania, vieram três provas, uma para cada surdo diferente, porque eles não dão provas iguais. Agora você imagina como interpretar três provas diferentes ao mesmo tempo para três surdos? Assim, não é funcional, é uma farsa, é uma falsa inclusão social. Vamos pular para a escola, que é o meio onde eu vivo. A escola em si, como eu disse para você, eu acho que trabalhei já em umas oito escolas. Dessas oito escolas, uma única tinha preocupação. As demais, era aquilo que eu te falei, “é seu aluno. É seu aluno”. Eu falei gente, não é meu aluno, eu não sou babaca, eu sou intérprete de libras. Não tem preocupação com o material adaptado, não tem preocupação de nada, nada.

Fale um pouco sobre os desafios da profissão, quais são os limites e as possibilidades? E há tensões e pretensões no que você faz?

Limites e possibilidades. Vamos primeiro em limites e possibilidades. Limites. A gente é limitado ao trabalho, é limitado, porque é como eu disse, eles não têm essa sensibilidade para a questão da inclusão. Veja por exemplo, o surdo ele é muito visão. Ele é visual, eles impõem algo que limita a aprendizagem do surdo. Eu falo para professores quando vocês forem passar conteúdo, podem passar um vídeo com legenda ou me dê acesso ao vídeo para eu saber do que se trata para poder explicar para ele. Não há nenhuma coisa nem outra. O surdo tem tudo para aprender. Ele tem um leque de possibilidades de aprendizagem, só que entra a questão da dedicação de cada professor. Vai, numa escola que tem 50 professores, vamos dizer assim, Silvania, eu te falo sem exagero, se tiver cinco, sete, que tem essa sensibilidade, com essa preocupação, com essa inclusão, é muito. Mas, ainda assim, ele tem essa sensibilidade, porém, ele não luta pela causa. Como eu sou a intérprete, eu que bato de frente.

Possibilidades, tensões e pretensões.

Não tem muito que ter pretensões. O Estado, te limita, aquilo ali é o básico. No máximo, no Estado, o que dá para ser é uma Supervisora de Educação Especial, só que isso tem aqueles “camisa branca”, aqueles que são mais...

Então, para a gente finalizar, o que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente e que efeitos tem essa fala sobre a sua atuação?

É assim, o que falam sobre o nosso trabalho varia, porque na verdade quando você tá em atuação eles ficam apaixonados pela atuação porque a maioria não sabe libras. O dito popular nas escolas onde eu trabalho, nossa, como é lindo, Libras, né? As pessoas ficam apaixonadas porque vê o desempenho, você lá ministrando alguma coisa, uma palestra ou uma explicação. Eles acham difícil e realmente não é fácil, é para quem gosta, é para quem tem esse dom. Eu posso dizer até que é um dom, Silvania, porque se você não tiver, você não se adapta, não vai. E aí, o que eles falam a meu respeito, eu, Fraçoise, eu não sei, porque eu não procuro saber, e, sinceramente, não me interessa a opinião deles sobre mim ou sobre o meu trabalho. Eu ouço, assim, um ou outro que fala para mim. A maioria tem a visão do intérprete de Libras como um desocupado. Nossa! não faz nada. Mas eles não entendem que são seis aulas por dia que você tem que ouvir e replicar aquilo para o aluno e ali o que o teu cansaço é mental não é físico, certo? Uns falam que a Libras é positiva, mas o intérprete de Libras é negativo. Eu sou boa no que eu faço. É isso, é exatamente isso, e é isso que precisa.

Henri

Gostaria que você falasse a sua rede, se é municipal ou estadual, e qual disciplina que você leciona.

A minha rede é a rede municipal de Nice. A minha disciplina, meu componente curricular é Língua Portuguesa. Atualmente, eu estou na assessoria de orientação educacional de professores de Língua Portuguesa e também de língua inglesa.

Gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação e da trajetória profissional.

Tá. A minha formação, eu fiz a graduação com 31 anos de idade, até estava vendo, acho que eu entrei em 2005. Em 2025, ano que vem, faz 20 anos que eu fiz a minha graduação, já com 31 anos. Era um sonho estudar, fazer graduação, e eu consegui. Eu acho que, pensando que há tempo para tudo, a gente pode fazer tudo o que a gente quiser, quando a gente quiser, se a gente tiver condições, não é? Eu acho que condições de acesso são importantes. Eu fiz o vestibular, fui graduado pela UNESP e lá continuei, fiz mestrado lá também. Em literatura. Na verdade, é um mestrado em Teoria Literária. Depois fiz o doutorado na USP, São Paulo, e fiz em Análise do Discurso. E desde então a minha trajetória é na rede de Nice mesmo, profissional, fiz concurso, passei. E desde então estou lá. Dei aula também em uma universidade em Praia Grande, e tenho artigos escritos, capítulos de livro, essa coisa que a gente faz na nossa vida acadêmica.

Como foi sua trajetória profissional antes, durante a pandemia, e agora, no pós-pandemia?

Antes, eu acho que a minha escola é em Nice. Eu aprendi lá. Eu acho que essa ideia da trajetória profissional é interessante, porque quando a gente está na universidade, fazendo a universidade, você faz tudo lá, aquele caminho de formação. Faz graduação, faz mestrado. Quando a gente vai para a sala de aula, é um aprendizado, é claro, é um outro aprendizado, digamos assim. É evidente que a gente tem as questões teóricas que a gente aprende na sala de aula, a gente faz estágio, mas é um aprender ali na prática também. A gente tenta fazer ali, juntar o que a gente aprendeu, as questões teóricas, mas também ali na prática. Essa questão de você ter inter-relações com os professores, com os alunos. Então, eu acho que eu fui aprendendo, e foi muito do lado de um profissional assim, sempre repetindo a minha prática. Eu acho que fui aprendendo nesse tempo.

Estratégias

Quando chegou a pandemia, foi um choque para todo mundo. Porque a gente não sabia muito se isso ia durar ou não, no final das contas, dois anos, a rede de Nice se mobilizou muito rapidamente. Eu acho que a rede sempre prezou pela questão da tecnologia. Do uso da tecnologia na sala de aula. Então, isso ajudou bastante, porque a gente começou ali com material impresso, a gente continuou, porque nem todo aluno tem acesso, a gente sabe disso, e a gente continuou, a tecnologia ajudou bastante. E na pandemia, eu acho que a gente foi tateando no início. Porque a gente tinha aquele medo de sair, fazer a questão do homework, né? Aquela coisa muito nova, e a gente foi tateando, acho que todo mundo foi aprendendo ali: o professor, a gestão, os pais, os alunos. A gente foi tentando fazer o que dava para fazer. Eu acho que ficaram imensas lacunas. Porque a gente não conseguiu atender todo mundo, isso é quase que impossível. Pela questão mesmo de algumas famílias não terem acesso, de alguns alunos também. A gente não conseguiu ensinar o que a gente queria ensinar, a gente fez aquele plano de focar nas

habilidades locais, mas eu acho que nem isso a gente conseguiu. Muita gente, claro, eu acho que a gente teve um trabalho louvável, mas ficaram lacunas. Na volta, a gente percebeu que os nossos alunos, eles estavam com bastante defasagem de aprendizagem. E aí, a ideia é como a gente vai recompor isso? De que maneira? Que atraso esse? Dois anos, não é? No ano passado, a gente voltou, assustado. Os alunos com muitas defasagens de aprendizagem, como que a gente faz para recompor? E a gente esta ainda nesse processo. Eu, agora, como formador de professor, orientando o professor, como que a gente faz? A gente voltou nos essenciais, vamos voltar mais, a gente volta. Um degrauzinho ou outro, a gente vai para frente. Então, eu acho que a gente está nesse processo ainda, de tentar mitigar toda essa coisa que aconteceu na pandemia.

Conte um caso ou uma vivência que teve durante esses períodos, e se tornaram experiência?

Eu acho que a questão do uso da tecnologia. Com as crianças, eu acho que se tornou uma vivência. Embora eu não esteja na sala de aula, mas se tornou uma vivência. Eu tinha plantões. A gente chamava de plantões de Língua Portuguesa e Inglesa, e assim, nesses plantões, não eram todos os alunos que iam. Eu trabalhava com 3, 4 alunos, a gente criou uma relação ali na tela. E a gente ficou ali a pandemia toda. Eles iam, a gente foi criando essa relação. A gente tem essa relação, essa afetividade. Quando a gente voltou da pandemia, os alunos não conheciam a gente pessoalmente, só pela tela. Com a máscara ainda, eu tirei a máscara. Então, essa vivência foi legal. E eu acho que essa vontade de voltar, do presencial, era uma vontade muito grande. Então, eu acho que a tecnologia que ela me ajuda. A tecnologia não é tudo, a gente sabe disso. Tanto é que a pandemia provou isso. A gente falava... Eu acho que na educação tem algumas coisas que se vêem, umas modificações, a tecnologia vai nos salvar, o ensino híbrido vai nos salvar. Então, acho que, sei lá, o mercado se aproveita disso um pouco, e a gente sabe que não é assim. O ensino e a aprendizagem são complexos, a gente precisa de muito mais do que só a tecnologia, a gente precisa de inter-relações, a gente precisa de trabalho cooperativo, então é isso.

No contexto de políticas neoliberais, que têm influenciado as nossas práticas pedagógicas, relate um tema que você desenvolveu, com os professores, ou na disciplina, que influenciou diretamente suas práticas pedagógicas.

Eu acho que, com os professores, a gente tangencia esses assuntos. Porque quando a gente vê, por exemplo, hoje, quando a gente fala de neoliberalismo, a gente tem muito essa questão da educação como empresa. E também muita análise de dados, a gente vai gerando dados e vai analisando, sabe? E a gente esquece que, às vezes, não é um neopositivismo, né? Parece que a gente gera dados, e aqueles dados que estão ali matemáticos vão resolver nosso problema. Mas a gente sabe que é muito mais complexo, a gente tem problemas estruturais. Então, eu acho que a gente não toca nesses assuntos, mas, na formação, os professores tocam, mesmo sem falar de conceitos. Mesmo quando a gente traz alguma coisa, eles vão dizer: “não, mas assim não dá, mas desse jeito não dá, ah, gente, é só estatística”, eles falam isso. E eu acho que isso é bom, sim, a gente não deve abrir mão disso, é interessante porque a gente consegue de uma certa forma, ver o nível de aprendizagem, o fluxo, essas coisas todas, a gente pode traçar ações para tentar ajustar essas coisas, mas não é só isso. Então, eu tenho um pouco de medo disso até. As pessoas trazem isso como se fosse a solução, e eu tenho um pouco de medo. Escola não é empresa, ainda mais escola pública. A gente está falando de acesso, a gente está falando de pessoas que foram historicamente excluídas, e que não vai ser só gerando dado que eu vou conseguir a permanência dessas pessoas nessas escolas e dar acesso para elas. Então, eu sou meio crítico em relação a essas coisas.

Em que aspectos essas políticas, por exemplo, a BNCC, elas estão afetando e influenciando as práticas pedagógicas?

É, isso aí é inevitável, a BNCC é um documento orientador educacional. É inevitável, ela vai influenciar as práticas pedagógicas, os currículos. Todos eles são baseados na BNCC. E a gente sabe que a BNCC tem lacunas, tem algumas lacunas que precisam ser trabalhadas. É interessante porque os professores, eles são críticos, eles não ficam quietinhos, e lá na rede eu gosto muito de conversar com eles e de abrir para o debate. Acho que a BNCC é um avanço sim, porque, de uma certa forma, ela consegue fazer com que a gente consiga alinhar uma série de habilidades, de competências que os alunos podem ter. Mas não dá para a gente pensar no ensino homogêneo, o ensino é heterogêneo por natureza, a gente precisa trabalhar alguns temas também, temas locais. Por exemplo, a BNCC, ela traz uma habilidade ou outra, poucas coisas, a gente precisa ampliar. É muito perigoso você ficar trabalhando, fazer uma habilidade só, você tem uma habilidade, “ler com autonomia textos”, por exemplo. Mas ler, é um processo muito maior, você interioriza uma série de habilidades, tem que tomar cuidado para não ficar trabalhando habilidades isoladas, entendeu? Então, tudo isso eu acho meio complicado e precisa de debate. Não aceitar a BNCC, como também ter como único documento? Então, é complicado. E a BNCC é uma coisa também que hoje está alinhada com a grade de referência do SAEB, das avaliações externas. O SAEB já avalia, é um modo também de gerar dados, porque você consegue medir a aprendizagem. Você vai gerar dados. Então, o SAEB, esse ano ainda não, ano passado, foi a matriz de referência por descritores, mas a partir do próximo, eu acho que a BNCC será a matriz de referência.

O que você pensa e sente sobre as práticas pedagógicas no contexto das pedagogias de inclusão? Ou seja, para os estudantes com deficiência matriculados nas turmas? Conte uma experiência que você já teve.

Eu acho ótimo, desafiador. Quando a gente pensa em inclusão, a gente pensa também na escola para todos, não é? Inclusão, escola para todos, é uma coisa, assim, recente. Aparece na Constituição, eu sou muito presente, e olhar para um ponto mais histórico é recente. E a inclusão não é só para os alunos com deficiência. A gente tem que deixar isso bem claro. Mas também para pessoas historicamente excluídas da escola. E, assim, eu sempre fui muito atencioso com os meus alunos de inclusão, os alunos com deficiência. Eu trabalhei muito com aluno autista, era autismo leve. Um aspecto mais leve, mas eu sempre adorei, assim, trabalhar com esses alunos. Eu tive dois alunos que me marcaram, porque eu aprendi muito. Foi maravilhoso. Eu dou aula para oitavo e nono. Chegou no oitavo, não alfabetizado, eu alfabetizei, então foi muito legal. A outra foi uma aluna, ela era uma aluna maravilhosa, ela escrevia, escrevia bem, mas começou a ter dificuldade. E aí foi um desafio para mim fazer com que ela avançasse, ela começou a desanimar. E eu digo assim: “só na minha escola, mas nas outras”? E eu tive isso como um desafio. Afinal de contas, ela começou de novo a avançar e a querer ir para a escola e tal. Tive um outro também, muito legal, que esse era um autista que tinha uma turminha que o acolheu muito bem, sabe? Ele conseguiu um nível de socialização com aquela turma maravilhosa. Era muito legal. Ele gostava de ficar nos grupos. E ele tinha um pouco de dificuldade, mas também avançou. Então, assim, as minhas histórias com esses alunos... Tive uma outra também, acho que um DM (deficiência mental, hoje deficiência intelectual) leve também, que descobri que ela era copista. Ela escrevia, ela era copista e também consegui alfabetizar. E tem essa questão da atividade adaptada. A gente precisa trabalhar e fazer com que os alunos participem do conteúdo normal. Porque eles estão lá, eles precisam participar. Mas a gente também precisa ver qual é a dificuldade deles para não ficar só adaptando a atividade e não resolvendo o problema dele. O aluno não é alfabetizado, a gente precisa alfabetizar. Então, não adianta “ah, a gente vai fazer um conteúdo comum o tempo todo?” Não. Entendeu? A gente precisa também fazer com que o aluno avance.

Fale um pouco dos desafios da profissão. Quais são limites e possibilidades, tensões e pretensões.

Eu acho que o desafio da profissão, nesse momento histórico, é a perseguição aos professores, a desvalorização. Monitoramento de certos conteúdos. E não tem diálogo, Não existe diálogo. Então, eu acho que isso é um grande desafio pra gente. Conseguir dialogar com essas pessoas e mostrar o trabalho do professor, não conseguimos. O trabalho de formação das crianças, não é só de formação, de aprender esse legado científico que a gente tem aí, mas também de preparação para a vida, para a cidadania. A gente precisa tentar dialogar com essas pessoas de alguma maneira. Pra sanar isso. E o segundo, eu acho que é a questão da valorização no sentido material mesmo da questão, sabe? Melhores salários, a valorização de formação, por exemplo. Você que está fazendo doutorado, eu já tenho meu doutorado, mas na rede pública você vai ganhar o quê? 10% ou mais, sabe? Então, assim, plano de carreira para professor, sabe? Eu acho que esses são os desafios. A gente precisa lutar para isso. A classe do professor também está muito desmobilizada. Precisa ser uma classe mais mobilizada, mais ciente do seu lugar no mundo. Como fez o Paulo Freire, porque é isso, a gente precisa lutar, a gente é uma classe que historicamente sempre lutou. E eu acho que é isso, só assim a gente vai conseguir valorizar mais a nossa profissão e ter mais dignidade. Eu gostaria, ainda quero, sei lá, de repente prestar um novo concurso, dar aula numa universidade. Fazer pesquisa. Eu acho que eu gostaria muito disso. Porque a gente acaba, quando a gente termina o doutorado, vai dar aula e a gente vai ficar vinculado aos grupos de pesquisa, eu sou vinculado ao grupo de pesquisa da Unesp da USP, mas a gente também, às vezes, não tem muito tempo e deixa a pesquisa de lado, sabe? Então, o sonho de quem faz pesquisa é continuar fazendo pesquisa. Esse seria o meu sonho.

O que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente? E que efeitos têm essas falas sobre a sua atuação?

Eu acho que tem bastante efeito. Eu sou uma pessoa bem amigável, sou muito do diálogo, eu como pessoa, como sujeito e como profissional. Acho que, por causa da minha formação. Poucos professores têm a minha formação. Agora estão começando a fazer mestrado. Então, tem essa coisa meio de admiração. Eu acho que isso pra mim é bom, porque eu consigo dialogar com eles, consigo compartilhar coisas com eles, com conhecimento, aprendo com eles também, o tempo todo, né? O tempo todo aprendendo com eles. Eu acho que a gente consegue, que é legal, eu acho que é bom, eu acho que é positivo.

Monique

Fale um pouquinho da rede que você leciona, se é estadual, se é municipal e qual disciplina que você trabalhou?

Eu sempre fui aqui da cidade, eu estou na cidade desde 2011. Em 2012 eu comecei a atuar como professora na área de arte, de arte educadora, sou arte educadora. E aqui no município eu estou desde 2012, comecei como

professora e agora estou como coordenadora dos arte educadores. E a gente acaba, talvez, continuando sendo professora.

Gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação e da sua trajetória profissional. Eu me formei pela Unesp em arte com especialização em musicalização infantil. E eu dei aula em São Paulo durante 10 anos. Dei aula no Arquidiocesano para pré-escola, maternal, para os pequeninhos. Depois eu parei e fui trabalhar com educação de adultos, mas em empresas de alimentação. Eles tinham que aprender a ler para poder ler as receitas. Nessas empresas eu fiquei 10 anos também. Depois disso eu vim para cá e continuei aqui como arte educadora.

Como essa trajetória profissional era antes, foi durante a pandemia e está agora, no pós-pandemia? Antes da pandemia eu sempre dava aula nas escolas aqui do município. E sempre procurando me atualizar dentro da minha área. Agora mesmo eu estava pegando certificado de uma outra extensão de arte que eu fiz. Eu estou estudando neuroeducação, já sou arte terapeuta. É assim, sempre me atualizando. Na pandemia, por incrível que pareça, foi a época que eu mais estudei. Porque eu estava em casa, apesar de a gente ter muita coisa para fazer com as crianças, tarefas, lições, era aula via MEET, era muita coisa. Mas foram os dois anos, que a gente ficou praticamente dois anos, que eu mais estudei, mais me atualizei dentro da arte de educação e dentro da educação. Fiz a gestão escolar. Quando acabou a pandemia, eu fui convidada para ser a coordenadora do pessoal. Aqui, na coordenação, eu estou desde 21 para 22. Acho que foi final de 21 para 22. E a gente estava volta não volta. Voltou e parou de novo. E foi bem complicado com os alunos. Eu tinha alunos que eram bem interativos. Agora, a gente tem muito aluno que se perdeu no meio do caminho. E até pelas condições do que tinha. Não conseguimos atingir. Não conseguimos por conta das dificuldades, por conta da internet, por conta de aparelhos adequados. E é aquela coisa que todo mundo sabe. O sexto virou o terceiro. O sétimo virou o quarto e assim vai.

Como você viveu profissionalmente? Você já falou um pouquinho. Que estratégias você usou durante a pandemia?

Era muito via MEET que a gente tinha. Eu fazia plantões duas vezes por semana, para os alunos que queriam entrar. Isso era amplamente usado via redes sociais. Na própria escola também. E nós fazíamos atividades escritas. Mandava para casa e depois para as casas. Eu tinha plantão duas vezes por semana também na escola. Porque esses alunos que não tinham acesso ao MEET, eles iam à escola e buscavam atividades. Se eles tinham alguma dúvida, alguma coisa, a gente estava lá para explicar alguma coisa. Então, eu já estava lá, já pegava as atividades. Eu via se estava feita, se não estava feita. Então, tinha essa operacionalização dessas atividades impressas que foram entregues. E tinha que ser devolvida. Era de 15 em 15 dias. Era uma coisa doida. A gente tinha alunos especiais. Então, era bastante complicado. Sem falar dos estímulos, não é? As crianças tinham só o estímulo de casa. E dependia muito. Você tinha pais que estavam muito engajados. Você tinha pais que também estavam tão perdidos quanto todo mundo durante a pandemia. E teve muitas crianças que perderam avós, que perderam os pais, que sofreram a dor do luto. Então, o emocional também abalou demais. Nós também. Muitos de nós também perderam filhos queridos.

Conte um caso, uma vivência que você teve durante esses períodos. Isso tornou experiência para você?

No período da pandemia?

Sim.

Eu penso que as aulas interativas do MEET, antes de ser aula, era um acolhimento para essas crianças. Então, por vezes, eu não estava dando aula. Eu estava conversando com elas, porque elas queriam conversar. Elas queriam falar sobre as experiências que elas estavam tendo dentro de suas casas. Então, eu lembro que uma criança entrou, ela estava sozinha ali no MEET. Nenhuma outra criança entrou. Aí eu falei, então: “você fez atividade” para puxar. Aí ela falou: “não fiz”. O que aconteceu? “Muita bagunça na minha casa. Meu pai não para defalar. Minha mãe grita o tempo inteiro. Eu tenho que cuidar da minha irmãzinha”. Ela contou toda a dinâmica para a casa. Eu até acabei pedindo para ela fazer um desenho daquela dinâmica e retratar na janela. Porque a gente tinha feito a janela para eles se retratarem, o que eles viam atrás da janela, ou depois da janela. E, assim foi. Mas tinha muita coisa, tinha muita criança que entrava só para mostrar o que estava fazendo. E a gente perguntava: “Você está bem? Está tudo bem com a sua família? A sua saúde? Você está se precavendo? Está usando máscara? Está isso, está aquilo outro?”. Depois veio a onda da vacina e era aquela coisa de... Vamos tomar vacina. Precisa tomar vacina. Já tomou a vacina?

No tempo que a gente estava vivendo, não dava para entrar direto no assunto da aula. Não, não dava. Mas nem hoje em dia, na aula presencial, também não tem como. Tem que ter esse escutar. Eu falo para os meus professores que se você não tem essa atividade de acolhimento, você não consegue dar aula. Não adianta. Você não vai conseguir transmitir aquilo que você tem como conteúdo. Ainda mais o professor do sexto ao nono, que é bem difícil, porque ele é muito conteudista. Ele tem que passar aquele conteúdo. Se ele não passar

aquele conteúdo, parece que ele vai morrer. E acontece que eu falo para eles assim, esquece um pouco. Esquece. Primeiro interage com o seu aluno. Se você não interagir, ele não vai aprender. É muito além da tua fala e do ouvido da criança. É além. Então, eu tenho que fazer eles entenderem que tem uma função do cérebro que precisa ter essa afetividade para aprender. Enfim, é um passo de formiga.

Nesse contexto de políticas públicas neoliberais, que tem influenciado nossas práticas de sala de aula, relate um tema que você desenvolveu na sua disciplina, no caso com os professores, que recebeu diretamente essa influência neoliberal.

Não. Essa coisa neoliberal...

Que aspectos, por exemplo, a BNCC, afeta ou influencia as práticas pedagógicas? Assim, total, né? Agora o professor tem que fazer isso. Tem que seguir as habilidades da BNCC. Aqui, no caso, a gente segue o nosso currículo do município. Mas ele é fortemente influenciado pelo currículo paulista. E, dentro de arte, eu tenho uma visão, porque ele engessou um pouco. Ele engessou coisa que não deveria. O currículo é flexível. Você tem que ter uma flexibilidade lá dentro. E o currículo paulista, dentro da área de arte, ele deu uma engessada em termos de o que ensinar. Ele não fala só de habilidade, que nem a BNCC. A BNCC fala da habilidade e você coloca o seu conteúdo da forma que você vai atingir aquela habilidade. O currículo paulista, não. Então, esta habilidade de elementos das artes visuais, você vai estudar fazendo com os alunos do sexto ano dobradura. Ele já indica o que você tem que fazer. Então, engessou um pouco e a gente aqui no EducaNice eu tentei dar uma flexibilizada maior. Então, eu coloco mais conteúdo. Tipo, é através da dobradura, é através do cartaz, é através do lambe-lambe, é através do desenho, que é para o professor. Não que a gente não tenha um conteúdo exato que a gente tem que dar todo mundo junto para conseguir a equidade que a BNCC tantope. Eu falo para eles, é a habilidade que me interessa. Se o aluno não conseguir saber os elementos das artes visuais, a linha, o ponto... Como você fez para ele chegar a isso? Através de história em quadrinho, através do lambe-lambe, através da dobradura, através... Ele sabe os elementos, ele sabe que está tudo bem.

O que você pensa e sente sobre as práticas pedagógicas no contexto da pedagogia e da inclusão? Ou seja, para os estudantes com deficiência matriculados na rede? Conte uma experiência que você já teve.

Isso é uma história, não é? É uma história da inclusão. Porque... Eu... Eu sou inclusão. Eu tenho deficiência auditiva, você não percebe. Porque eu tenho leitura labial. E eu sou oralizada. Então, assim, a minha relação com pessoas com alguma deficiência... Eu falo que todos são deficientes. Eu falo... Todos... Todos em algum aspecto da vida do ser... Tem uma coisa que a gente não faz. Tem uma coisa que precisa melhorar. Que não faz, ou que não consegue. Enfim. Então, eu sempre olhei diferente dos outros professores, entende? Eu tinha alunos surdos em sala de aula. Tinha alunos com autismo em sala de aula. E, para mim, isso nunca foi uma coisa diferente. Acho que por eu me inserir também. Agora eu sinto, agora como coordenadora, eu tenho que ensinar os meus professores como realizar uma atividade adaptada. Entende? Eu tenho que ensinar pra eles. “Olha, você tem essa habilidade. É os três elementos que você quer. Como que você vai ensinar pra um aluno que não tem... Como você vai ensinar pra um aluno que tem alguma dificuldade?” E aí, é mais difícil ainda porque cada aluno é diferente. Isso não implica se ele tem uma deficiência ou não. Não implica. Todos nós somos diferentes. Você aprende de uma forma diferente? Sim. Ele aprende de uma forma diferente. Porque somos pessoas diferentes. E aí, a gente tem aquelas habilidades. Um é mais cinestésico, outro é mais visual, outro é mais auditivo, outro é mais tátil, outro é mais... Então, isso diferencia a aprendizagem. Então, aquele aluno que é considerado de inclusão, ele primeiro precisa ser respeitado como um aluno, como um ser humano. Eu não posso deixar esse aluno lá porque ele não aprende, ele fica ali quietinho, porque eu tenho que seguir com os outros. Eu tenho que respeitar como ser humano. É uma luta com o professorado. Apesar de ser lento, o professor tem que fazer essas atividades, tem que fazer o planejamento de inclusão. É tudo lento. Mas aí, eles vêm e falam assim: “não, mas eu não sei, eu não tive formação”. Então, está mais que na hora da Pedagogia, nas aulas, nas faculdades de Pedagogia, incluir esses temas.

Fale um pouco sobre os desafios da profissão. Quais são os limites e as possibilidades? Há tensões e pretensões na profissão?

Eu tenho muitas. Enquanto coordenadora de artes educadoras da cidade, tenho alguns propósitos para fazer com que eles realmente se posicionem como artes educadoras. E que façam um trabalho dirigido a isso. Além de ser educadora, além de ser arte educadora, nós somos agentes culturais dentro da escola. É outro horizonte. Tipo assim: a ópera, os alunos não querem escutar, mas eles conhecem. Você tem que apresentar para eles. Não importa. Eles vão tirar um sarro, eles vão rir daquela pessoa cantando, vão mesmo. Você tira o sarro, você conversa. Mas eles têm que conhecer. Eles têm que saber que existe. Então, você tem que levar a cultura para a sala de aula. Porque a cultura não vai sair da... A família tem a sua cultura, mas a cultura do Brasil, da nossa cidade, da nossa região, a gente tem que explorar junto com eles. Então, assim, eu tenho esses sonhos junto com eles.

Tensões e pretensões que você tem dentro da profissão.

Ah... Eu quero continuar estudando muito. Quero sempre me atualizar. Essa é a minha pretensão. Sempre. É... E aí acho que só é...

O que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente? E que efeitos tem essa fala sobre a sua atuação?

Risos. Eles falam que eu sou muito séria. Eles falam que eu sou muito brava. Ai... É isso que eles falam mesmo. Eu sou brava, eu sou séria. Mas eu sou, assim, bem organizada. Eu sou rápida nas coisas, sabe? Eu não gosto de... Ah, tem isso para fazer, faz. Ah, mas poderia fazer melhor. Tá bom, então vamos fazer melhor. Sim. Mas faz... Eu fiz. Quer fazer melhor? Pega aqui e melhora. Não me importo, não. Não me importo. Que nem agora tá todo mundo de férias. Eles só vão voltar em 24, 29. Dia 30 a gente já tem reunião com os assessores. Aí eu já estou montando toda reunião. Eu sei que eles vão chegar e tudo muda. Mas eu já estou fazendo. Entende? Então, isso eu acho que é uma coisa que eu tenho mesmo. E que eu sou brava, que eu sou séria, eu sou mesmo. Só que, eu acho, que às vezes sou um pouco teimosa, mas todo mundo é. Então tá tudobem. Hahahaha

Murielle

Gostaria que você falasse a disciplina que você leciona ou lecionava, se é Estado ou municipal

Eu trabalho no município de Nice, sou efetiva em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mas, no momento, há 14 anos eu atuo na área da gestão. Estive dentro do processo da equipe técnica da secretaria e, neste momento, assessoro uma unidade escolar de 6º ao 9º ano.

Gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação e a trajetória profissional.

A minha formação, a minha trajetória profissional, começou durante a primeira graduação em Letras. Eu cursei na Unesp Assis, e surgiram oportunidades de dar aula de Língua Inglesa, foram as primeiras aulas, e depois como professora substituta na Rede Estadual. Depois, um concurso me trouxe, a cidade na qual eu resido hoje, e aí trabalhei em diversas escolas. Atualmente, a gente tem 14 unidades. Dessas 14, eu cheguei a dar aula em 7 delas, por conta de ter Português e Inglês, então a gente vai andando. Trabalhei também nesse percurso, eu entrelaço muito a trajetória com a profissional. Nesse percurso, eu tive a oportunidade de fazer Pedagogia pela Unesp Univesp, foi a primeira turma, tinha uma proposta muito interessante na época. Depois, o meu mestrado foi na área de Literatura, volto para a Unesp lá em Assis, e nesse percurso surgiu a oportunidade de trabalhar num curso de Pedagogia, com meninas aqui da cidade, que estavam estudando para ser professoras. Atualmente, fiz alguns cursos, coisas que dialogam com a educação. Dentro da área de Educação Especial, as minhas vivências, elas ficaram muito atreladas às formações que a Secretaria de Educação proporcionou. Em pós-graduação estou finalizando um MBA agora pela USP, mas na área de gestão, que entra também, que sempre tem algo que aborda a questão da Educação Especial, mas acho que os mais marcantes foram os da Secretaria e as vivências. Acho que é isso.

Como foi sua trajetória profissional antes, durante a pandemia e agora no pós-pandemia?

Antes da pandemia, dentro do contexto Secretaria de Educação, a gente estava vivendo o grande boom da BNCC. Era todo aquele processo de revisão curricular, e eu tinha acabado de fazer um curso muito interessante com uma parceira na área de Educação Integral, assim, eu estava fervilhando de ideias, a gente tinha começado a fazer, implantar algo, e de repente veio uma tempestade. Parou tudo, fez todo mundo repensar, reorganizar o currículo, quer dizer, um processo de implantação curricular, de revisão curricular, com redução, foi tudo muito truncado. Uma boa parte de docentes da Rede, tinha já alguma relação com tecnologia, então isso favoreceu no que diz respeito à equipe docente, mas o que não significou atingir todos os alunos, afinal, nem todos tinham esses acessos. Embora, sei lá, todo mundo tem uma internet, tem um celular, mas às vezes só tem um celular, que não atende a casa, são cinco irmãos, foi tudo muito truncado. Nesse período eu cheguei a dar aulas, porque estava em casa. Eu não fiz só os trabalhos da secretaria, a vivência nesse período pandêmico, ela foi dolorosa, para mim, pelo menos, que estou acostumada com as pessoas, acho que a grande reflexão que se trouxe foi a relevância dos profissionais da educação presentes. A relevância de se conseguir lidar com o ensino híbrido, de repente, é algo que precisaria ser aprimorado, os saberes e os acessos. Bom, no pós-pandemia, a gente teve que lidar com inúmeras carências. Carências de aprendizagem. Eu trabalho nos anos finais, se a gente tinha dois ou três alunos que tinham problemas de alfabetização, esse número, ele se tornou muito mais expressivo, a ponto de alguns professores falarem, eu estou tendo que escrever na lousa com outras letras, preciso trabalhar em caixa alta, porque senão eu tenho alunos que não conseguem. Isso gerou um grande impacto. A socialização das crianças, ela é mais fácil de

ser resolvida, mas eles viveram emoções muito intensas, situações muito delicadas, e acho que ficaram carentes de ter alguém para dizer tudo o que viveram. O número de situações das adolescentes que nos procuram, digo, enquanto coordenação e as situações que eles trazem, é bem delicado, acho que isso foi um impacto significativo.

Como você viveu profissionalmente? Que estratégias você usou durante a pandemia? Era um período em que eu estava num grupo muito bacana. O meu grupo de trabalho, daquele período pandêmico, era de pessoas que se fortaleceram muito, que trocavam muito. Um não deixava com que o outro se perdesse, então cada um potencializou aquilo que sabia fazer. E o uso das tecnologias, ele foi imprescindível. A nossa relação com os aplicativos da Google, então, o docs compartilhado, isso se tornou uma prática. A gente iniciava um documento, outro se conectava, ia escrevendo, ia ajustando, enfim, eu acho que esse compartilhar, naquele momento, com o meu grupo, foi essencial para um ir segurando o outro, e se mantendo informado e interagindo. Essas são as partes positivas, o meeting se tornou algo muito intenso, a gente viveu até situações divertidas. Passa o gatinho de um, a família de alguém, enfim, essas interações foram interessantes. Acho que outro ponto importante foi definir o que dava para ser impresso e precisava chegar nas mãos dos estudantes, então, o que a gente faria online, o que a gente tinha que fazer nessas divisões. Então, a tecnologia foi fundamental, esse compartilhamento de ideias, de sensações, enfim, também foi muito importante, mas o feedback de aprendizagem das crianças, isso aí era muito difícil de medir. Eu me lembro muito, eu sou da área de Língua Portuguesa, eu me lembro muito da inquietação dos professores dessa área, porque os meninos faziam as atividades que eram questões objetivas, aquelas que eram dissertativas, ou que necessitavam da produção de um texto ficou muito lacunar. Era algo que a gente ficava tentando assim, que estratégia usar, como é que a gente pode fazer? Então, era como se a gente trabalhasse em torno de solução de problema, não tinha um planejamento, porque a gente não sabia quanto tempo. De repente tinha um aluno engajado com você, ou um coordenador engajado com você, e ele te mandava uma mensagem: “estou com uma pessoa internada”, a gente cessa o diálogo com essa pessoa. Acho que essas foram as vivências.

Conte um caso, uma vivência que vocês viram nesse período. Isso se tornou experiência?
Na pandemia?

É.

Eu tenho, acho que, em destaque, duas vivências, assim. Uma que eu estava como docente, como eu disse pra você, tinha salas que não tinham referência nenhuma de Língua Portuguesa, eu acabei pegando, era de uma escola periférica, com difícil acesso à internet, mas mesmo assim, eles iam, retiravam na escola as atividades, e depois eu passava orientação via whatsapp. Nesse período eu tinha vínculo com a secretaria, e uma mãezinha descobriu que eu tinha esse vínculo, o meu whatsapp estava livre pra eles, enfim, eu não fiz um whatsapp profissional, eu uso o meu mesmo. E aqui a gente teve essa questão do cartão merenda, isso ficou diferente em cada município e eu sei que o dela, ela tinha cinco filhos e deu problema no cartão merenda. Esse dinheiro fazia muita diferença na vida dela, eu era da secretaria, então essa senhora me ligou, ela me falou coisas, assim, que no momento, felizmente, acho que eu estava confortável para acolher, mas foi muito pesado. Assim, tudo aquilo que os professores às vezes traziam “Murielle, pelo amor de Deus, as pessoas não têm limites”, elas nos ligam em horas indevidas, elas mandam mensagens meia noite, alunos escrevendo. Isso foi uma sobrecarga para muitos docentes. Pra mim, foi uma vivência muito pontual, porque alguém te ligar, te xingar e ficar bravo porque precisa? E você não ter as ferramentas, ter que escutar. Foi um negócio, assim, muito impactante de ver o desespero de alguém que precisa. De tentar entender onde é que estava o problema, onde é que estava o erro, mesmo não sendo da minha competência. Como é que eu posso ajudar essa pessoa e ao mesmo tempo me sentir invadida também? porque ali eu estava numa função de docente, não era Secretária, mesmo sendo Secretária, eu era do pedagógico, não tinha nada a ver. Mas a gente reflete sobre muitas coisas, sobre os acessos, sobre as possibilidades que as pessoas têm, sobre como aqueles, talvez pra gente míseros cem reais fariam diferença ali na alimentação e na mesada de alguém. Enfim, essa é uma vivência. E a outra vivência que eu gostaria de compartilhar foi porque nesse período a gente fez um trabalho online sobre cultura Caiçara que tinha a ver com currículo. A gente conectou algumas pessoas bem interessantes, teve dia de música, de partilhar, foi assim, tudo como um webinar. Foi muito interessante, porque a gente conectou pessoas que falavam sobre cultura Caiçara, de outros lugares. E acho que estava todo mundo assim, numa vibe mais confortável, por estar em casa, os professores, eu digo, e o retorno foi muito positivo. Construir essa página, que imagem a gente vai usar, que pessoas para trazer! Teve um fotógrafo muito bacana, ele trouxe imagens interessantes, acho que estava todo mundo carente dessa dimensão mais artística, assim. Foram essas duas vivências que eu destaco.

No contexto das políticas públicas neoliberais, que têm influenciado nossas práticas pedagógicas, relate um tema que você desenvolveu na secretaria/escola com professores, que teve diretamente essa influência neoliberal.

Complexa a sua questão. Falar em política pública, pra mim, é algo que tem como é que me incomodado, acho que é essa palavra. Eu não vejo, assim, que as demandas pedagógicas, elas são colocadas num patamar bacana e acompanhadas. Eu tenho demandas pedagógicas demandas muito sérias, muito significativas e eu não sinto que

as ações governamentais, elas estão em prol dessas demandas, verdadeiramente, com intensidade, com aquilo tudo que a gente precisaria. Mas vamos lá, vamos pensar na política pública BNCC, por exemplo, e agora acho que a gente pode também trazer a questão da Educação Integral, que acabou de ser promulgada, que é uma bandeira do governo atual. E essas duas coisas, eu acho elas muito sérias e muito necessárias, mas eu não vejo os investimentos caminharem junto com elas, é isso, é simples assim. Então, quando a gente fala da BNCC, eu gostava da ideia do trabalho com habilidades, eu não acho que aquilo é descartável, embora a gente saiba que, assim, os professores ainda estão com seus olhares muito arraigados aos conteúdos. É difícil você dizer para um matemático, por exemplo, que tem a sua prática muito bem consolidada, no sentido de, é isso, depois disso. Eles encadeiam conteúdos. Quebrar isso com ele e falar assim, não, agora a gente está falando de habilidade. Isso talvez demande você quebrar essa sua rotina de conteúdo. Isso para um matemático, ele vai dizer assim: “pra mim não”. Mas, eu vou deixar de dar? Você fala, sim, mas tem 30, sei lá, dos seus 90 alunos, a gente tem 30 que não estão te acompanhando, então a gente não está executando. O que ele traz para mim? “Não, mas então não sou eu que tenho que dar. Isso é recuperação”. E cadê a política de recuperação? Se você vê, assim, como uma coisa não vai junto com a outra, eu acho isso muito sério. Muito grave. Porque eu entendo a perspectiva do professor, que ele precisa mudar, que ele precisa olhar para habilidade a ser consolidada e não o conteúdo a ser cumprido, mas, em contrapartida, ele também precisa desse apoio, de que haja de fato uma política de recuperação dessas crianças. Não acredito em recuperação em contr turno, acredito no mesmo turno, para que eles de fato tenham acessos ali, ou extensão de turno, que daí entra na política de Educação Integral, entende? Eu observo assim, eu tenho o privilégio de estar numa escola onde as crianças têm alguns acessos, é uma escola pública, diversas carências, mas não é uma escola com crianças em vulnerabilidade social, eu tenho alguns em vulnerabilidade, maioria não. Então, o que que eu observo? Trazer essa dimensão de análise de rede e, agora, de análise de uma escola. Ter acesso a dança, a esporte, a teatro, enfim, a todos esses projetos impactam muito positivamente no aprendizado, na rotina dessa criança. Então, pronto, estamos falando de política pública também. A quadra precisa estar organizada, o professor precisa ter materiais, a gente precisa de espaço. Não se faz educação integral sem espaço. Não acredito naquela extensão de quatro horas, sete horas. Não, eu estou falando assim de, no período da tarde, se duas vezes por semana ele puder vir pra fazer teatro, que seja, que é o que eu vi acontecer naquela escola, de uma forma quase que assim, não é educação integral, mas a gente dá um jeitinho de oportunizar. O professor desenvolveu um projeto pessoal, ele quis desenvolver um projeto, e ele faz, claramente isso faz muita diferença. Talvez a minha análise sobre política pública, ela seja um pouco pessimista nesse sentido, de que eu não vejo as pessoas, eu vejo assim, o professor tem que aprender as habilidades. O professor tem que entender, mas que tipo de possibilidades ele está dando? Eu acho que é isso, essa é a minha visão, assim que eu gostaria que acontecesse, que caminhasse junto.

O que você pensa e sente sobre suas práticas pedagógicas no contexto da pedagogia e da inclusão, ou seja, para estudantes com deficiência. Conte uma experiência que você teve.

Na área de inclusão, eu sou alguém que respeita muito. Eu aprendi a respeitar, desde o início da minha sala de aula, início mesmo, enquanto estudante, eu tive uma criança surda, era uma menina e ela era demais. Eu acho que ela foi o grande, “meu Deus! Eles existem, eles estão aqui, eles são meus”. Ela era uma menina especial, porque ela exigia que você prestasse atenção nela. Ela me pediu pra passar batom escuro, quando eu estava dando aula. E quando eu não olhava pra ela, ela batia na mesa. Ela veio pra chacoalhar minhas estruturas, e eu era estudante, imagina? Então, são pessoas que eu acho que têm o direito, sim, de estar ali. Mas vamos lá, onde estão, onde é que está esse mas, pra mim? No sexto ou nono ano, existe uma discrepância, um degrau muito grande de aprendizado, quando eu tenho uma criança que não é alfabetizada, pronto! Então, eu acho que a gente tem que entender. Mas, quando eu falo de aprendizagem, o que eu vejo é isso, sabe, Sylvania, que no sexto ou nono ano é um degrau muito grande, porque o cara está falando de conceitos às vezes muito abstratos, e o próprio docente tem dificuldade de ver como é que ele vai conectar isso que é tão acadêmico. Por exemplo, com aquela pessoa que está numa fase de alfabetização. E isso de primeiro ao quinto ano é mais facilitado, porque a professora tem essas técnicas porque o degrau não é tão alto entre uma coisa e outra. Isso para mim, é algo importante. Que política pública nessa área precisa acontecer? Sim, essa questão dos estagiários, dos profissionais de apoio, aquilo que pode ser um facilitador, isso precisa acontecer. Esse olhar atento da gente, eu me coloco nesse jogo, enquanto coordenador da escola, de tentar perceber o que essa criança dá conta e o que esse professor dá conta. Uma fala que eu tenho com eles é assim, “não vai ser todo dia que você vai conseguir inserir, tá? E tá tudo bem, calma, só não pode ser assim, ah, não é todo dia, então não vou fazer mesmo” então eu não vou inserir nunca. Achar esse meio termo com eles é algo que a gente tem que fazer. Quais são as possibilidades de acolher, quais são as possibilidades dele de aprender, de interagir. Eu tenho observado que a vivência de alguns alunos em horário reduzido tem sido muito benéfica, tem alguns alunos que têm um tempo ali que dá conta. Por exemplo, a gente não tem mais a hora do parque, a gente não tem essa feira do brinquedo nos anos finais. Essa pessoa aí, ela vai sendo massacrada, porque os adolescentes já se sentem massacrados, eles já têm que acordar muito cedo, que não é o horário biológico deles, porque eles acordam tão... Enfim, eles já têm todas essas questões. Imagine um adolescente com essas e outras demandas? Assim, por exemplo, essa é uma coisa interessante, alguns alunos em horário reduzido, penso que

assim eles conseguem desenvolver. E isso é por observação da família, inclusive, de perceber o quanto ele consegue de tempo, o quanto ele não consegue mais. Tem algumas experiências muito interessantes também com crianças que foram se tornando autônomas, que são autistas, que têm estereotípias e que passaram por esse processo. Vou relatar uma vivência enquanto coordenadora, ah, duas, enfim, aí a gente encerra, para não estender tanto! uma vivência enquanto coordenadora com uma criança que é down, e que faz horário reduzido. Um dia ele ficou, estendeu. Gente, essa criança ficou muito mal, muito ruim, e ele fica feliz, ele gosta de chegar na escola, ele chega feliz, ele faz as atividades dele, e na hora que vai dando o horário de ir, que é o horário do lanche, ele arruma as coisas dele e vai. Ele cumpre tudo, porque tá chegando o horário, então eu vou fazer tudo bonitinho, porque eu vou embora. Para ele é um estímulo, porque é o tempo dele. E ele fica muito feliz, porque os Downzinhos gostam muito de comida, não é? Ele comeu, ficou todo alegre. E o dia que ele ficou a mais, eu fui cumprimentá-lo, ele estava bravo. Eu falei: “mas por que você tá bravo?” “Porque eu vou ficar muito, porque eu tô cansado, porque tá calor”. Então pra ele, era um fardo ficar ali mais tempo e tal, porque a gente estava tentando estender um pouquinho. Eu falei: “gente, se a gente for tentar estender, vamos estender, assim, hoje 30 minutos, essa semana, pra ver como é que ele vai se adaptar”. Observar o tempo da criança, acho que é isso que eu quero trazer, sabe? O quanto ele consegue, o quanto a demanda biológica, o psicológico dele, o quanto dá, o quanto é possível. Não é um depósito. Eu entendo as mães, elas precisam de tempo, mas, às vezes, eles não se dão conta de todo o tempo. Eu tenho outro downzinho, que a mãezinha não consegue fazer a redução, ele dorme, porque é o jeito que ele tem, assim, de não me desobedecer, mas de poder desligar, fechar a janelinha dele. E a outra vivência que eu queria trazer é de um aluno que é autista, ele fica, ele tá no sétimo ano agora, foi para o oitavo. Teve um trabalho de cartazes, ele escreve. É aquilo que eu te disse, para o sexto ou nono ano, uma criança que lê e escreve, faz toda a diferença para o professorado, é um negócio assim, é um divisor de águas, sabe? E ele fez um cartaz muito legal. Você tinha que criar uma propaganda com algo, um produto que não existia. Ele gosta muito de trem, é o objeto dele de fixação, de referência, enfim, ele fez um cartaz ótimo, e os cartazes estavam na parede. Eu vi e fui à sala dar um recado e falei: “olha, inclusive, parabéns pelo trabalho da professora de Português”, virei para ele e falei: “você fez um lindo trabalho”, um mega elogio. Ele virou pra mim e falou assim: “eu não gosto que você fale de mim na frente das pessoas”. Eu olhei pra ele e falei assim: “desculpa, eu quis te fazer um elogio, eu não faço mais”, acabou nosso diálogo. A partir daí todos os dias que ele me via, ele falava muito bravo, muito sisudo, mas assim, “agora eu sei que você sabe quem eu sou, eu não gosto muito de você, porque você fica fazendo muito barulho”, mas agora a gente tem uma conexão. Então foram duas vivências muito legais. A gente acha que tá agradando, né? E ele ficou incomodadíssimo, cara, eu falei, meu Deus, desculpa!”, mas agora ele é meu amigo. É processo, né?

Fale um pouco sobre os desafios da profissão. Quais são os limites e as possibilidades? E se existem tensões e pretensões?

Desafios, limites, possibilidades, tensões e pretensões. Os desafios são as carências. Eu acho que elas estão aí vinculadas aos limites e são limites que não estão na sua mão, não estão. Eles demandam dinheiro, é simples assim. Então, quando eu olho pra uma sala de professores que tem cadeiras, que os estofados estão horrorosos, que eu vejo a minha professora sentar e depois de sair tem que se limpar porque tem a almofadinha soltando, isso é um limite, isso é ruim, sabe? Outro dia eu estava conversando, não me arrependo em nada da minha profissão, mas eu gostaria se a infraestrutura... Porque a infraestrutura e os ambientes, eles são formativos, sabe?

Entende?

Eu estudei na Fundação Bradesco. Eu tive toda a infraestrutura, todas as responsabilidades também. Eu acho que a minha grande questão, ela está relacionada a essa questão da infraestrutura, eu acho que é o impacto financeiro. Ter uma sala dos professores, um ambiente ok, por exemplo, eu estou me preparando para o ano que vem, a toalha de mesa da sala dos professores está horrorosa, as cadeiras estão horrorosas, eu tenho um vidro quebrado, tudo isso demanda o quê? Dinheiro. Porque quando meu professor chega, acolher alguém também é proporcionar um espaço, eu não estou falando de grandes gastos, eu estou falando de 140 reais de uma toalha de mesa, sei lá, 150 do vidro mas, de onde sai esse dinheiro para você manter esse espaço? Quando eu vejo as minhas crianças, eu quero estruturar com elas uma política diferente de alimentação, uma relação diferente ali na hora do intervalo, se as mesas estão todas quebradas, se eu não tenho banco suficiente, se eu vejo a minha merendeira ter que lavar a colher para conseguir atender a fila, pegar a colher suja de quem já usou? Então eu acho que essas demandas são tão necessárias, e isso, Silvania, porque assim, eu ainda estou falando de um nível muito superficial. Eu tenho gente que tá chovendo na sala. Sim! Então os meus limites atualmente, estão muito vinculados a isso. Por exemplo, eu tenho crianças de inclusão. Esse menino aqui, ele funciona bem com jogos. Eu preciso dos jogos. Carência material. Porque não adianta eu dar um curso que fale sobre o uso da tecnologia. Eu tenho os Chromes, legal! E tenho a internet? Ah, eu tenho, então. Entendeu? É isso, quando eu te disse, eu acho que o que está pesando paramim hoje em dia é lidar com isso. Agora, possibilidades inúmeras, inúmeras. As pessoas são maravilhosas. É que eu não acho justo, nós, da educação, termos que sempre trabalhar com essa coisa de nós estarmos nos reinventando o tempo inteiro para lidar com essas carências. Porque eu vejo, às vezes, na escola particular, eu tenho tudo, tenho todos os acessos. Eu quero fazer um projeto de leitura, eu tenho livros. Eu quero fazer a pintura de um quadrinho,

eu tenho os quadrinhos. Isso faz diferença. Agora as possibilidades, meu Deus! As pessoas são maravilhosas, eu as vejo desenvolverem projetos. Eu tenho algumas professoras, as quais eu acompanho, que eu olho e falo assim: “olha o que essa pessoa está fazendo”, interferência no espaço de praia, mas como é que ela foi pra lá? Ah, ela foi a pé, porque não tinha transporte, mas ela foi, ela pôs o chapéu nas crianças, ela comprou o protetor, passou nos meninos e foi. E aí eu acho um crime tirarem foto e colocarem como um projeto. Era isso, não tá subjugando. É um projeto de quem? Porque o nome vai pra secretaria, vai pra Seduc. Esse embate interno em mim, ele tem sido muito intenso. Muito intenso. É isso, sabe? Porque as possibilidades são inúmeras. Onde você tem gente, você tem possibilidade. É isso. E gente em formação, então, a possibilidade é imensa. Eu vou só relatar uma vivência para você. Eu acredito muito, eu não carrego muitas bandeiras e tem me incomodado muito, assim, essas bandeiras religiosas. Tanto de um lado quanto do outro, viu, Silvania? Não são só as cristãs, não. Mas, enfim, eu gosto da desconstrução, eu gosto da ideia de existir todo mundo. E, na verdade, para mim, em relação à diversidade também, eu não preciso dizer que sou a favor do movimento LGBTQIA+, mas eu preciso ter ações que garantam direitos de existência. Eu sou a favor da educação antirracista, eu preciso ter ações que garantam. Nessa linha, eu tive duas vivências interessantes e acho que eu posso fechar com elas quando eu te digo das possibilidades. Lá atrás, enquanto Secretária de Educação, eu tive que validar, dentro de um conselho dessa escola que eu estou hoje, o direito do nome social. No meio do Conselho eu falei: “não! Mas essa pessoa tem direito, se a mãe autorizar, isso é Conselho Nacional de Educação, ela tem direito”. E na época, eu lembro que o professor, torceu o nariz, um chegou a dizer: “ah, mas eu não sou a favor”, eu falei: “não é isso, não é você que tem que fazer essa definição”. E depois, hoje, vejo lá outra postura nessa escola, quer dizer, lá atrás eu vi isso, hoje eu os vejo acolhendo. E tentando achar soluções, porque tinha uma menina, que chamava-se Joana Bragantino (nome fictício). E a mãe não aceitava, e a Joana começou a colocar todos os nomes masculinos, que eu acho que ela tinha vontade nas avaliações, nas atividades, enfim. E eu falei: “caraca, eu não posso correr para família”, vai demorar bastante, ela já estava na lista para psicólogo, no SUS, mas a gente pediu alguma coisa para hoje, cadê essa história da possibilidade, o que dá pra fazer? porque, bom, o que deu pra fazer? Chamei ela e falei por que você não assina Bragantino? Bragantino é um nome masculino, talvez você se identifique com ele, é seu nome, a gente vai saber que a atividade é sua e a gente não vai ter problema com a sua família. O sorriso desse ser humano, tipo, você achou uma solução pra minha vida? Dá pra ser por aí? Porque onde ela estiver ela vai poder pedir pra ser chamada assim. Pronto.

Diante de uma ação de bullying com outro menino também. Essa daí me marcou bastante. Eu estava na sala do diretor, o menino tinha ido pra lá porque tinha praticado bullying com um querido que estava por ali. Esse querido é bailarino e premiado, ele é demais. Dá um trabalho na escola, mas ele é demais como bailarino. Enfim, ele tá num processo de tentar se entender, “quem eu sou ali, o que eu gosto”. E ele foi hostilizado por esse garoto. Esse garoto estava na sala, eu entrei e falei assim: “gente, preciso falar”. Fui falar de todo o feito dele na Argentina e tal. E falei assim: “eu acho que todo mundo merece ser aplaudido de pé, vamos levantar e bater palma pra ele”. E todo mundo levantou e bateu palma, e assim, vamos ressignificar esse momento de dor, sabe? Vamos construir outra memória

Pretensão?

Eu gosto da ideia de pensar no doutorado, mas eu não tenho pressa, acho que eu preciso estabilizar primeiro, assim, qual é o meu lugar dentro da área de educação? Estando numa equipe técnica de Secretaria, estando numa coordenação pedagógica, e estando em sala de aula. Então, são três lugares interessantes e com demandas, assim, que se interseccionam, mas que são distintas ali na prática do dia a dia. Exigem outras perspectivas. Então, não sei ainda. Doutorado é uma pretensão. É, é porque eu acabei esse MBA agora, porque eu queria, eu tive oportunidade de participar aqui na Secretaria de um curso, nessa área de gestão, e tinham termos, técnicas, coisas que eu nunca tinha visto. “Ah, não! Estou desatualizada, isso eu não conheço e foi por isso que eu fui pra esse MBA, eu achei muito interessante”. É lógico, eles trabalham ali dentro do padrão ideal. Dentro de uma escola particular aquilo é possível de ser implementado integralmente. Eles trabalham inclusive, com metas semanais, uso de planilhas, alguns acessórios muito interessantes, mas que na escola pública, não é? Se você não tem um professor que vai substituir uma sala, quem vai estar em sala é você, e todo aquele seu planejamento cai por terra. Então são adaptações que a gente tem que fazer ao contexto público, mas que me interessa, pessoas que me interessam bastante. Ai, falei bastante.

Para a gente terminar, o que os profissionais sabem ou falam de você profissionalmente, e que efeitos tem essas falas sobre sua atuação?

É um período interessante para essa pergunta vir para mim. Acho que se ela tivesse vindo há pouco tempo atrás, talvez eu não saberia responder com tanta verdade. Nesse momento, eu saí da secretaria, saí de um grupo de trabalho, que era específico, técnico para os anos finais e fui para uma escola. Passei por um outro espaço antes, depois fui para essa escola de anos finais e eu fiquei muito satisfeita com os retornos que eu recebi. Confesso que até, eu não vou dizer vaidosa, porque acho que a minha estima estava tão baixa que quando os elogios vieram, ela equilibrou. Ela não conseguiu subir assim não, mas foi interessante ouvir as pessoas elogiarem o meu organizacional, pessoal, a minha capacidade de ouvir professor, de não chegar neles e dizer, “tem que ser assim”.

Eu acho que foi bom sentir que eles sentiram isso. Sair de uma Secretaria de Educação e ver que você tem portas abertas com as escolas e com os professores. Recebi isso de diretores, o diretor me manda mensagem, fala, “você faz falta, se você quiser a minha escola tá aberta”, isso é um reconhecimento profissional que não tem preço, sabe? Embora a minha saída, ela tenha sido truncada, assim, né, ninguém soube muito bem, eu também não fiz questão que soubessem, porque realmente era algo delicado, mas esses feedbacks, foram importantes. E dentro da escola, no final do ano, ver alguns professores, poxa, eu ouvi de uma professora que é excelente, que faz uns trabalhos lindos, enfim, e que é muito quieta, vir discretamente assim, pertinho de mim, e falar assim: “você era a peça que faltava”! É gostoso demais. Isso é uma validação, que valor isso tem? É uma validação do seu trabalho, eu tenho necessidade desses feedbacks. Eu só lamento que, às vezes, dentro dos contextos escolares, vá se criando uma cultura do não falar, de ficar mudo ali nas reuniões. No ambiente em que eu estou, isso funciona, isso é assim ainda. Existe um grupo mais antigo, existe um grupo novo, e as pessoas não falam abertamente quando estão no coletivo. Lá funciona muito assim, no paralelo. Até o carinho. Uma professora veio me dar um presentinho escondido, porque ela é das antigas, ela não pode se abrir tanto para a coordenadora. Ela veio me dar um chocolate de papai noel escondido. É engraçado isso. Acho que o objetivo é isso, que o que a gente precisar dizer um para o outro possa ser dito. Mais profissional. É isso. Acho que eu gostei das coisas que eu ouvi, é uma validação, mas não precisa ser necessariamente um “eu-te-amo”, “vamos tomar um café juntos fora daqui”, eu não espero isso, nem quero. Na verdade, eu acho que construir esses laços profissionais ali, e as críticas também, são importantes. Eu tenho lá alguns profissionais que, “Murielle a gente tá precisando resolver isso”, e é engraçado como eu vejo uma maturidade maior dos docentes, quando eles vêm trazer isso, do que da gestão, da minha equipe de trabalho, quando eu vou levar essa demanda. “É, mas ele não faz aquilo”, “gente, não é briga, isso aqui não é família, isso aqui é profissão”. Eu acho que isso, a educação precisa, talvez, pelo menos no meu contexto, aprimorar um pouquinho. E talvez eu também, lógico, nesse contexto entender melhor. Acho que é isso.

Nadine

Então, vamos lá. A sua escola que você selecionou era estadual ou municipal?
Estadual. Inglês e Português.

Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e da trajetória profissional. Eu sou formada em Letras, Português - Inglês. Eu comecei com a ideia de fazer Letras porque eu queria muito dar aula, mas a minha família não tinha condição financeira para pagar a faculdade. Então, pra eu continuar na faculdade, eu tive que entrar na área de comércio exterior. Porque eu arrumei um trabalho, como eu tinha inglês, falava inglês fluente, eles pagavam bem melhor do que se fosse estagiária de escola, sabe? Então eu comecei a trabalhar, comecei a crescer profissionalmente, acabei a faculdade e acabei voltando pra licenciatura, para poder lecionar. Depois de uns 20 anos e com a separação do meu primeiro marido, que inclusive eu conheci na área de comércio exterior, eu decidi ir correr atrás do sonho de jovem, que é ser professora. Fiz licenciatura em dois anos, EAD, e comecei a lecionar no Estado, em 2018. Como professora eventual eu entrei, eu substituí todas as disciplinas. Como eu nunca faltava, eu substituí todos os horários, ficava lá até o último, ajudando a diretora, ela me deu aula de Português. Rapidinho, passou uns dois meses e ela já me deu pra eu ser titular, “aquela temporária de substituição”. Eu fiquei Português, Inglês e fiquei no Estado. Do Estado eu fui pra uma escola particular para substituir uma professora de Português, fiquei seis meses lá, só que eu não sou professora de Português literalmente, eu sou professora de inglês. Eu sou mais de inglês do que de Português. E não deu certo. Eu peguei, arrumei um trabalho num projeto bilíngue de educação infantil, fiquei um ano e pouco, e com a pandemia a gente tinha de fazer muitas coisas que não eram, assim, éticas na nossa profissão. E a gente acabava sabendo de coisas da direção, da gestão e não me agradava muito, porque ia contra os meus princípios. E eu tenho filhos em escola também. Não concordo com a política que ela adotava. Eu acabei pedindo demissão. Parei de dar aula, acho que foi em novembro de 2020. Veio o edital da UniSantos pra mim no WhatsApp, do nada, de uma amiga que eu trabalhei e fiz cultura inglesa. Fiz o projeto de pesquisa e participei do processo seletivo. E nessa de participar do processo seletivo do mestrado na UniSantos, eu estava terminando uma pós-graduação também na área de educação bilíngue. E eu me inscrevi, porque na pandemia a gente ficava só gravando vídeo aula, e eu não aguentava, tinha que fazer alguma coisa. Resolvi fazer essa pós EAD também. O mestrado foi, por conta da pandemia e por eu ter pedido demissão. Decidi, porque aí eu ia ocupar meu tempo e estudar. Eu não aguentei ficar só no mestrado, em 2021 eu fui pegar aula de novo no Estado. Peguei aula no Estado, peguei numa escola de inglês, fiquei seis meses atuando como professora de inglês. E depois você já sabe, eu acabei optando por só ficar no mestrado por conta da gravidez. Eu fiquei grávida logo que eu saí. Eu recebi a bolsa no mestrado e soube que estava grávida. Acabei optando por fazer o mestrado e cuidar da gravidez. Depois cuidar do Mário (nome fictício), e agora eu tô retornando pro mundo do trabalho.

Você já falou um pouquinho, mas como essa trajetória profissional era antes, foi durante a pandemia e está sendo agora no pós-pandemia?

Então, totalmente diferente. Antes da pandemia era maravilhoso, porque as coisas não eram tão automatizadas. Os professores, eles tinham muito mais liberdade de criação, não tinha tanto controle. O que aconteceu? Com essa história da pandemia, todo mundo ficou assustado, porque precisava se atualizar do dia para noite, tecnologicamente, tanto os profissionais docentes, como as escolas. Ninguém estava preparado tecnologicamente. Alguns sim, mas a maioria não. E isso fez com que os administradores, no caso meu, do Estado, trouxessem, assim, uma infinidade de coisas novas e muito burocráticas. Acabou trazendo o Centro de Mídias, que é uma plataforma deles até hoje, que trazia aulas, videoaulas, e trouxe todo um processo de preenchimento de relatório, de plano de aula semanal, plano de aula por dia, sabe? Você tinha que fazer um plano de aula por dia e tinha que planejar a semana. Então, você ficou assim... A maioria do tempo, você não dava aula. Primeiro, porque era online. Segundo, porque você tinha que ficar preenchendo relatório. E tudo, você tinha que preencher relatório de acordo com as habilidades e competências da BNCC, você tinha que colocar siglas e ver... Ai, olha! Foi, assim, uma coisa totalmente nova, chata, burocrática e que não acrescenta nada, na minha opinião.

E agora, no pós?

Na pandemia, foi isso. E no pós-pandemia, a gente está vivendo o impacto. Para mim, é muito mais difícil. Não as mudanças tecnológicas, porque isso daí a gente já sabia, acompanhou dois anos de pandemia, e a gente se acostuma com as coisas. Tanto é que hoje, para mim, nossa, eu quero fazer uma pós, eu não vou querer presencial, eu vou pensar mais em EAD por conta da comodidade de estar em casa. Então, se for híbrido... Aquelas coisas lá que a gente já sabe que a gente acaba se acostumando e vendo o que tem de vantagem. Mas, por outro lado, a gente vem com muitos traumas. Tanto o professor quanto o aluno. Para o professor, primeiro, há muito desemprego. Os professores sofreram bastante com essa pós-pandemia, porque acabaram sendo, muitas vezes, substituídos pela tecnologia, de alguma forma. Então, foi uma reformulação na educação. E para os alunos, o vício digital, do celular, que eu vejo pelos meus filhos. Eles são adolescentes, eles não tinham celular até os 12 anos. Quando veio a pandemia, eu tive que comprar um celular para cada um, porque são trigêmeos. Senão, eles não conseguiriam acompanhar as aulas. E, para comprar um computador, era muito caro. Três. Então, eu optei por comprar um celular para cada. Mas eu me arrependo amargamente, porque eles estão viciados. E a gente sabe que isso atrapalha muito. Se atrapalha o adulto, imagina o jovem que não está preparado nem amadurecido. E a questão emocional? A gente ficou muito tempo em isolamento. Eu, professora, com 45 anos, tenho o problema de socializar. Às vezes, eu fico pensando assim, é meio confuso esse negócio emocional e psicológico. Porque a gente, antes, era muito mais à vontade com as coisas. E hoje, a gente fica... O que a gente vai falar? o que a gente vai sentir? A gente fica meio assim, para se relacionar, para interagir. Isso trouxe esse problema. E para as crianças? eu acho que elas vieram com euforia de relacionamentos, mas também vieram trazendo aquela bagagem do isolamento, o distanciamento. Por isso que as escolas, os professores, trabalham tanto a questão do acolhimento. Por isso que as competências socioemocionais estão tão pautadas hoje no planejamento das escolas e devem acompanhar junto com as disciplinas de conhecimento científico. Então, isso é bom, porque trouxe uma consciência de que precisa existir um acompanhamento psicológico e emocional das crianças e adolescentes. Mas a gente sabe que os traumas vieram junto e por isso houve esse esforço de providenciar isso. Não foi mesmo pelo acompanhamento que já é natural. E os jovens, assim, vivem um mundo paralelo. Eles parecem que não vivem mais a socialização. Porque eu vejo que a maioria, os meus filhos, estão se relacionando pelo Instagram, pela internet. Vamos nos conhecer? Antigamente a gente tinha a possibilidade de conhecer alguém no shopping ou num jogo de basquete e hoje não, eles não saem do celular, eles não saem. Isso foi mais reforçado no pós-pandemia.

Como você viveu profissionalmente? Que estratégias você usou durante a pandemia? Profissionalmente, eu vivi isolada. A minha estratégia foi fazer amizade com o pessoal do mestrado e marcar encontro de máscara. Vamos tomar um café? Sempre que eu podia, eu ia encontrar alguém para poder conversar porque, assim, eu ficava o tempo todo na frente de uma câmera e eu não conhecia as pessoas, não tinha um contato. Isso pra mim é um absurdo, eu não consigo viver. O ser humano foi feito para falar, para abraçar, para beijar, para se relacionar. E ficou um vazio em mim. Foi muito ruim, eu quase tive depressão. Assim, se eu não tivesse que cuidar dos meus filhos nessa questão do online, das aulas e não tivesse o mestrado para me dedicar, não sei, eu teria caído numa depressão porque foi muito ruim, eu sempre fui comunicativa. Apesar de ser uma pessoa difícil, assim, de me relacionar. Eu sou muito desconfiada, mas eu sempre fui comunicativa, eu falo com todo mundo, eu brinco. Foi muito difícil esses dois anos que eu fiquei com a tela.

Conte um caso ou uma vivência que viveu durante esses períodos. Eles se tornaram experiência? Vivência? Olha... Então, a minha vivência foi bem intensa. Mas se você quer saber no âmbito profissional...

Um caso que você se lembra, que você viveu nesse período, que virou uma experiência nesse período de pandemia.

Então, por exemplo, vou falar de aulas online. Eu tinha 20 alunos na escola de inglês fazendo o curso comigo. Na lista de presença. Aquela lista de confirmação. E quando eu estava online, só tinha um que assistia aula. Assim, a experiência que eu tive foi de que esse tipo de aula online não atrai os jovens, faz com que você fique perdido, porque você não sabe quem vai entrar, quem não vai. Nunca os alunos abriam a câmera. Assim, foi uma experiência, uma vivência muito ruim. Porque quando você vai dar aula, você... Na verdade, a aula é você dividir. Você pega um pedaço da sua existência, da sua experiência, mesmo que seja no conhecimento e divide com aquele indivíduo. E isso não acontece no online. Porque quando você, por exemplo, nós duas estamos uma olhando pra outra, é muito melhor o face-to-face do que sem câmera. E eles não abriam a câmera. Então, era estranho. E era mais estranho ainda que eu passava aula com eles, a gente fazia exercício, eles falavam tudo, mas não abriam a câmera. Eu só ouvia, sabe? Então, não tinha nada visual. Essa falta de contato visual, ela foi muito difícil. E um outro lado que me ajudou bastante foi me colocar no lugar de quem não pode, por exemplo, ver. Ficava pensando, nossa, mas é assim que as pessoas que não têm olhos, que não têm a comunicação visual, sentem? Assim, deve ser muito difícil. Eu comecei a enxergar mais esse lado por conta disso. Porque eu comecei a viver isso como se eu fosse uma pessoa que não tinha visão e só ouvia, sabe? Era muito esquisito.

Nesse contexto de políticas públicas neoliberais, que têm influenciado as nossas práticas pedagógicas, relate um tema que desenvolveu em sua disciplina e que recebeu diretamente essa influência neoliberal.

Na minha disciplina, o inglês?

Na verdade, o que acontece? O curso de inglês é uma política educacional, uma ação política educacional inexistente, porque não tem nada, não tem regra, nada. Por isso que eu tive o interesse de fazer a dissertação do mestrado com esse tema. A influência neoliberal é total e, assim, afetava muito, como eu te disse no começo, porque a gente se sentia dentro de uma empresa e não dentro de uma escola. Porque é só relatório que eu tinha que preencher o tempo todo e ficar na frente do computador, sabe? Eu tinha que dar aula online, eu tinha que preencher no relatório online, tinha que ficar fazendo videoaula. Às vezes você dava aula online sem as pessoas abrirem as câmeras, às vezes você fazia videoaula, porque aqueles alunos que não entravam precisavam ter o conteúdo, então tinha que estar registrado. Às vezes, eu tinha que ficar no Centro na plataforma, respondendo no chat. Totalmente empresa, sabe? Acho que isso extinguiu a criatividade humana do professor.

Quais as relações você estabelece com essa temática quando você trabalha dessa maneira?

Eu percebi que eles querem, na verdade, tornar a educação uma coisa lucrativa. Assim, são empresas dessa área que vendem para os governos tecnologia, material, e isso é meio que enfiado na goela do professor e do aluno e ele tem que aceitar. E não tem, assim, o mínimo de... Como que eu vou te dizer? De respaldo da população que recebe isso. Eles fazem o que eles acham que tem que fazer, conforme as empresas oferecem. Essas grandes empresas, esses institutos que trabalham em parceria com o governo nas políticas públicas educacionais, para sistema, plataforma, tecnologia, eles colocam isso para políticos, para os governantes e a gente tem que se adaptar. Eles enfiaram isso na goela abaixo do professor. O professor não tem voz ativa nenhuma. Não existe uma consulta, não existe, na verdade, um processo democrático para se definir o que vai ser colocado, se é bom, se não é, o que pode acontecer. Não tem nada disso, não tem um planejamento, na verdade. É tudo jogado, assim, para você e você tem que dançar conforme a música.

Em que aspectos essas políticas públicas, como a BNCC, por exemplo, estão afetando ou influenciando as suas práticas pedagógicas?

Olha, vou te dizer que em nada. A gente tem uma proposta, um projeto político-pedagógico da escola, a gente tem o currículo a seguir, e assim, na escola pública, a realidade das crianças, dessa população, desse alunado, é completamente diferente do que a BNCC coloca. Por exemplo, na minha disciplina, que é o Inglês, que o aluno do sexto ano tem que aprender, por exemplo, o verbo to be, você coloca o presente do to be, para ele aprender o *present continuous*, que é o presente para ações que estão em continuidade. Eu chego no sexto ano e o menino pede ajuda para mim para escrever leão. É fora da caixinha. Nem isso eles têm a coragem de colocar dentro da realidade do alunado que recebe. Como ficam os alunos da escola pública? Se já há defasagem, se já há déficit de aprendizagem, há ainda uma política educacional imposta que está fora da realidade do que é a educação brasileira e da defasagem que ela tem.

O que você pensa e sente sobre suas práticas pedagógicas no contexto da pedagogia e da inclusão? Ou seja, para os estudantes com deficiência matriculados nas turmas. Conte uma experiência que você teve.

No Estado, a primeira coisa que me chocou foi saber que os pais que têm filhos que são deficientes auditivos, deficientes visuais ou com qualquer outra deficiência, tem que entrar na justiça para poder conseguir uma vaga naquela escola mais próxima da sua casa. A escola não disponibiliza de imediato, que é o que está na lei. O pai responsável pela criança tem que entrar na justiça. E vem com uma liminar, sei lá o nome daquilo, um mandato para a escola contratar, na verdade, o governo do Estado contratar um intérprete de Libras ou um especialista em braille que possa fazer essa comunicação do aluno para que ele receba o conteúdo. Essa foi a primeira coisa que

me chocou. Ou seja, não existe inclusão nenhuma. Não tem nem como receber esse aluno por, não digo nem por boa vontade, mas por já ter uma estrutura preparada, imagina já o resto que a gente vai encontrar. Posto isso, dei aula em salas que tinham deficientes auditivos, que tinham deficientes visuais. Na sala do deficiente auditivo, tem uma amiga que é intérprete de Libras, e assim, eu percebia muito ela não só fazendo a interação do que era passado pelo professor, mas muitas vezes explicando, porque o professor não se interessa pelos alunos que têm alguma deficiência. Ele acha que a obrigação é do intérprete de Libras, além de trazer a interação, a comunicação do que está sendo dado, passado, ainda explicar o que está sendo passado. Ou seja, explicar o conhecimento para o aluno. Sendo que ele não é especialista dessa disciplina. Esse foi o primeiro ponto. Na deficiência visual, era pior. Por quê? Não era o problema só do professor. Além do professor não estar interessado em passar o conteúdo, ajudar, ainda a especialista fazia todas as lições para a deficiente visual. Não deixando muito ela interagir. Então, ficou difícil. O interesse da pessoa com deficiência visual, era uma menina, era tanto que ela vinha conversar comigo, perguntar. Então, eu acho que ela aprendia bastante só de ouvir. É muita falta de preparo. Além de não ter estrutura, não tem preparo formativo do pessoal que entra lá para fazer, para ajudar nesse apoio do processo de inclusão. Então, não é inclusão. Mas tem alguma coisa, porque antes não se tinha nada. Então, caminha a passos de tartaruga, mas caminha.

Fale um pouco sobre os desafios da profissão. Quais são os limites e as possibilidades? Há tensões e pretensões na sua profissão?

Tem mais tensões do que pretensões. Eu me envolvi com a docência porque eu tive três filhos. Eles estavam estudando, eu sempre quis ser professora. Então, nessa de ficar acompanhando, vendo como eles estavam indo na escola, eu falei, quer saber? Eu estou cansada de ficar em escritório, sentada na frente do computador, sem agregar nada, sem compartilhar nada, sem trocar. Então, resolvi ser professora. Não sabendo, eu sou uma idealista, não sabendo da realidade que me esperava. Desafios? todos. A gente tem o desafio de melhorar as condições de trabalho. A gente tem o desafio de melhorar, como eu vou dizer, o ensino. Como? Fazendo cada um um pouquinho. A gente tem o desafio tecnológico. A gente tem o desafio da inteligência artificial que vem aí para... A gente tem que cada vez estudar mais, cada vez se engajar mais. E o maior desafio de todos. Como a gente vai fazer tudo isso? Como a gente vai investir? Como a gente vai trabalhar com a nossa formação sem tempo? Por quê? Porque um professor que trabalha meio período hoje, você sabe que não consegue, por exemplo, se ele tem uma família, manter a sua família. O professor é mal remunerado. É um outro desafio muito grande. A primeira coisa que deveria ser feita era repensar e melhorar essa situação, essa condição de trabalho e a remuneração do professor, para depois os outros desafios poderem ser atendidos. São muitos desafios e tensões. Agora, você perguntou das tensões e pretensões. Minha pretensão é freiriana. Ensinar e trazer para a criança. Porque a gente faz isso por amor. A gente pretende sempre que eles gostem, que eles se interessem pelo estudo. Não porque, ah, eu vou ganhar dinheiro! Não é nada disso. É porque com o estudo você cresce na vida. Não é crescer na vida profissional. Mas, assim, é um crescimento que aborda tudo. Acho que você conseguiu entender.

O que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente? Que efeito tem essas falas sobre a sua atuação docente?

Olha, eu nunca parei para ficar observando e nem fiquei preocupada em perguntar o que acham de mim. Já falaram para mim que eu era louca porque eu larguei uma outra profissão que é bem remunerada para ser professora. E eu não respondi nada. Só falei, ah, eu gosto do que eu faço e pronto. Só isso que eu ouvi de mim. Agora, ninguém fala as coisas assim, abertamente. Não dou a mínima. Porque são pessoas que se frustraram na profissão. Elas têm um sentimento negativo. Eu não posso me influenciar com isso. E também tenho que respeitar. Eu vou brigar com uma pessoa que fala isso? É a opinião dela. Para mim, a única coisa que me deixou chateada é que é um colega a menos na nossa luta.

Paule

Eu queria que você falasse um pouquinho sobre a sua escola: estadual, municipal e a disciplina que você seleciona.

Ok. Eu trabalho na rede municipal, sou professora de ciências e trabalho com ensino fundamental 2, do 6º ao 9º ano.

Gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação, da sua trajetória profissional.

Ok. Minha formação começa com a graduação em Biologia, com ênfase em Biologia Marinha. Sempre trabalhei com educação ambiental desde a graduação, com estágios, projetos. No final da graduação, eu comecei a lecionar

em escolas particulares a partir de um projeto de educação ambiental. Uma vez na educação, a gente nunca mais sai. Eu trabalhei em algumas escolas particulares, prestei o concurso da prefeitura, passei, e assim fui seguindo. Nesse meio tempo eu fiz um MBA em Gestão Ambiental, fiz Pedagogia, fiz e não concluí um curso de Química, Ensino de Química, na Federal do ABC. Eu mudei para coordenação pedagógica e tive que fazer aplicação na escola, e os professores da escola onde eu estava não quiseram abarcar a pesquisa, então eu fiquei de terminar por isso. Depois de grandes cursos mesmo, o mestrado agora em Ecologia que eu estou concluindo, se Deus quiser em junho!

Como foi a sua trajetória antes, durante a pandemia e agora, no pós-pandemia?

Antes da pandemia eu estava em sala de aula até 2018, numa escola rural, aqui de Nice que era de período integral. Lá eu tinha as aulas de Ciências no turno normal e no contraturno os projetos de meio ambiente. Em 2018 eu fui convidada para ser coordenadora de uma outra escola. Na época era a maior escola da cidade, agora já tem outra maior, num bairro de periferia, bastante complexo, e foi lá que, já na vice-direção da escola, chegou a pandemia. Foi uma loucura a pandemia naquela escola de periferia, as crianças não tinham acesso à tecnologia, não sabiam mexer direito. A gente, enquanto rede municipal aqui, tinha adquirido Chromebooks para serem utilizados com os alunos em sala de aula, mas ainda estava num processo de formação de professores, para trabalhar com as ferramentas. Pegou todo mundo meio despreparado mesmo com as tecnologias. Embora nós tivéssemos recursos para isso, mas os alunos mesmo não tinham nenhum recurso. Muitas famílias só tinham apenas um celular, a mãe saía para trabalhar, levava, e os filhos ficavam e não tinham. Quando ela chegava no final do dia, todos os filhos tinham lição para fazer e muitas vezes a tecnologia do aparelho não era suficiente para acessar o que a gente estava propondo. Passada a pandemia, esse momento, que a gente começou a retornar, eu ainda estava nessa escola de periferia como vice-diretora, fiquei ali até o final de 2020 eu fiquei nessa escola. Eu optei por retornar para sala de aula, que eu achei que o salário não compensava todas as responsabilidades, que a gente tem que ter à frente de uma gestão de uma escola grande como a que eu estava. Retornei nesse modelo ainda híbrido que os alunos iam à escola retirar atividades e eventualmente ali um momento para a gente trocar ideia, algumas dúvidas, esclarecimento. Mas a maior parte era online mesmo e estava sendo muito novo para mim também, porque eu estava num outro papel e de repente na sala de aula, nessa nova configuração. Tive muito apoio da minha equipe gestora, tanto na escola quanto na Secretaria de Educação e estava até achando interessante, mas eram muito poucos os alunos. Nisso eu já estava na minha escola, que é o Estrasburgo (nome fictício), e daí poucos tinham esse acesso, poucos participavam da aula online, de uma sala de 30 alunos eu tinha 3, 4 online. Cerca de 10, 12 alunos, devolviam as atividades impressas, era bem pouco mesmo. Existia toda uma dificuldade logística associada a um interesse de estudo desses alunos, e uma dificuldade em estudar à distância também. Imagina uma criança que já tem dificuldade com o professor ali, imagina sem professor? Depois eu fui para a Secretaria para trabalhar com a Educação Ambiental. Nesse retorno, da Secretaria de Educação, veio a evidência da defasagem que os alunos tiveram após dois anos à distância. Sem maturidade, sem conhecimento prévio, sem disciplina, sem apoio, sem estrutura, para poder estudar e nessa correria de recomposição de aprendizagens na qual a gente se enquadra até hoje. Tivemos muitos avanços, posso dizer aí que mais de 50% dos alunos conseguiram já recuperar, mas existe ainda uma porcentagem que ficou com uma defasagem muito grande, principalmente da época da alfabetização. As crianças que estão chegando aos sextos anos, que tiveram falta daquele momento de alfabetização, são aqueles que têm mais dificuldade de ingressar mesmo e pegar o bônus de sentar na janelinha e continuar fazendo.

Como você viveu profissionalmente durante a pandemia e que estratégias você utilizou? Olha, eu estudei bastante, assisti muitos vídeos, procurei estar em contato constante com os meus colegas, principalmente através dos grupos de WhatsApp, que facilitam muito a nossa comunicação. O nosso grupo de professores de Ciências é um grupo muito unido, muito amigo e a gente trocava muito. Então, deu certo uma coisa, olha, eu tentei isso aqui, funcionou com o meu aluno. O outro tentava, dava uma adaptada naquilo que talvez funcionasse para o seu público, para o seu aluno. E, assim, acho que essa parceria entre colegas foi algo muito importante na pandemia. Outra coisa que eu acho importante foi cuidar da saúde mental. Então, terapia, presença na praia ali, aquela caminhada no mar. Eu tenho essa relação muito forte com o mar, então poder estar ali, nem que fosse meia hora do meu dia, botar o pezinho na beira da água, concentrar, jogar a energia para o mar, receber a energia dele de volta, para mim foi muito importante no cuidado da saúde mental.

Conte um caso ou uma vivência que você viveu durante o período da pandemia e se isso se tornou uma experiência para você.

Olha, eu acho que essa busca ativa que a gente teve que fazer, porque muitas crianças simplesmente desapareceram, foram para outras cidades, mudaram sem deixar nenhum contato. E acabou que, para mim, isso virou uma experiência, sim, porque independente de um momento de pandemia, esse contato constante para saber cadê meu aluno, o que está acontecendo com ele, me aproximar dele enquanto pessoa, eu acho que foi uma vivência da pandemia que eu vou carregar para a vida.

Nesse contexto de políticas neoliberais, que têm influenciado as nossas práticas pedagógicas, relate algum tema que você desenvolveu na sua disciplina que recebeu alguma influência neoliberal.

Como assim?

Por exemplo, a BNCC.

Não. Eu estava tentando, era o básico mesmo, se eu conseguisse o arroz com feijão, eu estava feliz.

Por exemplo, a implantação da BNCC, você acha que teve alguma repercussão dentro da sua prática, se foi para o bem ou para o mal, o que você acha dessa implementação?

A BNCC é muito polêmica, em especial na área de Ciências. Por que o que acontece? Existe, de primeiro ao quinto, uma priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente por conta do SAEB, que avalia apenas Português e Matemática. E com a pandemia, o que vinha do primeiro ao quinto era Português e Matemática. Então, você imagina a defasagem que isso virou de sexto ao nono nas outras disciplinas. Fora isso, o professor pedagogo, que é o que trabalha com o primeiro ao quinto, ele não tem uma formação muito especificada nas disciplinas que não sejam Português e Matemática. Aliás, até Português e Matemática dentro da Pedagogia é muito simples. Quem fez magistério teve uma boa formação relacionada a isso. E, com a BNCC, conteúdos básicos e fundamentais no ensino de Ciências ficaram apenas do primeiro ao quinto ano. Então, coisas importantes do corpo humano, como digestão, respiração, circulação, do primeiro ao quinto, não é mais revisto de sexto ao nono. Quando chegar lá no oitavo ano para falar de corpo humano outra vez, vai falar de sistema nervoso. A criança não sabe o que é uma célula, porque ela ficou só em Português e Matemática. Plantas, animais, fotossíntese, que é a base da vida na Terra, é lá do segundo ano. Você acha que uma criança de segundo ano tem competência para entender o que é fotossíntese? Se a própria professora também não entende direito, porque ela não tem a formação. Para a gente, na BNCC, em Ciências, ficaram lacunas muito grandes. A vantagem que eu vejo da BNCC é essa possibilidade de os currículos que vêm a partir dela. Então, o Currículo Paulista e, no nosso caso aqui, o Currículo EducaNice, que é o do município de Nice, poder adequar conteúdos, habilidades para as suas realidades. Eu acho que isso é um ponto positivo da BNCC. E aqui em Nice quando foi aprovada a BNCC, agente estava finalizando o Currículo Paulista, nós estávamos numa formação que trazia perspectiva de territórios, inclusive, do currículo, para a gente ingressar na construção do currículo municipal. Veio a pandemia e com a retomada, nós trouxemos para a construção do currículo municipal a Cultura Oceânica. Ela observa o oceano sob todos os pontos de vista possíveis e imagináveis, não só da Biologia, mas da economia, do lazer, da cultura e da história. Sobre todos os pontos de vista, nós colocamos isso de forma interdisciplinar, transversal, em todas as áreas do conhecimento, desde educação infantil até o 9º ano. Esse é um ponto positivo. Agora, em relação às Ciências, especificamente, eu acho que a gente precisa rever a BNCC. A gente precisa rever esse conceito, essa concepção do Português e Matemática de 1º ao 5º, para que outras disciplinas sejam trabalhadas também com tanto empenho. Que a gente faça a formação desses professores, para que eles tenham competência também e se sintam mais seguros para trabalhar nas outras disciplinas. Eu acho que a BNCC está nesse pé. Não sei se eu acabei respondendo sua pergunta.

O que você pensa e sente sobre as suas práticas no contexto da pedagogia e da inclusão? Ou seja, para os estudantes com deficiência, conte uma experiência que você teve.

Eu acho que ainda é uma dificuldade para os professores, de maneira geral. Muitos já compreenderam a necessidade de adaptar atividades, para esses alunos, de adaptar o seu conteúdo, mas a maioria não sabe como fazer. Eu acho que o pessoal da Pedagogia talvez tenha um pouco mais de facilidade por trabalhar com as crianças menores, e aí consegue, tem uma bagagem maior de conhecimento a respeito dessa produção de atividades para conseguir adaptá-las. Os especialistas do sexto ao nono não têm muitas dificuldades em relação a isso. Com a defasagem trazida pela pandemia, isso já misturou a galera da inclusão com a galera da defasagem, e a gente tem que adaptar tudo para todo mundo, quase que uma forma de ensinar para cada um. Mas eu acho que não tem para onde correr. A nossa população está cada vez mais diversa, em especial do ponto de vista da inclusão. Acho que nunca saíram tantos laudos de autismo na vida como a gente tem agora. Antigamente vinha tudo como deficiência intelectual, agora já começa a separar um pouco qual é o tipo de deficiência. E a gente, aqui na nossa cidade, tem uma equipe de educação inclusiva muito competente, que nos apoia muito, mas ainda assim a gente tem muita dificuldade, muita necessidade para conseguir trabalhar com essas crianças. E cada um vai estudando um pouco a respeito dos seus próprios alunos. E novamente, para o pedagogo que tem uma, duas turmas quando ele dobra, ele vai ter um, dois, três, quatro alunos de inclusão. O PEB 3, o especialista de área, vai pegar sete, oito, dez turmas. E se ele tiver dois alunos de inclusão em cada turma, são 20 alunos, e ele tem lá duas aulas por semana para conhecer esse aluno e poder adaptar as coisas para ele, entender como é que ele funciona. Porque mesmo o autista é um leque tão grande de possibilidades. Você tem desde aquele que é muito inteligente, está muito lá na frente, que você precisa também preparar as coisas para ele, para que ele tenha avanço, para que ele não se desestimele. Até aqueles que não falam, não leem, não entendem. E como você vai trabalhar com essa

criança? Você precisa ter esse tempo para conhecer a pessoa, para poder saber como você vai trabalhar com ela. E, às vezes, com duas aulas por semana, 20 alunos de inclusão, isso se torna muito difícil.

Fale um pouco sobre os desafios da profissão. Quais são limites e possibilidades se tem tensões e pretensões?
Olha, limites da profissão... Limites? Você falou?

É. Limites, possibilidades são as primeiras.

A conta bancária acho que é o primeiro limite da profissão. Risos. O banco me chama de comunista com frequência, porque está sempre vermelho lá. Infelizmente, eu não sei falar sério o tempo inteiro, eu preciso brincar. Risos. Eu acho que essa questão do respeito da sociedade pela profissão, a gente chegou num nível em que a gente precisa pedir autorização para os pais para falar dos temas que são da nossa área. E a questão política que misturou com tudo isso dificultou ainda mais. A gente vive num fláflu, eterno de debates, eu acho que isso é uma questão, do meu ponto, da ciência, que está o tempo inteiro sendo extremamente contestada, mas enquanto ciência, não enquanto resultado da ciência. A questão da sexualidade, que hoje em dia, para você falar de sexualidade, que é um conteúdo do oitavo ano, para que as crianças não engravidem antes da hora, para que as crianças não sejam abusadas, para que as crianças possam se proteger, você tem que ter muito cuidado. Tem pai que chega na escola querendo bater em você, porque você está ensinando seu filho a fazer sexo e o filho dele faz o sexo, e não é isso, em nenhum momento. Eu acho que, do ponto de vista do professor de Ciências, essa confiança da família com o trabalho do professor é uma dificuldade muito grande. Outra questão é a estrutura da escola, que ainda é aquela mesma estrutura da década de 50, com carteiras, cadeiras, e quase nenhum recurso, alguma coisa tecnológica hoje em dia. Vale muito da criatividade do professor, do correr atrás do professor, de pegar coisas novas para fazer, e muitas vezes se instrumentalizar com o próprio recurso, que já é pequeno, para poder fazer as coisas acontecerem. Acho que essas são as principais, do meu ponto de vista, as principais dificuldades. Limite é o recurso. Se o recurso for o meu próprio, seja da prefeitura ou da escola, acho que o recurso é o principal limite. Seja ele recurso econômico, recurso de equipamento, ou recurso em geral.

Possibilidades. Eu vejo a vida melhor no futuro. Sempre, enquanto professora, a gente é um sonhador. Se a gente deixar de sonhar, guarda as coisas na mochila e não volta mais. Eu vejo como possibilidades essa volta da pandemia e, ao mesmo tempo, esse aconchego que as crianças estão recebendo nas escolas por parte dos professores. Que sentiram como foi difícil, de fato, para esses alunos estudarem. Porque muitas vezes na escola, a gente escutava assim: “o aluno não quer saber de nada, por isso que ele não traz nada. Para não sei onde, ele pode ir. Na escola, ele não pode”. A gente escuta muita coisa, feia até, de se ouvir. Mas eu acho que houve, para os professores de maneira geral, obviamente, uma sensibilização a respeito das dificuldades, das necessidades desses alunos. Eu percebo que as famílias estão percebendo esse carinho e esse aconchego de professores e gestores para que os alunos avancem, para que eles tenham resultados mais positivos. Acho que, pensando em perspectiva, acredito que essas relações pessoais, elas tendem a ser melhores, e isso, com certeza, traz avanços pedagógicos.

Tem alguma tensão e pretensão no seu trabalho?

Tensão e pretensão? Tensão, o meu cargo hoje é um cargo comissionado, embora eu seja efetiva, estou na secretaria, essa questão política, ela é tensa. Hoje você tem um chefe, amanhã você tem outro. Hoje você pode estar aqui, amanhã você não está mais. Hoje você constrói, amanhã vem outro e destrói. Eu acho que essa tensão de continuidade é que eu acho que é uma dificuldade.

Pretensão? Olha, eu vou te falar, para o aumento do salário, eu acho que hoje eu me sinto muito bem resolvida na minha profissão. Faço algo que eu amo muito fazer, que é a Educação Ambiental. Gosto muito de estar na escola, de estar com as crianças. Esse projeto do mestrado, em que fui para as escolas ficar com as crianças de novo, foi muito gostoso. Lógico, tem uns peixinhos que falam assim: “eu vou matar você hoje, criatura!”. Mas aí você sai agarrando e apertando aquela criancinha gostosa. Porque essa coisa de estar com as crianças e ver o avanço, ver elas crescerem, ver elas desenvolverem, isso não tem preço.

O que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente? E que efeitos têm essas falas sobre a sua atuação?

Olha, se eles falam mal de mim, nunca chega em mim. Graças a Deus! Só chegam coisas boas. Do meu comprometimento, da minha disponibilidade, de estar junto, de poder ajudar, nesse meu compromisso e amor pela profissão. Isso é algo que está sendo reverberado por aí. Se eles falam mal, eu desconheço. Isso me deixa muito animada. Se você gostou, eu vou fazer mais!

Gostaria que você falasse um pouco da sua formação, da sua trajetória profissional. Jôia. Letras- Português, a minha conclusão foi em 2001 e a licenciatura eu fiz, concluí em 2004. Lá na USP, o bacharelado e a licenciatura são cursos distintos. Então você faz um e faz o outro, você pode fazer inclusive junto, a partir do segundo ano e você também pode fazer muito tempo depois. Então é isso, termina o bacharelado, vai cuidar da sua vida, um dia você volta para fazer a licenciatura. Quer dizer, pelo menos a licenciatura. Então é por isso que tem essas datas diferentes. Em 2001 eu me formei, bacharel em Letras- Português e em 2004 licenciado em Português. E não atuei. Peguei o diploma, coloquei numa gaveta e segui trabalhando, um trabalho administrativo até que eu me desliguei desse trabalho administrativo depois de 24 anos, vim para a cidade de Nice, aquela cidade pequenininha, e já vim com essa proposta de ser professor. Primeiro como um bico, pegava aqueles contratos e me enturmei muito com o professorado. Eu digo que eu fui conquistado pelos professores, pelos colegas professores. E eles basicamente me convidaram para continuar. Eu gostei, por coincidência, neste ano que eu vim teve o processo seletivo, já o concurso, então eu me efetivei. E fiquei aguardando esse chamado. A minha formação, ela distorceu um pouquinho dos meus colegas por isso, porque tem esse buraco de quase 20 anos entre a formação e o exercício.

Como essa trajetória profissional era antes, foi durante a pandemia e está sendo agora no pós-pandemia?

Ah, perfeito. Bom, antes eu tive duas experiências só, 2017 e 2019, ainda como contratado, contratos diferentes. Foi sala de aula. Em ambos os anos eu tive a possibilidade de dar aula por um ano só, sexto ano, então só tinha três turmas de sextos anos em 2017. Três turmas de sextos anos em 2019. O ano de 2019 foi um pouco mais tranquilo. Primeiro que passou a estréia, você já sabe como funciona. E segundo é porque a escola era muito perto da minha casa, 750 metros. O ano de 2019 foi um ano bem tranquilo. Agora a pandemia não deu não. Eu voltei a dar aula, já era 2022, já em junho. Ainda usei máscara por seis semanas, entendeu? Mas percebi, sim, uma mudança de qualidade no alunado. Aquele aluno, sexto ano, que eu tive em 2017, que é um aluno que teve cinco anos de aulas presenciais, e o de 2019, que teve cinco anos de aulas presenciais, quando eu chego em 2022 e tenho aula, dou aula para esses alunos, eu estou dando aula para alunos que estavam há três anos dentro de casa. Foi praticamente diferente. Não só pela quantidade de conhecimento, estava muito menor, mas pela relação com o professor, pela relação com os colegas, por não se interessar muito, nem sequer com nota, porque estava com aquela experiência de vai passar mesmo de qualquer jeito, então deu para sentir a diferença. Mas eu fui um privilegiado porque, de fato, eu peguei o finalzinho, eu não dei aula remota, não perdi nada.

Como você viveu profissionalmente? Que estratégias você usou durante a pandemia? Então, como durante a pandemia, o forte da pandemia, eu não estava em sala de aula porque era contratado, eu fiquei na revisão de texto. Entendeu? Então eu ajustei o meu gasto para isso, porque eu ganho mais ou menos contexto o salário do professor em média, fazendo revisão. Pronto, toquei a vida com isso. Cheguei num período a usar também, logo nos primeiros cinco meses, eu tive o benefício do auxílio, porque eu era MEI, então nos cinco primeiros meses eles ainda deram, depois não, depois quando virou auxílio emergencial. Mas nos cinco primeiros, ainda pela condição de MEI. Mas eu tive. Financeiramente eu me adaptei, seguindo. Do ponto de vista do professor, não impactou a minha vida. Ser professor é um "plus" na minha vida. Entendeu? Porque o meu trabalho é fazer revisão. Eu tenho uma vida muito frugal, meus gastos são muito baixos.

Conte um caso ou uma vivência que viveu durante esses períodos. Elas se tornaram experiências? Fale um pouco sobre.

Não trabalhei em escolas durante a pandemia, só revisão de textos.

Nesse contexto de políticas públicas neoliberais, que têm influenciado as práticas dos professores, um relato pode ser de antes ou de agora, um tema que desenvolveu em sua disciplina, que recebeu diretamente uma influência neoliberal.

E aí, o que seria uma influência neoliberal?

Por exemplo, a BNCC.

Olha, eu gostei da BNCC. Para mim foi um choque, porque quando eu estava fazendo licenciatura, eu era um professor novo- velho, não é? Eu tenho 50 anos, mas eu tenho 2, 3 anos de docência. Então, quando eu estava estudando, eles estavam começando a implementar os parâmetros curriculares nacionais, PCN. Ou seja, eu não vi os PCN funcionando, porque eles estavam começando a implementar e eu ainda estava estudando. Quando eu cheguei, eles já eram passado e eu estava entrando na BNCC. Eu tinha aquela ideia do que era o PCN. Quando eu olhei para a BNCC, ela me parecia mais clara que eles, entendeu? Eu gostei do jeito dela. E em sala de aula, eu gosto muito de compartilhar com os alunos a BNCC. Eu ponho lá o código, explico para eles o que é aquilo,

entendeu? Eu particularmente gostei. Eu realmente uso a BNCC como um guia. Até por conta da minha baixa experiência. Quando a gente monta o planejamento, a gente monta com a BNCC, então aquilo estava sendo um guia para mim. O que está se esperando que se ensine para a molecada do sexto ano? Óbvio que a gente que está lá na sala de aula sabe. Isso é um bônus que o professor tem, essa liberdade de olhar e falar, olha, esse ano a BNCC não vai rolar. E aqui no município é tranquilo.

O que você pensa e sente sobre as práticas pedagógicas no contexto das pedagogias de inclusão? Ou seja, para estudantes com deficiência matriculados nas suas turmas. Conte alguma experiência que você teve sobre isso.

Isso é um tema tabu. Porque, assim, para quem... acho que a Joana (nome fictício), por exemplo, tem um trabalho dela sobre isso. Para quem está olhando para esta questão especificamente, a pessoa tem aquela visão de que esse aluno precisa de 100% de tudo de estar ali. Para o chão de fábrica, para a sala de aula, é óbvio que o professor, principalmente o professor de conteúdo, de componente curricular, que não é aquele professor que fica quatro horas. Eu nem penso, no meu caso é tranquilo. O professor de Português vai entrar sete vezes. Mas eu penso que o professor, por exemplo, de Artes ou de Inglês, que entra duas vezes ou uma vez de 100 minutos, o espaço de manobra dele diminui um pouco. A gente teve uma vivência, acho que o ano passado ou outro, eu lembro, e eu gostei muito da fala desse profissional. Não era nem da rede, era alguém que veio falar, era o psicólogo de um dos alunos, que veio falar. E disse assim: “porque a inclusão, ela tem dois lados. Ela é para o aluno incluído, mas ela é para a sala também”. Entendeu? Ou seja, o aluno precisa estar ali, primeiro porque é o lugar dele, óbvio, ele é um aluno. Mas para ele se acostumar com isso, na vida ele vai ter gente em volta. Que não é da mesma categoria que ele, que não está vivendo as mesmas dificuldades, vai lá e volta. Mas a sala também precisa se acostumar com isso. Ela precisa entender que na vida também. Ela vai encontrar aquela pessoa que necessita daquela atenção especial. Eu acho muito legal esse aspecto da inclusão. O aluno estar ali, ocupando o lugar dele, que é legítimo. Mas estar ali também, ajudando os colegas a entendê-lo, ajudando os colegas a aceitá-lo, ajudando os professores a trabalhar com aquela dificuldade. É uma mentira que os professores vão conseguir resolver tudo. Aquele aluno não vai ter 100% da aula que os outros têm. Não dá. Não dá! Você prepara uma aula que ela precisa caber em 50 minutos e no máximo você consegue mexer em 5 minutos pra fazer alguma coisa. Mas estar ali, ao contrário de muitos colegas que eu tenho, que defendem o contrário, mas estar ali é legítimo. O que algumas escolas fazem informalmente e seria mais interessante se o município, inclusive, desse instrumentos, é simplesmente perceber para alguns tipos de inclusão, que tem aluno que não aguenta ficar o tempo todo na sala. Ficar esse tempo todo escolar. Ali dentro, na sala de aula. Então ele vai lá, sai com, por exemplo, um estagiário que ele tenha, faz uma outra coisa mais lúdica. Entendeu? Eu acho que isso podia ser formalizado, inclusive. Acho que o aluno de inclusão poderia, inclusive, não sei, fazer um teste. Eu não sei qual seria o nome para essa área. Por área. Vai funcionar legal Português, Matemática, Arte. Não vai funcionar História, por exemplo. Então assiste uma vez por mês. Assiste uma vez por semana. Pra ter aquela vivência, para o professor conhecer, para lidar com o professor. Mas esse conteúdo vai precisar ser feito de um outro jeito, em outro espaço, em uma outra hora, com outra pessoa.

Fale um pouco sobre os desafios da profissão. Quais são os limites e as possibilidades e há tensões e pretensões na sua profissão?

Bom, os desafios da profissão. No meu caso, o meu desafio particular é aprender o que eu ensino. Por quê? Porque eu terminei lá em 2001 e não me meti mais nisso. Entendeu? Então, ou seja, não é como andar de bicicleta. Você tem uma ideia, tem um acordo ortográfico no meio disso tudo. O meu primeiro desafio é esse, é aprender. E até porque eu fui um péssimo aluno, de uma das coisas que eu mais tenho que ensinar, que é gramática. Eu fui um péssimo aluno de gramática. Quando eu ia muito bem, eu tirava meio. O professor que eu mantenho o contato até hoje, que eu venho de 2001, professor de academia, é uma sumidade. Ele me reprovou umas duas vezes que ele deu disciplina. É uma ironia! Justamente, é com ele que eu tenho o contato até hoje para conversar, assistir filmes, tomar café, aquela coisa toda. Eu sempre fui um aluno muito péssimo nisso. E isso é uma coisa muito importante para ensinar. É um desafio e ao mesmo tempo é o meu alento porque faz sentido eu estudar porque eu vou lá e aprendo. Eu falo sem vergonha nenhuma. Em 2013, fui bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo e em 2022 eu finalmente aprendi o objeto direto. Eu tive que dar aula para o 9º ano. E eu não fazia ideia. E esse ano, de novo, para o 6º ano, eu aprendi um tanto de coisa. Então, não é um lugar comum. Eu aprendi mesmo. Eu mostro para você as horas de estudo que eu tive para aquilo, para poder chegar na sala de aula e dar aula. Porque você sempre fica preparado para uma pergunta que o aluno nunca vai fazer. Os alunos não perguntam nada. Mas você fica preparado. Eu fui professor de pós-graduação. Você passa três dias para dar uma aula na pós-graduação. Eu, sim, sou adulto, uma pergunta pode aparecer de qualquer lugar. E eu levei essa mesma dinâmica para o fundamental. Eu preparo a minha aula para todas as minhas salas. O meu desafio é aprender as coisas que eu tenho que dar na aula. É também um pouco aprender o jargão para, inclusive, conseguir conversar com meus colegas. Meus colegas me acham um ateu. Eu não uso todo esse jargão. Ah, letramento, pré-silábico. Eu não tenho nem uma ideia do que seja isso. Também é só um desafio aprender essas coisas. Embora seja mais comum para qualquer pedagogia, ideal até o quinto ano, sempre sobra um pouquinho no fund.II para tratar dessas questões. O limite que

eu acho que a educação tem é essa coisa de a gente trabalhar na escola e a gente precisaria, e já não é mais assim pelo que eu percebo, que as coisas que eu tenho para depois da escola, que as famílias se envolvessem, por exemplo. São poucos lugares, são poucos alunos em que você tem, na família, um parceiro do processo de aprendizagem. Ou seja, no máximo que a gente está tendo com uma família muito atenta, e olha que alguma família não está atenta, no máximo você tem cobranças descabidas. Aquela família que aparentemente está atenta, está cobrando coisa que na verdade não precisaria cobrar. Por que você se preocupa com a nota? O “companheiro” está fazendo a lição? Está entendendo? O caderno está preenchido? Está se preparando para vir para a escola? Com algum sentido ele está lá pegando a bicicleta e pegando a mochila e vindo. Então, eu acho que o limite do trabalho de educação é a não parceria da família. Eu acho que é uma coisa que a gente precisaria trabalhar. E não é na escola. Então, precisaria de um novo pacto social para isso.

Tensão. Eu, este ano, experimentei momentos de tensão com os pais, com as mães. Eu entendi o ponto de vista delas, mas eu achei, assim, um pouco desnecessário, um pouco exagerado. Mas, de novo, aquela coisa de... Alguns pais já estão se comportando como se os professores fossem inimigos. Entendeu?

E a pretensão?

Eu não pretendo ficar muito tempo como professor, porque eu tenho quase 50 anos. Nos meus projetos, eu ia me aposentar no dia 20 de julho último. É que teve a reforma. Eu tenho 35 anos de trabalho, eu comecei com 14, e ininterruptos de contribuição. Teve a reforma, eu tive que me reinventar. Eu não ia nem sequer assumir o concurso, não, eu ia me aposentar. Agora, eu estou fazendo um puxadinho aí, talvez mais 5 anos, porque eu não me percebo com a energia para fazer o que alguns colegas fazem, de chegar até os 75 anos. Sei lá, de aula. Eu não, eu não vou. Com a molecada, aqui a velocidade é outra história.

Para a gente finalizar, o que os colegas profissionais sabem, ou falam de você profissionalmente? E que feito tem essas falas sobre você e sua atuação?

É, isso eu dei um spoiler lá no começo. Ou seja, o meu primeiro dia de aula foi uma tragédia. Sim, foi uma tragédia. Eu dei aula numa terça-feira, dia 2 de março, o primeiro dia de aula para a criança. E por sorte, eu peguei um plano de aula pronto, então a terça-feira era o dia que eu dava duas aulas e tinha todas as demais como HTP e aguardava para a reunião dos professores. Então, eu estreei num dia que eu só dou duas aulas e todos os demais colegas, são seis. Certo? Na primeira aula, eu falei: “Eu vou embora. Entendeu? A primeira coisa que eu fiz foi pegar uma cadeira que foi arremessada. Eu falei: “Menino, o que você está fazendo?” E eu lembro que eu tive aula lá em 2004, então eu vinha de lá com a ideia do acordo pedagógico. Eu vim com essa coisa linda. No sexto ano, eu escrevia “acordo pedagógico”. Eu estava de costas. Eu não conseguia falar. Eu já comecei a berrar, a gritar. Eu conto a história de uma aluna, Aline (nome fictício), eu lembro o nome dela até hoje. Inclusive, lá na educação, a sala de aula é o lugar do aluno. A gente tem que resolver tudo na sala de aula. Isso é uma frase linda! Entendeu? É errado mandar o aluno para fora, aquela coisa toda. E eu acreditava nisso. Eu ia sair com ela por cinco dias para conseguir dar aula. Entendeu? “Para conseguir dar aula!”. Depois disso, toda vez que ela pedia para eu ir ao banheiro, quando ela passava por mim, eu falava bem perto dela assim: “não volte rápido”. Ela voltava rápido. Às vezes ela não saía. Ela não saía depois que eu falava. Ela voltava para o lugar. Terrível, não é? Mas aí eu quero contar dos colegas. Eu saí da segunda aula, todo mundo em aula, só eu sem aula. Eu ia para a minha casa. Eu já estava descendo a escada. Eu ia virar para a porta e eu ia telefonar dizendo: “Não deu para mim, boa sorte para vocês!” No que eu estava descendo, uma professora me viu, um adulto, só pode ser professor! Começou a conversar e já despejei a minha experiência. Não lembro direito, acho que era de português. Despejei tudo para a pessoa. Tudo aquilo que eu tinha passado nos 50, 100 minutos. Falou: “calma! Não, não vai embora. Olha, você já ganhou o dia. Você não vai dar mais aula hoje. Fica. Ganhou o dia.” A minha primeira reunião de professores é a primeira reunião de professores da minha vida. Então imagina, a sala de professores era aquela coisa mítica de porta fechada. A primeira reunião de professores que eu tive até hoje foi a mais louca que eu já assisti. Nunca mais se repetiu. Tipo, as pessoas estavam falando de alguém que estava com sunga branca. Um tentou se atirar na janela, de brincadeira. A diretora e a coordenadora não conseguiam falar. Foi a coisa mais louca. As outras reuniões todas foram normais. E eu só assistindo. Falei, gente, é essa coisa de louco? Mas louco, é você não conseguiu ouvir o seu pensamento na sala dos professores. Uma sala muito gigante. Uma escola muito grande. Tinham 60 professores. Essa loucura. Já fiz amizade ali. Tanto que eu brinco que eu ia a pé e nunca mais volteiapé. Eu voltava de carona todos os dias. Porque fiz amizade ali naquele primeiro dia. E a professora continuou: “Fica até sexta. Você ganha a semana”. Então a minha relação com os professores foi muito boa. Mas respondendo a percepção que eu tenho, eu acho que eles têm uma percepção exagerada da minha parte. Eu sou muito elogiado. Eu acho que eles estão errados. Mas por todas as escolas que eu passei, recebi um respeito muito bom, pelo diploma, por ser da universidade. Mas é um respeito muito grande, mesmo. Ou seja, eu sou um professor novato que eles paravam para ouvir. Isso ajuda muito. Esse ano mesmo, quando eu tive esse reverso, eu falei, quer saber? Eu vou para a minha casa. E eu falei isso em voz alta. Eu vou para a minha casa. Eu sou um professor de texto. Eucuido da minha vida. Uma professora que é dessa primeira escola e estava lá, quando eu era novato, falou, “você

enlouqueceu? Os alunos do sexto C te amam”. Então fiquei. Os efeitos são positivos. Ou seja, o professorado, ele consegue influenciar positivamente ou negativamente, não sei se tem algum também que foi efeito negativo, mas positivamente nas condições de trabalho. Eu digo que, agora você está falando de escola, mas há escolas em que eu não tive essa interação com o professorado, porque elas eram tidas até como mais calmas e todo mundo quer ser da escola mais calma. E eu escolhi a escola que estava lá. O salário é o mesmo. Eu poderia escolher a escola, mas não funcionei bem com esses colegas. Para mim isso é imprescindível. A sala dos professores é o lugar mais importante para a minha atuação profissional, não para a minha atuação docente. Entendeu? Se não der certo ali na sala dos professores, é um bom jeito de me levantar.

Robert

Gostaria que você falasse a disciplina que você leciona e se a escola é municipal ou estadual. Eu sou professor de Educação Física na rede municipal de Nice.

Gostaria que você falasse um pouco da sua formação e sua trajetória profissional.

Formado em Educação Física e a pós ainda não concluí. Atualmente, estou afastado para projetos. Estou num projeto para Desporto aqui da cidade, trabalhando com basquete e futsal. E agora, esse ano, a gente vai começar com o beach tennis. E estou também no NAPI, que é o Núcleo de Apoio Psicossocial, psicopedagógico. Que é novo também, começou esse ano que passou. E a gente está aprendendo. Trabalhando no CUIDAR, que é um programa do Caps infantil. Trabalhava com crianças com vulnerabilidade social e é mais ou menos a mesma coisa que acontece lá no NAPI. São crianças com vulnerabilidade, mas também com dificuldades escolares, com questões de socialização. E já no paradesporto é questão dos PCDs mesmo. A gente está tentando colocar eles em atividade. Porque aqui no município a gente tem alguns projetos, mas com a pandemia se desfez e agora a gente está retomando. Eu trabalhei 10 anos em academias, trabalhei em Osasco, que é a área de São Paulo. Me casei em 2011, mudei para São Vicente, trabalhei mais um pouco. Em 2014 passei no concurso. Fiz contratos até me chamarem em 2018. De 2018 para cá, eu estou em escolas, aprendendo. De 2018 para cá eu passei pelo CUIDAR, passei por três escolas aqui do município. Mas eu me identifiquei mais com os projetos. Essa questão dos deficientes sempre me atraiu bastante. Eu tinha uma tia, uma tia-avó, que era Down e fui criado com ela. Então, sempre tive bastante contato com essas práticas. Me interessei e estou seguindo aprendendo.

Como foi a trajetória profissional antes da pandemia, durante a pandemia e agora pós-pandemia? Antes da pandemia eu trabalhei no Montpellier (nome fictício), que é a minha sede agora, apesar de estar afastado. Sempre trabalhei com anos iniciais. Minha prioridade, eu prefiro os anos iniciais. Eu sempre gostei de trabalhar muito com jogos, brincadeiras. Na parte esportiva, na educação física, eu nunca gostei muito de trabalhar. Acho que a gente gera uma competitividade neles. É muito importante essa questão. Então, eu prefiro trabalhar com jogos, brincadeiras e deixar que a competição eles façam nos momentos de interclasse. Aqui na cidade a gente tem os jogos escolares. A gente deixa essas questões para os jogos. Porque antigamente a gente tinha, na rua de casa a gente brincava, a gente tinha amizades e acabava usufruindo desse espaço. Hoje em dia a violência acabou afetando esses espaços. A tecnologia também acabou afetando. Eu costumo conversar com alguns amigos, e a “tecnologia acabou aproximando os que estão longe e afastando os que estão perto”. A mãe de um aluno meu, postou o aniversário dele ontem, ele chamou os amiguinhos para ir a casa. Todos eles sentados no sofá, no celular, jogando. Cada um no seu mundo. O povo não convive mais. A humanidade não convive mais. E eu nas aulas procuro oferecer essa possibilidade. A pandemia, eu acho que foi uma viagem chata. Surgiu a pandemia, eu estava com primeiros e segundos anos naquela época, em 2020. Para poder agregar o meu conteúdo para essas crianças foi bem complicado. Na reunião de pais eu chorei, porque eu não sabia como fazer. A gente entrou na ansiedade, toda essa parte que a gente tem que passar o conteúdo. E não saber como, pegou a gente de surpresa. Sempre fiz uso de internet, de programas, de coisas no digital, mas não com o objetivo profissional. E nunca gostei muito de ficar sentado na frente do computador. Nem imaginava que precisaria. Aprendi a agregar para os meus alunos. Hoje eu consigo pesquisar um texto, disponibilizar para eles, depois na aula acabar só discutindo aquela coisa, discutindo o conteúdo. E para eles eu acho que foi vantajoso também, porque eles já estão ligados no educacional deles, nessa moda. É uma realidade, uma nova realidade. E de lá para cá, na prefeitura, eles vêm colocando cada vez mais coisas no digital, hoje a gente já tem o diário online, já tem tudo. As questões que a gente precisa resolver com a prefeitura, a maior parte das coisas já são online. Então facilita. Vida de professor é sempre bem corrida. Sempre está com a corda no pescoço, correndo um lado para o outro. A minha questão sempre foi a dos diários, que foi muito sofrido, porque são pelo menos 10 diários que eu tenho que preencher, e a maioria é coisa igual, então eu tenho que ficar copiando e reescrevendo para todos os diários. Agora, estando online, não. Preciso fazer e ir marcando no decorrer da aula.

Como você viveu profissionalmente na pandemia e que estratégias você utilizou? Bom, profissionalmente eu fiz bastantes cursos. A prefeitura disponibilizou algumas formações para a gente aprender a mexer nos sistemas que eles disponibilizaram para a gente. Fiz cursos para aprender a usar essas ferramentas que a gente tinha. Como falei, no primeiro e segundo, principalmente, eu sofri um pouco mais, porque eu ia para as escolas, nos plantões, e acabava ofertando alguma atividade impressa, mas não tinha retorno. Conversando com as professoras, com a coordenadora da minha escola, o diretor, eu não aguentei, comecei a chorar, porque eu não estava conseguindo ver mais nada, não tinha como avaliar as crianças. Você está ali pela avaliação contínua de ver eles evoluindo e pela internet eu não tinha como, eu ia avaliar online, pelo Meet, ou pelo Google Forms? Eu não tinha acesso dos alunos. Era um ou outro que aparecia, falava oi e saía. A escola era bem carente de recursos, de internet, lá no bairro, muitos dos nossos alunos eram de área rural, então foi bem sofrido. Como as professoras perceberam que eu estava em sofrimento psicológico, elas me convidaram para participar das aulas delas. E foi essa estratégia que me salvou. Eu entrava com elas, porque nas aulas delas, eles vinham mais. Eles se vinculavam mais. Eu passava ali, dava atividade para eles, um desafio e eles gravavam e me mandavam. Deixavam lá disponível na plataforma. A gente foi levando assim. Eu comecei a entender e a efetivamente conseguir fazer isso.

Conte um caso ou uma vivência que você teve durante os períodos da pandemia. E se eles se tornaram experiência para você.

Eu acho que é essa questão mesmo de usar o digital. Eu fiz algumas aulas com eles de dança. Na minha universidade, no currículo, lá tem a questão da dança. E aí, eu acabei agregando YouTube nas aulas. E hoje, aqui na cidade, a gente tem o monitor interativo. Quando eu estou com as crianças, eu acabo usando ainda a aula lá da pandemia. Lógico que eu atualizo. Coloco as músicas que estão na moda para eles. E acabo disponibilizando, escolhendo alguma música. Só que eu sempre falo com eles, se tocar palavrão, se tocar coisa que não agrega, eu vou tirar. Então, vamos dançar. Essa vivência é importante para eles. E essa prática física com eles é legal. É interessante, porque eles precisam desenvolver esse currículo motor. Essa psicomotricidade deles é bem deficiente, porque eles não têm a vivência da rua como a gente tinha. Antigamente, a gente tinha brincadeiras que fazia na rua e se quebrava todo, e estava tudo certo. Hoje em dia, parece que estão numa bolha de vidro. Tive situações que o aluno se machucou na aula, deu o maior alvoroço na escola, “tadinho no meu filho”, e são coisas que acontecem. Eles estavam correndo, brincando, um choque, uma coisa ou outra, um tropeção, estavam brincando. Às vezes, com a família, é um pouco mais difícil de lidar. A criança já estava super bem, mas a mãe... **Nesse contexto de políticas públicas neoliberais que têm influenciado nossas práticas pedagógicas, relate algum tema que você desenvolveu na sua disciplina que recebeu diretamente essa influência neoliberal.**

Na escola, eu sempre tive um pouco de dificuldade, porque são muitos alunos. O tempo é muito limitado, a gente está sempre correndo. O professor de sala ainda tem um pouco mais de tempo com eles, então acaba desenvolvendo um trabalho um pouco mais efetivo nas questões políticas, éticas, e tudo mais. Mas no projeto, eu consigo desenvolver um pouco mais, porque são menos alunos. Eu consigo conhecê-los melhor. E ali naqueles momentos, eu consigo pontuar algumas coisas na questão da ética mesmo.

A BNCC, afetou a sua prática pedagógica?

Eu acho que mais me orientou. Porque, antes, eu não trabalhava muito com a área da educação. Antes, eu acho que eu tinha bastante dificuldade de pontuar o que trabalhar e em que momento. E a BNCC acabou ajudando nessa organização, pelo menos para mim. E agora, com o Currículo Paulista, a gente está implantando aqui também, na área da educação física. Na área da educação física, é trabalhar mais ou menos a mesma coisa em todas as escolas, para que fique, meio que, padronizado o currículo. Então, para mim, facilita. Assim eu consigo ver o que os meus colegas, mais ou menos, estão trabalhando naquele trimestre e andar passo a passo com eles. Porque, antigamente, eu via que um professor passava dança no primeiro trimestre e o outro passava basquete. E quando um aluno saía de uma escola para a outra, ele sofria bastante, porque acabava perdendo uma matéria ou outra. E agora, aqui com a BNCC, a gente tem essa questão de trabalhar mais ou menos o mesmo conteúdo. A mesma matéria. Se um aluno ele sair de uma escola para a outra, ele não vai sofrer tanto assim, como teria acontecido também no Paulista.

O que você pensa e sente sobre as suas práticas no contexto da pedagogia e da inclusão? Ou seja, para os estudantes com deficiência. Conte alguma experiência que você já teve, né?

Aqui a gente tem bastantes casos. E na escola, eu sempre tive aluno. Eu gosto de lembrar do primeiro ano que eu estava lá no Montpellier, antes de começar a pandemia. Apareceu uma aluninha no primeiro ano com deficiência visual. Nunca tinha trabalhado com deficiência visual. Já estava a molecadinha andando. A gente já tinha desenvolvido mais ou menos aquele vínculo. Eu gosto de ficar muito com bagunça com eles. Eu falo com eles que eu gosto de bagunçar, mas é uma bagunça organizada. Então, na hora que eu falar, eles tentam parar para a gente poder entender. Essa bagunça que estava acontecendo, eu não conseguia agregar a menina, porque eles

estavam brincando de gato e rato, que é mais ou menos o pega-pega. Mas que ela não conseguia brincar. Ela veio para mim sem o estagiário. Estava sozinho com as crianças do primeiro ano na quadra. Naquele caminho entre a sala de aula e a quadra, passou um monte de coisa na cabeça. “O que eu vou fazer com essa menina? Não sei se eu vou dar conta”. A gente entra meio que, num parafuso. Eu falei, bom, o que ela precisa é conhecer o espaço, a princípio. Então, hoje eu vou ficar andando com ela na quadra, vou orientar ela, vou ficar com ela. Passei a brincadeira para eles, que eles já estavam acostumados a brincar. E fui conhecer a quadra com ela. Quando a coordenadora percebeu que eu estava sozinho na quadra com ela, ela foi correndo. Ela falou, Robert (nome fictício), vai fazer o quê, sozinho, sem estagiário, sem nada? Ela chegou, viu eu conhecendo a quadra com ela, conversando, conhecendo a menina. Ela começou a chorar porque ela se emocionou. Então, foi muito melhor pensar e conhecer o espaço com a criança, porque é realmente o que ela precisa. Eu fui contando os passos com ela da volta da quadra, o que é uma tela, está vendo? Atrás da tela, a cortina de rede para a bola não passar. Fui explicando para ela o porquê das coisas ali. E foi bem gostoso ver essa rapidez em que a gente desenvolve crianças nessas situações. Mas tem inúmeras histórias aí. Eu acho que as crianças hoje precisam muito dessa questão do carinho. E a gente, às vezes, não dá essa atenção que eles precisam. O celular hoje em casa acaba tomando um pouco a atenção dos pais. O trabalho agora online acabou também distanciando um pouco mais. Eu tinha um professor na faculdade, ele falava que a tecnologia chegou para excluir as famílias. Ele falava que antigamente a gente tinha uma televisão no bairro. Então, o povo do bairro se reunia na casa que tinha a televisão para assistir a novela. E naquela reunião eles acabavam assistindo a novela e depois compartilhavam, conversavam, ficavam ali. E aí, daqui a pouco, cada um tinha na sua rua. Então, já reduziu o ciclo de amizades. Agora, todo mundo tem na sua casa. Então, já reduziu. Agora, cada um tem no seu quarto. Já reduziu ainda mais. Já não se encontra nem com os da casa. Hoje, você senta na mesa com as pessoas no celular, você acaba não interagindo com a sua família. Ele provocou a gente a pensar nisso. Será que é realmente vantajoso essa tecnologia toda? Se a gente está fazendo um bom uso ou não? E até que ponto vai isso?

Fale um pouco dos desafios da profissão. Quais são os limites e as possibilidades? Acho que possibilidades vai na questão da criatividade. A gente vai até onde a criatividade permite. Os desafios, eu acho que a cada dia se demonstram. Eu gosto de acreditar que cada dia é um desafio diferente. A gente sai da cama, já tem mais ou menos planejado o que a gente vai trabalhar, a sequência pedagógica da gente já está mais ou menos engatilhada, mas ao chegar na escola, muda tudo. Se o aluno não comeu direito à noite, se o aluno não dormiu direito à noite, se ele presenciou qualquer tipo de violência em casa, se ele foi vítima de qualquer violência em casa. Então, o desafio é aprender a entender essa realidade do aluno e tentar, na melhor forma possível, trabalhar isso em prol dele. Porque eu tive alunos já que foram vítimas de violência sexual, violência doméstica, presenciaram crimes. E assim, como reagir? Quando aquela coisa que o aluno fala te choca tanto que você não pode demonstrar, e não pode emitir juízo de valor e você não pode julgar! Para mim esse é o maior desafio. De você estar ali com ele, mas não se deixar abalar por alguma situação adversa. E, na melhor forma possível, orientá-lo para que ele possa vencer esse desafio também e se formar como um adulto produtivo, um adulto que não transmita esse sofrimento adiante.

Tem alguma tensão no seu trabalho? E você tem alguma pretensão em relação à educação?

Ah, tensão sempre tem. Eu acho que a maior tensão é a gente dar conta. Eu tenho bastante essa questão de me avaliar. Às vezes eu falo com meu aluno, eu procuro me avaliar, porque às vezes a gente não está bem também. E é normal, eu aprendi que é normal, a gente também não está bem. Mas, eu não estar bem, não pode afetar o meu aluno. Eu tenho que, na medida do possível, abdicar de mim mesmo para poder passar para ele o que ele precisa aprender, para poder orientar ele. Nem sempre é o melhor dia para a gente, mas a gente não pode repassar para ele isso. Eu acho que a maior tensão é essa. E minha pretensão é cada dia estar um pouco melhor para o meu aluno, para a minha família, para a minha comunidade. E a cada dia, eu acho que aprender um pouco mais para que a gente possa ir crescendo. Eu acho que é um processo. Eu acho que o processo mesmo é mais vantajoso do que a tensão daquele momento.

Para a gente finalizar, o que os colegas professores sabem ou falam de você profissionalmente? E que efeitos tem essa fala sobre o seu trabalho?

Eu acho que é sempre bom a gente dar ouvidos na medida do que é vantajoso. Tem críticas que não valem a pena a gente ouvir. As pessoas, às vezes, pegam uma situação isolada e acabam tomando aquilo por juízo e não veem o contexto todo. Eu acho que a gente precisa dar ouvidos e peneirar o que a gente ouve. A maioria dos colegas que conversam, pelo menos comigo, tem me dado alguns toques, de práticas mesmo. Eu procuro sempre conversar bastante para aprender também. Como eu sou novo na área, tem bastante colegas aqui que já estão mais rodados e tem a bagagem maior e às vezes a gente querendo acertar estava errando. Eles já erraram, então tem esse outro ponto de vista. Mas eu acho que todos eles, pelo menos os que conversam comigo, descrevem o meu carinho pelos alunos, assim, eu procuro sempre tratar eles como se fossem meus filhos. Como se fossem da minha família. Eu acho que todos eles precisam de respeito. Eu acho que as crianças já sofrem tanto em casa e nem todas,

mas a maioria tem essa falta de carinho e falta de atenção em casa e na sociedade. Quando chegam na escola, às vezes, é o lugar que eles têm ali para demonstrar, para receber esse carinho e muitas vezes serem amadas. Às vezes a gente fala que ama eles, é a única pessoa que fala que ama eles ali. Muitas famílias não tem mais essa demonstração de amor, de carinho, a linguagem do amor é diferente, não é? E na escola a gente tem essa questão. Sempre que eu chego lá na escola, para assinar minha atribuição, um monte de alunos vem correndo me abraçar e aí eu ficava com a galera de alunos em volta e a coisa era risada e eu gosto de abraçar todos. É lógico que a gente tem sempre o receio de ser visto e mal interpretado. Mas eu procuro estar de lado, procuro me posicionar um pouco melhor para aquela situação, mas não nego o carinho a eles porque eu acho que eles precisam disso também, como formação humana deles. Eles precisam ser acarinhados também e perceber que é normal receber amor, é normal dar amor, é normal sentir carinho pelas pessoas, sem o cunho sentimental assim, emocional. Você tá ali, você tem que viver da melhor forma possível com aquela pessoa que está ali do seu lado. Sempre que ando na sala, eu brinco com a professora, eu brinco com eles, para perceberem que a vida pode ser um pouco mais leve. Eu procuro sempre tentar trazer essa leveza para vida deles, mesmo às vezes não sendo possível. Tem situações na vida que acabam machucando a gente e geram marcas. Se a gente puder diminuir essas marcas, essas dores como profissional da educação e profissional da formação deles, se eu puder ajudar, ótimo.

Que efeitos têm essas falas sobre a sua atuação?

Eu tinha muita essa questão do abraçar e ser abraçado pelos alunos. Hoje eu já me podei bem mais. “Professor tenta tomar cuidado, porque na outra escola foi acusado de abuso, de assédio”, já me disseram. Então, eu sempre procuro oferecer carinho ao mesmo tempo e recordar da fala deles também. Quando eu percebo alguma situação, eu chego e converso. Sempre tem alguém ali, do nosso lado, do lado de fora, às vezes a nossa visão é uma visão, mas a visão do que está de fora é outra. Eu procuro sempre estar atento a isso para não cair no erro, nem seguir no erro. Tem que estar atento a algumas questões que às vezes a gente deixa passar batido e que outro colega, vindo de fora, às vezes chama a nossa atenção para uma coisa de fato real. A gente não tem maldade, mas o olhar dos outros...

Zaza

Eu queria que você falasse um pouquinho da escola, se é estadual, municipal, e que disciplina você seleciona. Eu trabalho na Secretaria de Educação, eu também dou aulas de ciências no município de Nice, do sexto ao nono ano. Nesse momento, Silvânia, eu não tô com aula atribuída, porque eu tô trabalhando na Secretaria, mas ocasionalmente, algum professor tira alguma licença um pouco mais longa, eu vou até lá e cubro, mas tem aí mais de 20 anos de sala de aula.

Eu gostaria que você falasse um pouquinho da sua formação e da trajetória profissional. Certo. Eu sou formada em Ciências Biológicas pela Universidade de Santa Cecília, aqui de Santos, em licenciatura, e também fiz o bacharelado em Biologia marinha. Fui fazendo depois vários cursos, vários aperfeiçoamentos e fiz a pós-graduação também em gestão escolar. Eu comecei a dar aula com 20 anos, super jovem. Comecei como professora eventual na rede Estadual e logo em seguida fui para a rede particular, fiquei seis anos aqui em São Vicente, no Colégio Lille (nome fictício). Depois, fiquei mais um ano no Colégio Bordeaux (nome fictício). Então eu fui aprovada no concurso de Nice. Me desliguei da rede particular e fui para Nice. Na época, eu ainda tinha a rede estadual. Também tinha sido aprovada em concurso. E, depois, eu deixei também a rede estadual e fiquei só no município. Eu tenho uma experiência com o ensino médio também. Na instância municipal a gente só atende os anos finais, a maioria do meu período de trabalho foi mesmo com as turmas do sexto ao nono, na disciplina de ciências.

Como essa trajetória profissional era antes, foi durante a pandemia e está agora, no pós-pandemia? A gente teria tanto para conversar sobre isso, porque, assim, a gente vive um momento de grande transformação por conta da tecnologia. Quando eu comecei a dar aula, as aulas eram de um jeito, pesquisar era de um jeito, os questionamentos dos meus alunos eram uns. Conforme a gente foi tendo a inserção da tecnologia, essa postura mudou. Os alunos começam a te trazer perguntas muito mais profundas. É lógico que é assim, o meu olhar é o olhar otimista e positivo, tá? Depois eu te falo dos problemas. Mas assim, eu tenho um aluno que adora a disciplina de ciências e que entra na internet e que vai pesquisar e que traz coisas assim que eu tenho que parar, olhar, vamos analisar. A gente questiona. Então o professor não é mais necessário? Lógico que é, só que a gente percebe nitidamente, realmente o deixar de ser aquele profissional que chega dono do conhecimento, para ser aquele profissional que gerencia o conhecimento que os alunos trazem. Então, eu tenho aluno que pesquisa, eu preciso direcionar, onde você pesquisou, que fonte é essa? Teve uma situação, antes da pandemia, que o aluno me falou de um animal que era um felino marsupial. Eu: “não, não, ou ele é felino ou ele é marsupial, são

classificações biológicas diferentes”. E o menino teimou, teimou, teimou, e eu, tá, peraí que eu vou procurar saber de onde veio essa informação. E, de fato, tem essa informação na internet. Ele achou, mas não é que seja um felino marsupial, é um marsupial que tem carinha de gato, então usaram essa palavra. Ai você percebe como a gente, nessa hora, é fundamental para direcionar, olha, você tem que ir por aqui. Então, ao longo desses anos, eu hoje estou com 47, então, são 27 anos de educação. Ao longo desses anos, é muito nítida essa transformação do protagonismo do aluno e a mudança do papel enquanto professor. Pandemia, gente, a pandemia ela foi um momento assim de muita transformação, um momento onde se evidenciou problemas seríssimos. Porque assim, quando eu te falo que eu tenho um aluno que pesquisa, é aquele aluno que gosta de ciências e que tem acesso. Se eu for olhar para aquele aluno que não tem tanto gosto pela minha disciplina ou por estudar! As pessoas são múltiplas, né? Eu tenho aluno que é atleta, eu tenho aluno que é artista, eu tenho aluno que é cientista. E eu preciso ensinar Ciência para todos. É uma maluquice. E aquele aluno que não tem afinidade com a minha disciplina, que de repente não tem um conhecimento prévio para entender determinadas coisas, ele já se desliga durante as aulas, enquanto você está ali ensinando? Ele já não é aquele super protagonista. No período de pandemia, Silvânia, é que a coisa ficou complicada! Eu tive, eu peguei várias situações para lecionar. Eu tinha aquele aluno muito carente, que não tinha acesso a nenhuma ferramenta tecnológica e que o nosso contato era por papel e por WhatsApp. Assim, WhatsApp às 5 horas da manhã. Caramba, teu aluno não respeita você. Não, não, não é que ele não respeita, é que tinha um único celular em casa, antes do pai ir trabalhar ele mandava pergunta, então a vida da gente foi assim, não tinha hora para dormir, não tinha hora para comer, você estava atendendo aluno o tempo inteiro e você não pode deixar de atender. Durante a pandemia a coisa foi muito difícil. No retorno, as lacunas são imensas e isso não vai se resolver rápido, tá? O que aconteceu com a vinda da BNCC? Misturou todos os conteúdos. Antes era tudo muito divididinho, sabe? Eu pegava o aluno no sexto ano, eu ia ensinar pra ele ecologia, eu pegava o aluno do sétimo, eram os seres vivos, o do oitavo, corpo humano, nono, física e química. Isso tudo foi colocado num liquidificador, misturado e diluído desde o primeiro ano do ensino fundamental até o nono. O que acontece hoje? Eu estou lá, linda e maravilhosa, explicando cadeia alimentar e os meus alunos? Eles não aprenderam itens básicos para eu poder desenvolver o meu conteúdo. Eu tenho que voltar e a coisa não tem caminhado como a gente esperava que caminhasse. Eu vou ter muitos anos ainda para reorganizar esse currículo, porque é uma avalanche. É aquela trilhazinha de dominó, caiu o primeiro, vai virando em todos. A prioridade das minhas colegas, do primeiro ao quinto, é a alfabetização. Não é mais ciências, não é mais história, não é mais geografia. Não que elas não trabalhem, mas a prioridade é alfabetizar. Então, quando ele chega para mim no sexto ano, eu preciso reorganizar o currículo. E, em termos de secretaria, que não foi o que você me perguntou, mas eu vou falar, isso é mais complicado ainda. Porque eu lido com 30, 35 professores. Cada um deles enxerga de um jeito. Eu tenho um professor que não tem nenhum problema de retomar. Eu tenho professor que já, “não, peraí, eu não vou dar conta do meu conteúdo, como assim?” Você tem que explicar, olha, o importante é que o seu aluno avance, aprenda, ok? O conteúdo a gente vai inserindo ao longo do processo, mas ele precisa da base. Basicamente, é isso que eu tenho para te falar do pós-pandemia. A gente tem uma lacuna grande, de conhecimento de base, para que o meu aluno consiga desenvolver ciências. Hoje a gente fala na alfabetização científica, é aí que eu tenho que voltar. A alfabetização científica, para ele conseguir ter autonomia de raciocínio, autonomia de pesquisa e continuar caminhando.

Como você viveu profissionalmente? Que estratégias você usou durante a pandemia?

Certo, olha, eu lecionei em dois tipos de escola. Uma escola bem de periferia, então o nosso recurso era preparar atividades, preparar leituras impressas. Nem todo aluno tinha acesso à internet, e garantir que a gente fizesse um plantão ali, por telefone, pelo whatsapp, até na escola, se fosse necessário, mas, de fato, foi difícil a gente trazer todos os alunos. E isso gera uma angústia, porque você fala, “caramba, muita coisa não vai ser trabalhada”. Eu também tenho a experiência de uma escola central, onde eu ligava a câmera e falava, olha, hoje eu tenho o plantão online. O plantão online eram 50 minutos. Aconteceu de eu ficar duas horas e meia. Dos alunos estarem ali super motivados e a gente conversando, tendo aula. A vantagem de você ter ali o aparelho tecnológico, o Google Meet, é que a gente começa a conversar sobre Ciências e eu já vou ali, olha, deixa eu mostrar uma imagem pra vocês. Pesquiso aqui rapidinho, mostro. Deixa eu mostrar um videozinho rápido. Então, são duas realidades diferentes. E assim, quem teve condição financeira conseguiu avançar, conseguiu não sentir. Não só a condição financeira, mas também a condição intelectual. Então, foi difícil. Mas as estratégias que eu usei foram essas, disponibilizar o meu contato telefônico, o meu WhatsApp. O Google Meet, foi uma ferramenta que a gente usou muito, e nas escolas onde os alunos tinham mais dificuldade de acesso à tecnologia, preparar atividades com leituras simples, com imagens e com questões. E uma outra estratégia, Silvânia, foi estar disponível. Foi olhar lá o telefone tocar às cinco horas da manhã e falar tudo bem, não vou brigar com o meu aluno por isso. E nem todo mundo tem essa disponibilidade e eu também entendo. Para mim, era muito fácil, porque eu não tenho filhos, eu não sou casada, tenho eu e os gatos, então? É uma tranquilidade, olha lá, olha que vida! (mostrou o gatinho). Então, para mim, ficou muito mais fácil. Mas quando a gente pensa num professor que tem filhos, que também precisava ter ali o tempo para cuidar da formação intelectual dos seus filhos, isso se complicou ainda mais.

Conte um caso ou uma vivência que você viveu durante os períodos da pandemia e se isso se tornou uma experiência pra você.

Tem uma que foi muito marcante. A gente já tinha retornado, mas assim, com metade dos alunos. Uma semana vinha metade, outra semana, outra metade, com distanciamento. E o que mais me chocou foi ver uma criança tendo uma crise de ansiedade. Isso mexeu demais comigo, porque assim, estou dando aula, todo mundo separadinho, com distância, com máscara. É muito difícil de falar e a gente usa muito a voz, então você tem que falar ainda mais alto. E, de repente, uma aluna se levantou e saiu correndo para o lado de fora. Eu fui para a porta, já tinha uma inspetora. Pedi para a inspetora ficar com a sala e fui atrás da menina. Você vê uma criança de 12 anos tremendo, chorando e não sabendo o que está acontecendo, me fez parar e estudar uma série de coisas. Porque assim, gatilho, as pessoas são muito resistentes quando a gente fala das questões emocionais. Ah, você não é psicólogo, é professor, fato, mas a situação aconteceu ali na minha frente. Alguma coisa eu tenho que fazer. Eu preciso acolher esse aluno. Então, a gente parou, procurou profissionais. Na rede mesmo de Nice. Até hoje, a gente “roubou” uma psicóloga para trabalhar com a gente. Porque até hoje, a gente ainda vê esse tipo de situação. E a gente precisa saber o que fazer. Porque o professor se angustia. Uma das coisas que eu também posso te falar da vivência de secretaria é assim, o professor é bravo, briga, mas o professor é meio mãe, meiopai. Então, quando a gente se depara com esse tipo de situação, a gente vira um leão, uma leoa para defender os nossos alunos. E eu vi muito professor ficar desesperado, sem saber o que fazer. E a gente teve que promover formação para os professores com psicóloga. E a gente também teve que começar a prestar mais atenção. Porque é muito triste uma criança passar por isso. E não é só a ansiedade. Teve mais coisas que começaram a surgir no pós-pandemia. Eu acho que isso é uma vivência importante. As questões emocionais. Uma outra coisa que eu vou te falar também é que no oitavo ano a gente dá aula sobre sexualidade. Eu faço isso desde os 20 anos. Estou acostumada com toda sorte de perguntas. Para mim não é um problema, não é um tabu. Eu sempre vou defender que a gente trabalhe. Sempre vou defender que tudo que a criança ou adolescente traz como pergunta a gente guarde os nossos preconceitos em outro lugar e explique, explique as coisas. Da maneira como a gente explica pra um filho utilizando base científica. E o que que eu percebi? Os meus alunos vieram no pós-pandemia com umas informações que eu detestei, porque é o acesso à pornografia, isso nessa escola que eu te falei, mais central, o que que acontece? O aluno começou a usar o computador, a internet o dia inteiro. Aleatoriamente, não é? Se ospais não estão vigilantes. A gente sempre vai falhar, porque não dá pra ser perfeito. Eles acessaram coisas que assim... E eu tive que fazer um trabalho sobre pornografia, explicar, conversar. E isso é muito complicado, porque a gente vive um momento em que se trouxe para uma discussão política, a educação sexual, de uma maneira que não é legal. A gente tem que informar as crianças. E quem vem com a informação, com as questões mais bizarras, são os alunos. E eles não perguntam para os pais, porque eles têm medo. Mas eles perguntam para nós. Então, foi aquele momento de eu olhar e falar, não, gente, vamos pensar. Já que vocês trouxeram a pergunta, vamos a resposta. Isso também me colocou num outro patamar, no sentido de prevenção, porque quando você começa a conversar com os alunos, você percebe que o assédio sexual aumentou durante a pandemia. Eu tive uma aluna, essa também foi chocante, logo no pós-pandemia, a gente fez um projeto de ir nas escolas conversar sobre ciclo menstrual. “Projeto conversa de meninas”. E eu cheguei no sexto ano e foi muito bonitinho conversar com as meninas, porque elas começaram a discutir aquela questão da roupa, do não andar sozinha, do prestar atenção. Sim, a gente tem que ter direito de andar vestida como quer, mas isso não significa que a gente não possa tomar cuidado, a gente precisa tomar cuidado, não é? E elas começaram a compartilhar o assédio via rede social. Teve o caso de uma menina, por exemplo, que relatou para todas que ela tinha amizade com uma menininha. A menininha um dia fez uma pergunta para ela sobre o corpo, se o corpo também estava mudando e que ela queria ver. E a sorte é que essa criança foi muito bem orientada pela família porque imediatamente quando pediu foto acendeu o sinalzinho de alerta. Então, isso cresceu muito na pandemia, muito. Eu penso que hoje a gente, como escola, a gente precisa estar mais próximo dos pais. Porque muitas coisas eles não estão vendo e não estou dizendo que eles são culpados, jamais. Porque o adolescente não mostra. Mas a gente precisa ajudar os pais a olhar essas situações. Porque essa questão do desenvolvimento da sexualidade, ela explode na escola. É na escola que eles começam a paquerar, que eles começam a ter esse interesse. Isso é natural da idade. Mas daí, até você partir para vias de fato, até você ter vivências nesse mundo digital, isso é muito preocupante. E foi outra coisa que, durante a pandemia, explodiu. O pai, às vezes, também tem que trabalhar, aquela situação. Então, foi uma situação muito diversa. Foi, nociva demais. E assim, por mais que o pai fosse vigilante, gente... não deu conta, não deu conta. Eles ligam a internet de madrugada. Você está pensando que eles fazem essas coisas? Não, eles são espertos. Eles não fazem na hora que você tá acordado. Isso a gente também sabe, porque tem um sobrinho adolescente. Eu me preocupo porque é muito sério, vai muito além. Nós vimos até aquela situação dos meninos que foram presos, acho que ano passado, início do ano passado, final de 2022, que eles estavam fazendo bullying com as meninas, virtual. A menina tá lá, o menino tão gatinho, deixa eu mandar uma foto, pronto. Ele tem uma foto dela, ele chantageia e ele se divertindo com aquilo. A nossa sociedade tem um problema muito sério ligado às questões sexuais, que não vai se resolver rápido, que não vai ser fácil de se resolver. Aliás, eu acho que tá cada dia mais difícil. Quando eu iniciei a minha carreira, a gente não tinha nenhum problema de explicar determinadas coisas. Eu hoje, eu tenho que dar satisfação para os pais. Eu já tive pai botando o dedo na minha cara, me

deixando, assim, com medo. Porque o pai acha que a gente vai ensinar algo indevido. Não, gente. Não é isso. E, sem dúvida, no pós-pandemia, piorou demais. A gente teve essa questão política e isso se polemizou muito e invadiu a escola, não é? Infelizmente, se coloca o professor numa posição de que ele é inimigo. E algumas pessoas trazem isso, acreditam e não, não é assim. A gente não tá aqui pra ensinar nada errado. Uma outra coisa que é bacana a gente falar. Muito professor, pega esse conteúdo de sexualidade e, passa para o próximo. Pula. Ele explica, ele passa um texto, ele passa um trabalho e acabou, porque ele também não quer ser alvo de conflitos. Porque o professor fica com medo. Eu fiquei com medo. Eu tive medo, porque eu fui na escola, pedi uma reunião de pais para explicar o que a gente ia conversar. Olha só, separamos, o projeto era a conversa de meninas, que a gente separava as meninas para falar de ciclo menstrual, e separava os meninos. Outro professor, um homem, conversava também sobre puberdade, sobre as mudanças do corpo e assim eu tive que pedir autorização, o que eu já acho o fim, porque uma vez que tá ali na BNCC eu tenho um embasamento legal, desculpa! Não é escolha do pai nesse momento, se ele escolhe ele está privando a criança do conhecimento. Fico tão desesperada. É muito sério, gente. Essa questão que eu falei da pornografia, que eu tive que trabalhar com os alunos, olha só como eles são maravilhosos a partir do momento que a gente mostra o caminho. Eu expliquei, sobre todos os males da pornografia, que a gente tá falando de corpos que não são reais, de performances que não são reais, de maneiras de sentir prazer que não são reais, e que tudo isso é do mundo adulto, que atrapalha o desenvolvimento deles, da objetificação feminina, tudo isso. E aí, um aluno me manda um vídeo pelo Instagram. Professora, sobre o assunto da aula, esse vídeo é maravilhoso. Antes de abrir, menina, quase que eu fui tomar uma água com açúcar. Falei, o que será que vem? Mas vamos ver. Abri o vídeo e era um depoimento de um... desses youtubers que fazem jogos, gamer. Que eles amam. O menino estava fazendo um depoimento sobre o mal que a pornografia fez para a vida dele. Olha que bacana. Foi um vídeo incrível porque assim ele trouxe essas reflexões que eu tinha trazido já para a aula e o menino foi pesquisar, quer dizer, eles não acreditam naquilo que a gente fala, eles querem ouvir também é da boca daqueles que são influencers deles. Foi muito legal, porque aí ele também levou esse vídeo para as outras crianças e se iniciou ali um debate muito saudável a respeito da sexualidade e de como a gente não deve atropelar as coisas. É o que eu falo para eles, não é questão de ser careta, é questão da gente entender que a nossa infância é muito curta e que você ter um início precoce rouba o seu período de infância. Você ainda não tem responsabilidade para lidar com as consequências, então foi isso, a pandemia evidenciou isso também. Isso também é assim, é a minha lente, por conta da minha disciplina, ciências, então eu consegui ver essas coisas, porque é um assunto que eu puxo nas aulas.

No contexto das políticas neoliberais, você já falou um pouquinho, o que tem influenciado as práticas pedagógicas, relate um tema que desenvolveu em sua disciplina e que recebeu diretamente essa influência neoliberal.

Foi isso, sexualidade. A gente teve que ter estratégias. Estratégias enquanto Secretaria, e isso foi bacana, viu? Porque a secretaria de Nice, ela deu muito apoio para a gente trabalhar o assunto desde a educação infantil. Então, esse assunto foi trabalhado no sentido da prevenção. Dentro das escolas a gente teve o projeto “Conversa de Meninas”, os professores trabalharam o assunto também e a gente abriu a porta do diálogo para os pais. Eu acho que isso ajudou a contornar um pouco dessa situação, mas sem dúvida, eu tive pai que não permitiu, eu tive pai que foi na escola reclamar, eu tive pai que criticou. Isso impacta o professor de um jeito muito nocivo, porque ele deixa de fazer o que ele precisa, porque ele não aguenta mais uma pancada. Cá entre nós, a comunidade evangélica é a comunidade que mais bate no professor. E como eu falei, tem que conversar com os pais antes, pedir pelo amor de Deus me deixa ensinar, a gente tinha as palestras do centro de infectologia. Você tem que mandar autorização, no dia e tem pai que não autoriza. Já no pós pandemia, já tínhamos voltado e durante a reunião de pais, eu estive para poder falar sobre o projeto e a mãe pediu a palavra. Ofendeu o professor: “porque aqui tem um monte de professor vagabundo. Vocês ensinarem isso para os nossos filhos? Isso não é problema de vocês, isso é a família e o médico que ensina”. Mentira! A BNCC me cobra, tá lá no Currículo Paulista. “Não pode esses professores vagabundos, em vez deles darem aula de esporte para os meus filhos querem ensinar a fazer sexo”. É isso amiga, oh que tristeza! É nessa hora que a pessoa abandona o magistério, porque ela fala assim, não gente, e tenho que fazer o meu trabalho e assim, a escola onde a gente mais teve dificuldade com o pai, que não aceitava, era a escola que tinha mais denúncia de abuso sexual. Pois é, e às vezes vem da própria casa, não é? Todos os casos dentro da própria família, todos. Então é esse pai que não quer, não é? Isso não é uma coisa que vai chegar neles e aí não pode. Vai, vai. Ai, ai meu Deus!

Agora, em que aspecto essas políticas, como a BNCC, por exemplo, também já falou um pouquinho, estão afetando as suas práticas? O que mais você pode falar?

Aí, olha, eu amo e odeio. Eu amo que a gente consiga hoje ensinar através de habilidades. Porque ensinar por habilidade me permite olhar para aquela turma e falar, não, não, aqui eu tenho que aprofundar. Opa, aqui eu tenho que ir no básico. Então, eu consigo personalizar melhor o ensino, eu consigo trabalhar melhor até com os alunos da inclusão, os alunos PCD, porque assim, eles conseguem dar conta, de repente, daquela habilidade num nível mais superficial. Então, eu gosto muito. Eu gosto muito quando a gente abre a BNCC e vê lá 10 competências para

a gente trabalhar, porque aquilo me dá um direcionamento incrível. Eu acho que eu consigo alcançar melhor a equidade. Por outro lado, dentro da disciplina de Ciências, eu, Zaza, não gosto da maneira como ficou distribuído, porque eu não consigo ter começo, meio e fim nos assuntos. Então, eu começo a trabalhar hoje um assunto de química no sexto ano, volto no sétimo, volto no oitavo, volto no nono, tentando aprofundar um pouco mais, mas o meu aluno esquece. Não consigo aprofundar naquele momento que precisa. Então, muita coisa passa. Um exemplo que eu dou é assim: o meu aluno chega no sexto ano com pouquíssimo conhecimento, mas está lá no currículo que eu tenho que trabalhar sistema nervoso, sistema locomotor, olho humano. Gente, o meu aluno não aprendeu célula. Como que eu vou trabalhar tudo isso? Muitos dos nossos conteúdos ficaram para os pedagogos, que são profissionais maravilhosos, que eu vou respeitar a minha vida inteira, vou pedir amém pra eles. Porque o trabalho que eles fazem é incrível, mas tem coisa que é muito profunda e que isso também impacta o profissional, ele precisa estudar, precisa aprofundar. E a gente escuta de muitos colegas, “nossa, esse assunto é mais difícil”. Então, eu penso que o ensino de Ciências não está bacana assim. A gente não vai conseguir grandes avanços. Teve alguns conteúdos que foram inseridos, foram incríveis. Eu tenho no sétimo ano o conteúdo de máquinas simples. Gente, é uma delícia observar o que os professores fazem com esse conteúdo, porque assim, os alunos super se interessam e criam os experimentos e fazem exposição. Porque, como o nome já diz, “máquina simples” é simples de você replicar. É uma tesoura, é uma pinça. E a partir disso, eles criam muitas coisas bacanas, eles têm muito interesse. É um conteúdo bom. Mas, por outro lado, tem outros conteúdos que já vêm pra mim muito profundos e eu não vou ter tempo de trabalhar. A minha crítica é essa. Gosto de ensinar por habilidade, acho que o caminho é esse. Acho muito bacana, que o viés seja que a gente vá desenvolver essas 10 competências, tantoas gerais como as oito básicas do ensino de Ciências, mas a gente precisava pensar melhor na distribuição desses assuntos, para a gente não ter tanta mistura e tanta coisa que não se conecta.

Certo, agora você já falou um pouquinho também. O que você pensa e sente sobre suas práticas pedagógicas, no contexto das pedagogias de inclusão, para estudantes com deficiência e matriculados? Conte uma experiência.

Ai, gente, é outro assunto super polêmico! Eu sempre vou defender com unhas e dentes a inclusão. A gente precisa da diversidade na sala de aula. A diversidade, ela vai moldar uma sociedade melhor. Como isso impacta o professor? Para gente, é muito pesado. Não tem como eu dizer que não. Por mais que eu tenha boa vontade, por mais que eu tenha carinho com o meu aluno, vontade de fazê-lo avançar, isso exige que eu pare e pense em cada um deles. Vou começar um assunto hoje, um exemplo de um trabalho que eu fiz. Os Cinco Reinos. Antes da gente ter a mudança para o Currículo Paulista, a gente trabalhava lá no sétimo ano os Cinco Reinos. Eu estou explicando para os meus alunos o que é uma bactéria, o que é um protozoário, o que é um vegetal, um animal e todo mundo acompanhando. E eu tenho um aluno autista com bastante dificuldade. O que eu preparei para ele? Preparei uma atividade em que ele separasse para mim animais e plantas. Já deixei tudo recortadinho, pronto, porque ele só tinha 50 minutos. E ele ia fazer essa colagem. Eu queria que ele soubesse diferenciar ali as plantas dos animais. Parece simples, mas a gente chega em alguns bichinhos, tipo, esponja marinha, já é mais complexo. E ele tinha uma assistente com ele, ele fez a atividade, foi ótimo, enquanto eu expliquei para os outros alunos. Consegui sucesso total com aquela atividade, mas isso precisou que eu tivesse um tempo fora da sala de aula para pesquisar, para pensar, chamava-se Luis (nome fictício). Para pensar no Luis nos conhecimentos prévios do Luis, preparar a atividade, deixar recortada, porque em 50 minutos ele não ia dar conta de recortar, de fazer tudo. E Silvânia, quando eu tenho lá na minha jornada sete salas, cada sala, eu vou ser otimista, com dois alunos de inclusão, eu tenho 14 atividades diferentes, mais os alunos do regular, mais os alunos que estão com defasagem, mais os alunos que eu não tenho laudo. O impacto disso no professor é gigantesco. É lógico que é assim. Até em nível de secretaria, a gente traz várias orientações para o professor. Às vezes eu estou lá explicando matéria e eu não preciso que o meu aluno tenha uma atividade diferenciada, eu preciso diferenciar minha explicação. Às vezes eu chego lá pertinho do aluno, explico de um outro jeito e ele também acompanha. Às vezes eu proponho uma atividade em grupo e eu já pego aquele aluno e coloco num grupo e já explico também para os outros alunos como eles vão interagir com aquele colega. Dessa forma tem muito ainda para nós professores aprendermos e a gente precisa de apoio, sim. Não tem como a gente achar que só o professor vai dar conta de tudo, sozinho. Eu tive um aluno, é legal contar essa experiência, porque assim, foi lá no início da carreira, o laudo desse menino era deficiência intelectual, na época não se fazia nada além. Esse menino ficou com a gente do sexto ao nono ano, esse menino quando chegou no sexto ano tinha problemas de comportamento seríssimos, de se jogar no chão, de comer lixo, de se bater. Você imagina? Eu lembro uma situação que ele começou a comer lixo e eu pedi ajuda para um inspetor e o inspetor tirou ele da sala e eu chorei. Eu chorei na frente dos alunos e parou a aula, parou o conteúdo e vamos conversar. O que a gente vai fazer? Sem conhecimento nenhum, Silvânia, “menininha de tudo, eu”. E conversando com os alunos. Olha, ele tem que estar aqui. A gente tem que ajudar ele a estar dentro da escola. E foi. E essa turma acompanhou ele. O nome dele é José (nome fictício). Até o nono ano. E o José era um barato. Porque assim, ele hoje te amava. Amanhã ele não te amava mais. Ele queria te bater. Amanhã ele amava outro colega. E os colegas souberam levar isso à frente. Ele nunca aprendeu a ler e a escrever, ele só escrevia o nome dele, mas durante as aulas, as minhas aulas eram um barato, porque eu chegava na sala, ele pegava a cadeira

e punha do lado, e eu dava aula sentada explicando para os alunos de mão dada com ele. Era o que ele precisava, era o que eu sabia fazer na época. Atividade adaptada? Nossa, imagina, não sabia fazer. E eu lembro que teve uma prova, a nossa orientadora tirou ele da sala e foi fazendo a leitura, e ela seria a escriba. E em algum momento ela falou, “não, eu vou deixar ele desenhar”. Quando eu peguei a prova, veio a minha surpresa, era uma prova toda voltada para a parte de alimentação, de pirâmide alimentar. Ele sabia tudo, ele acertou tudo, tudo. Esse menino tirou “A”. E, então assim, às vezes a gente põe uma expectativa tão enorme, mas o pai não queria que ele fosse além do nono ano, pai falou não, ele já tem aposentadoria, não precisa. E aí a gente via o quanto a escola era benéfica para a interação social. A visão da orientadora me ajudou muito. Hoje eu consigo ter essa visão, mas na época eu não tinha. Eu era menina, não tinha esse conhecimento. Ele foi até o terceiro ano, concluiu o ensino médio convivendo com os colegas. Ele passeava com os colegas, ele saía, e eram os mesmos daquele sexto ano que abraçaram, que acolheram. Então fica o aprendizado. É lógico que a escola é responsável pela formação intelectual, mas mais do que isso, pelo acolher, pela vivência social e pelos outros. Os neurotípicos, a gente não usa mais o termo normal, que normal ninguém é, precisam aprender a acolher essa diversidade, precisam entender que em determinado momento ele está nervoso, deixar ele quieto. Acolher. E a gente conseguiu que ele fizesse até o terceiro ano. Foi o meu aprendizado, a minha experiência que trouxe para minha vida uma viradinha de chave. Quando a gente tem um aluno PCD, ou um aluno com dificuldade, ou um aluno de altas habilidades, isso coloca a gente em cheque. E o professor não é uma pessoa segura do seu papel. Eu vou te falar, eu como professora eu fiz terapia por cinco anos. É lógico que a gente tem várias questões na nossa vida que nos levam à terapia, mas a que me levou foi a questão profissional. Porque você ser professor numa área de periferia e ver tanta coisa, mexe com você, e eu aprendi muito e se eu hoje sou uma profissional melhor do que eu era no início, foi graças a essa terapia, aprender a olhar o ser humano, a aprender que eu sou falha, que eu não vou resolver tudo, que eu posso acolher, mas nem sempre eu vou resolver e ficar em paz com a minha trajetória profissional, porque quantas crianças eu já quis adotar, vou levar para minha casa, porque esse pai não dá conta.

Fale um pouco sobre os desafios da profissão, limites e possibilidades, tensões e pretensões? Eu acho que o desafio é esse, é humano. A gente quer sempre fazer o melhor e nem sempre a gente vai dar conta. Às vezes o nosso melhor não é o suficiente para aquele aluno e às vezes o melhor que aquele aluno te proporciona não é aquilo que você gostaria. Então você precisa aprender com as suas reais possibilidades, com os seus limites e com os limites do outro. Acho que a gente precisa parar com a fantasia e pôr o pé no chão. Eu desejo uma escola incrível, mas a escola que eu tenho, que é real, não é incrível. Então, eu preciso me libertar dessa ilusão. Eu preciso botar o pé no chão. Olha, dentro do que eu tenho, eu dou conta de fazer isso aqui. Eu acho que esse é o limite. A gente pode fazer o nosso melhor, dentro do que é possível. Em termos de profissão, hoje, o que eu aspiro, eu estou na secretaria, coordenando a disciplina de ciências, adoro. Mas eu ainda aspiro ter uma experiência numa direção de escola. E isso não é por, como é que fala? Ambição, uma ambição. Não, eu acho que é importante a vivência em todos os locais. A gente precisa viver em todos os locais. Depois que eu vim para a coordenação, eu consegui enxergar melhor as dificuldades da secretaria mesmo, em conseguir responder ao Ministério Público, em conseguir que você dê conta do que tem que trabalhar ali, de todas essas coisas. Mas eu penso que a vivência dentro de uma escola seria algo que hoje... Eu queria terminar, assim, essa jornada, porque daqui para frente a gente está finalizando. Mas eu quero finalizar tendo a experiência da direção de escola. E tendo a experiência mesmo, porque eu não tenho a ilusão de que é uma delícia, não, eu sei que chegando lá eu vou ter que aprender muita coisa.

Tensão e pretensão, tem alguma?

A pretensão seria a direção da escola. Tensão, eu não sei, eu acho que a gente está tão acostumado a viver sob tensão, você entra numa escola e vai dar aula, você sai da escola exausto, eu acho que isso é uma tensão que me preocupa. Não só de estar na sala de aula, mas como de gerenciar uma escola também. Porque até que ponto a gente dá conta e o professor acaba trabalhando manhã, tarde e noite e vai fazer formação no tempo que está livre. Eu penso que me deixa muito tensa essa jornada tão exaustiva. Isso, para mim, é uma tensão. Se o professor pudesse trabalhar menos, a gente ia ter uma qualidade da educação infinitamente maior. Agora, trabalhando o tanto que todos os profissionais da educação trabalham. Não é só o professor, não. A vida do diretor não é mais fácil. Do coordenador, então, Deus me livre. Na escola, a minha área é mais fácil. Porque eu estou lá dentro da secretaria, ninguém vem querer me bater ali diretamente, né? Quem está na escola, o coordenador, então, é muito tenso. Eu acho que a gente vive muitas tensões. A gente precisa de uma reorganização do Magistério, assim como um todo. Essa jornada de trabalho exaustiva, esse tanto de exigências, me preocupam. Eu acho que isso é uma tensão.

Para a gente finalizar, o que os colegas profissionais sabem ou falam de você profissionalmente e que efeitos têm essas falas sobre a sua atuação?

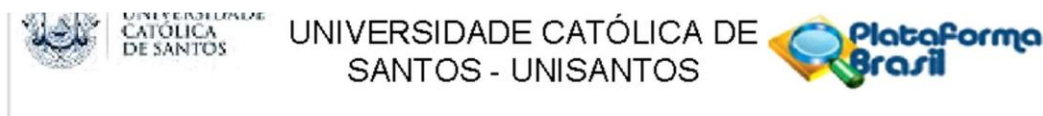
Meu Deus! Era legal perguntar para eles. É assim, hoje eu estou dentro da secretaria e eu sou aquela pessoa que lida muito com as questões humanas. Então, se eu tenho uma escola que está numa situação de tensão e está

precisando resolver uma encrenca, eles pedem para eu ir, porque eu gosto de dialogar, eu gosto de resolver conflitos, eu gosto muito dessas questões humanas. Eu acho que por ter um marido psicólogo, eu fui sugando muito conhecimento dele, fui aprendendo. Eu acho que hoje esse é o meu perfil e é o que as pessoas me falam mesmo. A própria questão do trabalho com a sexualidade. É isso que direcionam pra mim, porque é um assunto polêmico, eu não tenho medo da polêmica. Agora, dos colegas, professores, o que eu sei te dizer é da época que eu estava em sala de aula. E também é muito a minha impressão, não é? Eu sempre fui daquela que os alunos amavam. E não é porque eu dou aula, é porque eu sempre fui mãezona. Eu gosto de abraço, de beijo, eu gosto de aluno, eu sou feliz dentro da sala de aula. Eu saio arrebatada, eu saio destruída. Mas quando eu piso lá dentro, de fato, eu tenho paixão. E eu vou te falar, cá entre nós, nem sempre isso é bem visto. Nem sempre as pessoas olham e falam, ai, que legal! Eu já ouvi situação do tipo: “ai, como assim, nota azul só com você?” Eu falava, é, olha aqui, tá aqui. Isso foi muito complicado, assim, ao longo da trajetória. Quando você é um professor que acolhe muito os alunos, que aquele aluno muito bagunceiro, ele é um cara legal com você, muitas vezes isso gera conflito. Nem sei, olha, se você for escrever isso, é meio um desabafo. A gente tem professores parceiros, que normalmente não são esses que acolhem os alunos, que são bacanas, mas aquele professor mais exigente, ele já olha pra você desconfiado. Ele acha que você está dando moleza demais. E essa moleza demais, faz parte da trajetória de quem eu sou. Eu fui criada por um pai e uma mãe que nunca me deram um tapa, que não levantavam voz. O meu pai, ele tinha um mantra, ele falava assim: “não, não, não, fala baixo, fino e cor de rosa”. Abaixava, olhava olho no olho. Então, eu trato os meus alunos assim. E por um lado a diretora da escola que eu trabalhei muitos anos, apoiava todas as coisas que eu levava, a coordenadora apoiava o meu trabalho, tinha colegas parceiros, mas eu também sentia que alguns esperavam que eu tivesse uma postura mais dura e isso não vai acontecer. Se eu tiver que endurecer, eu vou sair dessa profissão, eu não vou conseguir manter. Não é para mim, sabe? Porque quando você coloca carinho, ele vem cercado de confiança, sabe? Ele vem cercado de incentivo, o acolhimento, ele é muito bom. Porque a criança vai construindo a autoconfiança. Foi isso que meu pai fez por mim, pela minha irmã. Tanto que a gente não deu problema, a gente foi adolescente, andou por aí. Eu gostava de rock, mas era o rock, não era a droga, não era, sabe? Eu sempre pensava, poxa, se ele me deu esse toque... Não era uma imposição, era um toque. Eu lembro que teve um ano que eu reprovei, segundo ano do ensino médio. E quanto o meu pai apostou que eu ia conseguir, pagou o professor particular, eu me esforcei e repeti. E eu chorei muito e ele me abraçou, “Zaza, não é o fim do mundo, pensa que é só mais uma oportunidade de você aprender”. Isso fez eu ser quem eu sou e é isso. Eu falei um monte, né?

ANEXOS

ANEXO 1

COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um olhar sobre as representações dos professores sobre a prática docente no contexto atual: reconstruindo a identidade profissional docente

Pesquisador: Silvania Maria da Silva Gil

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50978021.5.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.059.195

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda apresentação de um projeto de tese de doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos que propõem uma pesquisa predominantemente qualitativa envolvendo 20 professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista.

As etapas da pesquisa serão (i) revisão bibliográfica, (ii) questionário perfil profissional, (iii) teste de evocação, (iv) rodas de conversas e (v) entrevistas narrativas.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, o objetivos da pesquisa são:

Objetivo Primário:

Compreender a identidade profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas no contexto atual.

Objetivos Secundários:

- Identificar o cenário político-social de implantação das políticas neoliberais que direcionam as práticas docentes;
- Conhecer o olhar do professor sobre si mesmo e suas necessidades neste novo contexto frente aos novos desafios das práticas;

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br

- Descrever a dimensão simbólica que há na construção do mundo social e os mecanismos que fragilizam a identidade profissional docente no cenário atual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos da pesquisa são:

Devido ao contexto de distanciamento e aulas híbridas, podem haver os seguintes riscos:

- Desconforto ao responder o questionário;
- Restrição de tempo do sujeito para responder o questionário e participar da entrevista;
- Limitações tecnológicas para responder ao questionário e/ou entrevista virtual.

Desde o convite para a participação na pesquisa, ficará claro para os docentes que não se sentirem à vontade, que poderão se desligar da pesquisa, a qualquer momento ou etapa do ambiente, sem nenhum prejuízo.

Ainda segundo a pesquisadora, os benefícios pesquisa são:

Com a conclusão da pesquisa, os docentes poderão conhecer a realidade do seu trabalho em contexto pandêmico e compreender como esse novo "normal" tem afetado sua identidade profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa com um tema bastante atual e o currículo das pesquisadoras as qualificam para desenvolvê-la.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas na primeira análise foram:

- a) Não esclarece como os sujeitos da pesquisa serão contactados e selecionados. Se esse contato se der no ambiente escolar é necessário apresentar a autorização da escola. A pesquisadora esclareceu no documento "esclarecimentos.docx" que "O link do questionário será disponibilizado, de forma parceira, para pessoas próximas que trabalhem em escolas públicas e, por meio delas, a ideia é que o link circule entre os colegas das diversas redes que compõe a região metropolitana da Baixada Santista".
- b) Não foi apresentado o documento com o teste de evocação, impossibilitando a avaliação ética. O documento foi apresentado em "TESTE DE EVOCACAO.docx" e está adequado eticamente.



Continuação do Parecer: 5.059.195

Foi feita uma recomendação de esclarecer se as entrevistas seriam gravadas ou não, a pesquisadora respondeu no documento "esclarecimentos.docx" informado que acrescentou no TCLE a informação de que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas.

Sendo assim, esse relator vota pela aprovação deste projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o Protocolo de Pesquisa foi analisado por um relator e, em Reunião Ordinária ocorrida em 19/10/2021, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos o considerou Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1802657.pdf	28/09/2021 10:17:34		Aceito
Outros	esclarecimentos.docx	28/09/2021 10:16:52	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	TESTEDEVOCACAO.docx	28/09/2021 10:15:01	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE.docx	28/09/2021 10:11:53	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	19/08/2021 16:58:43	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	19/08/2021 16:36:40	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	rodasconversa.docx	10/08/2021 08:20:03	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	narrativas.docx	10/08/2021 08:19:44	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Outros	questionario.docx	10/08/2021 08:17:05	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	09/08/2021 16:34:42	Silvania Maria da Silva Gil	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:**Endereço:** Av. Conselheiro Nébias, nº 300**Bairro:** Vila Mathias**CEP:** 11.015-002**UF:** SP **Município:** SANTOS**Telefone:** (13)3228-1254**Fax:** (13)3205-5555**E-mail:** comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Não

SANTOS, 25 de Outubro de 2021

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP **Município:** SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br