

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Tese

**A FIGURA DO PROFESSOR DIANTE DOS CENÁRIOS PEDAGÓGICOS
CONTEMPORÂNEOS: luta por reconhecimento**

Tatiane Mena Silveira Melgares

Pelotas, 2024

Tatiane Mena Silveira Melgares

**A FIGURA DO PROFESSOR DIANTE DOS CENÁRIOS PEDAGÓGICOS
CONTEMPORÂNEOS: luta por reconhecimento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maiane Liana Hatschbach Ourique

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

M521f Melgares, Tatiane Mena Silveira

A figura do professor diante dos cenários pedagógicos contemporâneos [recurso eletrônico] : luta por reconhecimento / Tatiane Mena Silveira Melgares ; Maiane Liana Hatschbach Ourique, orientadora. — Pelotas, 2024.
170 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Formação de professores. 2. Luta por reconhecimento. 3. Figura docente. I. Ourique, Maiane Liana Hatschbach, orient. II. Título.

CDD 370.71

Tatiane Mena Silveira Melgares

A FIGURA DO PROFESSOR DIANTE DOS CENÁRIOS PEDAGÓGICOS
CONTEMPORÂNEOS: luta por reconhecimento

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 28 de agosto de 2024

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique (UFPel) (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Elaine Conte
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Marta Nörnberg
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Simone Gonçalves
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Dedico esse trabalho a minha avó
Aracy S. Mena (*in memoriam*).

Agradecimentos

A minha orientadora, Profa Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique, pela acolhida, pela paciência, pelas orientações, inclusive as virtuais, por me apresentar Axel Honneth e novos saberes que levarei para a vida toda. Agradeço também por ter acreditado que eu era capaz de alcançar o objetivo final.

Aos meus familiares, meus pais Agustinho e Tereza, meu irmão Daison, cunhada Ionara e sobrinhos, minha tia Rosilei por entenderem a minha ausência e me incentivarem a continuar na busca do conhecimento sempre.

Ao meu companheiro de vida, Ueverton, que segurou e comemorou as minhas vitórias, desde o ingresso no Doutorado, e acolheu minhas crises.

Aos colegas Juliana Farias, Alessandra Almeida e Mogar Damasceno. A acolhida de vocês foi essencial para eu encontrar motivação e buscar os meus objetivos. Agradeço muito as nossas conversas virtuais, nos “cafés da vida” e nos encontros de estudo e de pesquisa e também os momentos de escuta entre nós vividos.

Ao Grupo de Pesquisa LabForma, colegas e professores, que me acolheram muito carinhosamente durante os momentos de aprendizado, nas viagens e nos eventos formativos. Agradeço cada momento que compartilhamos juntos, dividimos dúvidas, angústias e expectativas.

A todos professores do PPGE por me apresentarem o lugar da teoria na docência e na vida.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação, professor Amarildo, professoras Marta, Simone e Elaine. Agradeço pela generosidade e pelas contribuições indicadas para esta pesquisa.

A todos professores que foram ou ainda são meus colegas de trabalho nas escolas de Educação Básica. Reconheço o incentivo e a compreensão que recebi nesses quatro anos do curso.

Obrigada.

Resumo

MELGARES, Tatiane Mena Silveira. **A FIGURA DO PROFESSOR DIANTE DE CENÁRIOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS**: luta por reconhecimento. Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique. 2024. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

A presente pesquisa versa sobre a figura do professor e os cenários pedagógicos perante a adesão das escolas públicas, da região sul, às diferentes formas de manter e encaminhar suas atividades no contexto pandêmico e pós-pandêmico. O objetivo geral deste trabalho é compreender a problemática da constituição e da luta por reconhecimento do professor diante dos cenários pedagógicos difundidos, na escola pública, a partir do contexto da pandemia. O aporte teórico principal é a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2009). Este trabalho de tese possui uma abordagem qualitativa sustentada em uma compreensão dialético-hermenêutica dos documentos e dos eventos de formação continuada implementados nas escolas gaúchas no referido contexto de 2020/2021. A tese é desenvolvida a partir do tipo de pesquisa documental, considerando como fontes os documentos normativos emitidos durante o cenário pandêmico, as gravações dos eventos de formação continuada no mesmo período, bem como alguns registros da autora recebidos ou elaborados durante seu trabalho docente nas escolas de Educação Básica. A problemática deste estudo parte da seguinte questão: Quais as possibilidades de validação do reconhecimento docente nos cenários pedagógicos que, a partir da pandemia, tornaram-se mais expressivos na escola pública? A tese assenta-se na ideia de que a experiência docente, diante desses cenários, ocasionou significativos impactos na figura do professor, exigindo uma reconfiguração em seu processo de luta por reconhecimento. Identifica-se que a imagem do todo (o professor) foi afetada, pois as partes que o constituem foram modificadas a partir da adesão a propostas pedagógicas inéditas, que aceleraram o diagnóstico da reificação. A implantação de uma docência controlada por plataformas e redes digitais e a ênfase em aspectos metodológicos em discrepância com a realidade experienciada nas escolas no cenário pandêmico, assim como o esquecimento da dimensão humana da docência nos cursos de formação continuada ofertados mostram que a luta por reconhecimento precisa agora enfrentar a super-responsabilização da profissão, a desumanização do trabalho docente e a instrumentalização da subjetividade.

Palavras-chave: formação de professores; luta por reconhecimento; figura docente, reificação.

Abstract

MELGARES, Tatiane Mena Silveira. **THE FIGURE OF THE TEACHER IN CONTEMPORARY PEDAGOGICAL SCENARIOS: struggle for recognition.** Advisor: Maiane Liana Hatschbach Ourique. 2024. 170 pages. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education - Master's and Doctorate, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

This research focuses on the figure of the teacher and the pedagogical scenarios in light of the adoption of different ways of maintaining and conducting activities in public schools in the southern region of Brazil in the pandemic and post-pandemic context. The general objective of this work is to understand the constitution and the struggle for teacher recognition in the pedagogical scenarios established in public schools from the context of the pandemic. The main theoretical framework is Axel Honneth's (2009) theory of recognition. This thesis adopts a qualitative approach supported by a dialectical-hermeneutical understanding of the documents and the continued teacher training events implemented in Rio Grande do Sul schools in the aforementioned context of 2020/2021. The work is based on a documentary research, considering as sources the normative documents issued during the pandemic scenario, recordings of the continued teacher training events in the same period, as well as some records of the researcher received or elaborated during her teaching work in Basic Education schools. The central question of this study is: What are the possibilities for validating teacher recognition in pedagogical scenarios that have become more prevalent in public schools since the pandemic? The thesis is grounded on the idea that the teaching experience in these scenarios has caused significant impacts on the figure of the teacher, requiring a reconfiguration of their struggle for recognition. It identifies that, from the adoption of new pedagogical proposals, the overall image (the teacher) was affected, once the parts that constitute the whole were modified corroborating the diagnosis of reification, thus, validating intersubjective recognition.

Keywords: teacher education; struggle for recognition; teaching figure; reification.

Lista de Figuras

Figura 1	Desenho autoral da figura do professor.....	14
Figura 2	Organograma sobre a Hermenêutica Habermasiana.....	40
Figura 3	Pilares da Portaria Conjunta SES/SEDUC nº 01/2020 – Estado do Rio Grande do Sul.....	44
Figura 4	Documentos normativos gerados a partir da Portaria nº 01/2020/RS.....	45
Figura 5	Organograma das normativas do ER - 2020.....	46
Figura 6	Organograma das normativas do ER - 2021.....	47
Figura 7	Quadro com memória do ER.....	64
Figura 8	Quadro com memória do ER	67
Figura 9	Quadro com memória do ER	74
Figura 10	Imagem do <i>chat</i> de comentários - Evento SEDUC/RS....	86
Figura 11	Imagem do <i>chat</i> de comentários - Evento SEDUC/RS....	87
Figura 12	Imagem do <i>chat</i> de comentários - Evento SEDUC/RS....	88
Figura 13	Imagem do <i>chat</i> de comentários - Evento SEDUC/RS....	90
Figura 14	Imagem do <i>chat</i> de comentários - Evento SEDUC/RS....	91
Figura 15	Quadro com memória do ER.....	105
Figura 16	Imagem do <i>chat</i> de comentários - Evento da SEDUC/RS	114

Lista de Tabelas

Tabela 1	Pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.....	32
Tabela 2	Pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.....	33
Tabela 3	Pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES.....	33
Tabela 4	Objetos de análise da pesquisa: Documentos normativos...	41
Tabela 5	Objetos de análise da pesquisa: Eventos de formação continuada.....	42

Lista de abreviaturas e siglas

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Centros de Operações de Emergência em Saúde
COVID-19	Doença infecciosa causada pelo coronavírus, denominado SARS-Cov-2
EaD	Educação à Distância
EC	Estado do Conhecimento
EH	Ensino Híbrido
ER	Ensino Remoto
GESTRADO	Grupo de Estudos
PDPPT	Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SES	Secretaria Estadual de Saúde
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A GÊNESE DA TESE: ENSAIOS, TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL.....	21
2.1 Estado do Conhecimento: contribuições de outras pesquisas.....	30
3 CAMINHOS PROCEDIMENTAIS E COMPREENSIVOS DA PESQUISA..	36
4 LUTA POR RECONHECIMENTO, TEORIA CRÍTICA E DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.....	49
4.1 A reflexão docente e as lutas por reconhecimento: uma aproximação....	56
4.2 A reconfiguração das lutas por reconhecimento a partir de junho de 2020.....	64
5 A FIGURA DO PROFESSOR E OS CENÁRIOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE IDENTIFICADAS NOS OBJETOS DA PESQUISA.....	70
5.1 A super-responsabilização da profissão.....	72
5.2 A desumanização do trabalho docente.....	96
5.3 A Instrumentalização da subjetividade da figura do professor.....	116
6 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS LUTAS POR RECONHECIMENTO	130
6.1 A docência reificada: esquecimento, tendência ou norma?.....	131
6.2 A docência híbrida: o trabalho entre a presença e a ausência.....	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	161

1 INTRODUÇÃO

O texto a seguir faz parte de uma pesquisa sobre as diferentes configurações da docência, no contemporâneo, que tem por título *A figura do professor diante de cenários pedagógicos contemporâneos: luta por reconhecimento*. Ela foi construída na perspectiva da Linha de Pesquisa: Formação de professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - Mestrado e Doutorado, escrita por mim e orientada pela Profa. Dra. Maiane Liana Hatschbach Ourique.

O ponto de partida para o desenvolvimento desse trabalho são os cenários pedagógicos configurados a partir da adesão das escolas públicas às diferentes formas de encaminhar e manter suas atividades no contexto pandêmico, através do ensino remoto¹ (ER) inspirado no Ensino Híbrido, e no pós-pandêmico, diante da inserção da tecnologia na educação contemporânea. Tal contextualização coincidiu com o ingresso no PPGE, em 2020, e veio repercutir, de forma significativa, nas reformulações do anteprojeto de pesquisa inicialmente elaborado. Ao examinarmos esses cenários contemporâneos implementamos a compreensão sobre a constituição dos sujeitos, no caso os professores, a partir da teoria do reconhecimento do filósofo Axel Honneth. Dentre as discussões sobre essa teoria, o autor aponta que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento que avançam em aspectos que dizem respeito a compreensão positiva dos sujeitos sobre si mesmos (Honneth, 2009, p. 213).

Desde o início da pandemia da doença infecciosa causada pelo coronavírus (COVID-19), grande parte do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica do Brasil desenvolveu-se por meio de atividades escolares distanciadas do ambiente físico da escola, ou seja, através do ER. Consequentemente, foram implementadas práticas docentes mediadas por tecnologias digitais (TD) e redes sociais do ambiente doméstico tanto dos professores como dos alunos. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 08), “[...] o Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”.

¹ Usaremos, no decorrer do texto, a expressão “ensino remoto”, utilizada pelos autores José Antônio Moreira e Eliane Schlemmer (2020), e com o mesmo sentido da expressão “ensino remoto emergencial” que foi definido por outros autores.

Os diferentes encaminhamentos das escolas públicas para a continuidade das atividades escolares foram implementados a partir de vários documentos norteadores, enviados às instituições de ensino, que visavam as principais orientações sobre o controle e cuidado da saúde, de modo geral, nas escolas. Essas orientações, organizadas por entidades representativas da comunidade como a Secretaria Estadual de Saúde (SES), a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o Conselho Estadual de Educação (CEEEd), amparados em decretos e portarias nacionais, foram os pilares que sustentaram a organização de todas as escolas públicas do cenário estadual. As instituições escolares municipais, inclusive, seguiram essas orientações mais gerais, mesmo aquelas que possuíam seus próprios Conselhos Municipais de Educação.

No decorrer dos períodos letivos dos anos de 2020 e 2021, vários decretos, portarias, instruções normativas, ou seja, documentos normativos e eventos de formação continuada foram implementados na tentativa de dar conta das atividades escolares em meio à crise sanitária vivida no Brasil e no mundo. A partir dessa realidade é que apresentamos o objetivo geral desta tese: Compreender a problemática da constituição e da luta por reconhecimento do professor diante de cenários pedagógicos difundidos, na escola pública, a partir do contexto da pandemia.

No mesmo período, houve inúmeros eventos de formação continuada oferecidos aos professores da rede pública de ensino (alguns obrigatórios) na tentativa de atender a complexidade dessas demandas através dos primeiros movimentos sobre plataformização e hibridização na educação. Com isto, neste trabalho, analisamos os possíveis impactos desses movimentos a partir da compreensão do que é ser docente.

Essa análise foi feita, justamente, a partir dessa experiência pandêmica em um contexto no qual tanto no momento mais crítico (quando muitos casos da COVID-19 foram detectados e também vários óbitos), quanto no menos avassalador da pandemia², grande parte das escolas do Brasil, especificamente as do Rio Grande do Sul, implementaram o ER, o uso doméstico das redes sociais e as formações continuadas para a implementação do EH com intuito de “manter” as atividades escolares.

Todos esses movimentos não só impactaram momentaneamente, mas talvez tenham modificado a figura do professor enquanto sujeito imerso no contexto

² De acordo com dados do Ministério da Saúde, no início do ano de 2021, o Brasil era o segundo país com maior número de óbitos causados pela pandemia da COVID-19. Disponível em: Boletim epidemiológico Covid-19 do Governo Federal. Acesso em: 30 jan. 2022.

pandêmico. Esses impactos e as possíveis modificações dos sujeitos, experienciados através do ER, infringiram o direito de proteger-se a si e aos familiares que estariam aos seus cuidados, ou seja, reverberaram o espaçamento da ausência de respeito no próprio ambiente social. Honneth (2018) sinaliza que o desrespeito social não só atinge a autoconservação, mas ataca a identidade pessoal ou coletiva.

Algumas decisões mais específicas como horários, revezamento de professores/gestores e, principalmente, a forma como as atividades foram reorganizadas variaram de acordo com a realidade e a especificidade local das instituições escolares.

No referido cenário, também foi fomentado, por alguns gestores, o Ensino Híbrido (EH) que, de acordo com Christensen, Horn e Staker (2013), caracteriza-se como:

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 07).

De acordo com os autores, a parte do ensino desenvolvida em ambiente *online*, nesse programa, exige toda uma estrutura de ambientes de aprendizagem nos quais há diferentes formas de encaminhá-la que não se resumem apenas em realizar qualquer atividade em ambiente digital ou *online*, inclusive, com diferentes profissionais que atuam neles. No subcapítulo 6.2, abordamos, de forma mais específica, esses ambientes nomeados por Christensen, Horn e Staker (2013) como Modelos de Ensino Híbrido.

Na referida obra, citada na maioria dos eventos de formação continuada dos professores das escolas públicas durante o período da pandemia, os autores caracterizam o EH como um programa de educação formal. Entendemos que este programa se aproximou das orientações para a continuidade das atividades escolares através de diferentes propostas pedagógicas que compunham o ER, principalmente, no estado do Rio Grande do Sul.

Tais propostas, direcionadas por meio de documentos normativos e eventos de formação continuada, encaminharam os professores a interpretar orientações inéditas para as suas práticas, tendo em vista que não tinham sido aplicadas nas escolas da rede pública. Para esta pesquisa, selecionamos os principais eventos de formação indicados para a maioria dos professores do Rio Grande do Sul e documentos

que repercutiram, de forma significativa, no trabalho pedagógico do professor das instituições de ensino público do Estado. São eles: JORNADA DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA - SEDUC/RS; I SEMINÁRIO VIRTUAL DE EDUCAÇÃO da SMED/Pelotas, PORTARIA CONJUNTA SES/SEDUC/RS Nº 01/2020; ORIENTAÇÕES À REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL PARA O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO; MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O MODELO DE ENSINO HÍBRIDO 2021, no RS, e a NOTA PÚBLICA Nº 001/2021/RS. As formações foram ofertadas, virtualmente, através de suas respectivas instituições promotoras e disponibilizadas através da plataforma do *Youtube*. Quanto aos documentos, eles foram enviados aos professores/gestores das escolas.

São esses documentos normativos e eventos de formação continuada listados que ratificamos como objetos de investigação, nesta pesquisa, a fim de compreendermos as diferentes configurações da docência, no contemporâneo, que não apenas impactaram e modificaram o trabalho docente com diferentes metodologias de ensino e demandas profissionais, mas impuseram um novo sentido à figura do professor a partir dos aspectos da sua subjetividade. Reportamo-nos a essa realidade como cenários pedagógicos que causaram movimentos na forma de entender o ser e o fazer docente. Para ilustrar essa composição figurativa, apresentamos a imagem digital/autoral (Figura 1) a seguir:

Figura 1 - Desenho autoral da figura do professor



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Através da imagem acima, pretendemos traduzir duas situações iniciadas, no ambiente educacional, no período de 2020 e 2021. A primeira é sobre os “mecanismos”

(uso de tecnologias digitais, por exemplo) que foram inseridos na rotina de professores. A segunda situação diz respeito ao hibridismo incorporado ao trabalho dos docentes - no período pandêmico e na volta parcial das aulas presenciais, em novembro de 2021, no Rio Grande do Sul - que se submeteu à lógica das “plataformas de ensino” ou ao cumprimento de atividades escolares prescritivas entregues, de forma *online* ou física, em detrimento da intencionalidade pedagógica. Foi o que aconteceu, no período da pandemia nas escolas com a adesão ao ensino totalmente remoto através da prática de envio e devolução de materiais físicos aos alunos ou enviando-os através de aplicativos e redes sociais dos discentes ou dos seus responsáveis. E, em seguida, com a adesão das escolas às plataformas digitais. Professores e alunos precisaram se adaptar a esses recursos e adquiri-los - recursos físicos e plataformas digitais - já que passaram a ser mais um meio para o desenvolvimento das atividades escolares.

Dessa forma, os sujeitos foram reposicionados em um outro espaço-tempo que gerou cenários de conflitos e sobrecarga de trabalho, bem como modificou a figura do professor em relação aos aspectos práticos e subjetivos da profissão.

Perante estes cenários, referimo-nos ao professor acrescentando o termo “figura” para agregar a ele um sentido metafórico: a imagem passível de receber orientações inéditas e executá-las de forma imediata desconsiderando-se, ainda, a gramática normativa que sustenta suas ações. Nessa trama, ele se projeta como uma imagem sub-humana em que os fluxos são primários e as funções sociais são secundárias (Tadeu, 2000).

À essa projeção de figura docente, fazemos alusão ao “ciborgue”, definido pelo autor como um humano que não pensa como sujeito, mas sim como alguém que apenas age em função das demandas intensas de um determinado cenário. “O ciborgue nos força a pensar não em termos de “sujeitos”, de mônadas, de átomos ou indivíduos, mas em termos de fluxos e intensidades [...] (*Ibid.*, p. 14). Desse modo, em um contexto no qual perdurou uma realidade caótica e incerta e que chegou à escola - a pandemia - o professor foi projetado, por conta dos cenários da época e por algumas demandas atuais, como uma figura sobre a qual prevalecia a lógica “instrumentalista” do Estado.

É nesse sentido que empregamos a metáfora do professor-ciborgue a fim de estendermos as discussões sobre o significado de ser professor, no contemporâneo, enquanto sujeito que vem aderindo às ações inéditas na sua profissionalidade, em

detrimento das próprias intencionalidades pedagógicas impactada por outros “tempos pedagógicos”, como, por exemplo, o trabalho em plataformas digitais que acontecem em fluxos de trabalho diferentes e intensos.

Quaisquer um dos modos utilizados (material impresso, redes sociais ou plataformas) adentraram no ambiente doméstico das famílias dos alunos e dos professores. Portanto, nesta pesquisa, enfatizamos o quanto esses cenários afetaram diretamente o professor, exigindo-lhe diferentes habilidades tecnológicas em meio às desordens emocionais e psíquicas do contexto da época para desenvolver o seu trabalho. Sendo parte desses cenários, ao longo da escrita desta tese, registramos algumas memórias do período do ER que externam a nossa experiência como docente, além de dar notoriedade aos desafios que foram lançados aos professores, no período pandêmico, com o intuito de amenizar o esquecimento deles.

Ao revermos o potencial das imagens, recorreremos a Didi-Huberman (2018, p. 21) que afirma: “[...] há uma legibilidade das imagens, nada evidente, de fato, que age, de início, por suspensão, e, a seguir, por construção [...]”. Essa legibilidade invisível, apontada pelo autor, nos impulsiona a pensar na figura de um professor que precisou reinventar-se diante de câmeras de telefone celular, computadores e também adaptar suas redes sociais para envio de atividades que substituíram as aulas presenciais, numa tentativa de “harmonizar” e sincronizar as partes do todo. E quem é capaz de atuar em perfeita sincronia? Essa figura de um sujeito quase-máquina que aos poucos se vê invadido pelo ritmo das plataformas e do que está programado, arrisca-se também a ser compreendido como um pós-humano, que tudo suporta, produz, adere e adapta-se.

Foi esse exercício de reflexão e compreensão sobre os objetos de análise e os cenários pedagógicos mais expressivos na pandemia que nos inspirou a criar a “Figura do Professor” (Figura 1), e com a qual fomos relacionando às discussões desta pesquisa. Recorreremos ao potencial da metáfora para expandirmos a discussão sobre como a subjetividade docente vem sendo impactada pelas novas exigências que pesam sobre os ombros dos professores e que ficaram mais evidentes em 2020, entendendo que os artifícios tecnológicos e a sobrecarga de trabalho precisam ser compreendidos não somente do ponto de vista histórico, político, pedagógico ou afetivo, mas em sua multidimensionalidade.

Na era da superindústria do imaginário, vivemos em um modo de persuasão para interagir socialmente, influenciados por um tipo de “espaço-tempo” comum mediado pelas telecomunicações (Bucci, 2021). A partir da teoria do reconhecimento (Honneth, 2009), articulamos discussões com os cenários pedagógicos que se configuraram, mais expressivamente, a partir de 2020, ano de ingresso neste Programa de Pós-Graduação, ampliando o olhar sobre o papel do professor nesses contextos.

A influência desses cenários suscitou um hibridismo na natureza do professor, e, a partir dele, implementamos a discussão sobre sua função no panorama educacional desde 2020, além da luta por reconhecimento para contribuir, cientificamente, com a área através dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar os impactos no papel da figura docente perante a adesão às propostas de Ensino Híbrido, Ensino Remoto e Tecnologias Digitais que afetaram a natureza, o trabalho e a subjetividade do professor enquanto sujeito;

- Analisar as propostas do Modelo Híbrido de Ensino, do Ensino Remoto e as diferentes metodologias de ensino e aprendizagem sustentados por documentos normativos e eventos de formação continuada;

- Identificar práticas reificadas dos docentes a partir dos documentos e manuais enviados às escolas, no contexto de isolamento social, encaminhados para as instituições de ensino;

- Enfocar práticas de reconhecimento dos docentes, buscando a sua valoração enquanto sujeito.

É importante mencionar que, mesmo não sendo implementada ou levada adiante as propostas do programa do EH, do ER e do próprio uso de algumas tecnologias e metodologias que foram fortemente utilizadas a partir do contexto pandêmico e pós-pandemia, a presente pesquisa, ao engajar-se à linha de pesquisa referida anteriormente, concentra-se nos efeitos factuais que a experiência no contexto pandêmico produziu na relação pedagógica e na subjetividade docente, condizente, portanto, com o campo da formação de professores. Esses efeitos ainda se fazem presentes no contemporâneo - pós-pandemia - no qual a lógica instrumentalista do Estado, em relação à docência, vem sendo fortificada.

Diante desse contexto, identificamos como problemática central da pesquisa a seguinte questão: **Quais as possibilidades de validação do reconhecimento**

docente nos cenários pedagógicos que, a partir da pandemia, tornaram-se mais expressivos na escola pública?

Considerando o recorte teórico-metodológico, assim como a nossa experiência empírica e profissional, defendemos a seguinte tese: a experiência dos professores com esses cenários pedagógicos ocasionou significativos impactos na docência, exigindo-lhe uma reconfiguração, portanto, em seu processo de luta por reconhecimento. E, a partir da ideia de esquecimento do reconhecimento (Honneth, 2009), indagamos: esse esquecimento estaria fragmentando a figura do professor enquanto sujeito, encaminhando-o à direção da reificação? São essas indagações que exploramos e discutimos ao longo do percurso de compreensão e investigação da pesquisa.

Este trabalho de tese possui uma abordagem qualitativa sustentada em uma compreensão dialético-hermenêutica dos documentos e dos eventos de formação continuada que foram implantados, a partir do contexto pandêmico, nas escolas gaúchas. A tese é desenvolvida a partir do tipo de pesquisa documental, considerando como fontes os documentos normativos emitidos durante o cenário pandêmico, as gravações dos eventos de formação continuada (disponíveis no *Youtube*), no mesmo período, bem como algumas informações por *e-mail* e registros da autora, recebidos e elaborados durante seu trabalho docente nas escolas de Educação Básica.

No percurso da pesquisa documental, fomos reassistindo e transcrevendo as gravações das formações disponíveis no *Youtube* e acessando (novamente) os documentos normativos recebidos no trabalho durante o cenário pandêmico. Os dados da pesquisa foram coletados nos documentos normativos por nós selecionados e também na análise (transcrições) dos principais eventos de formação continuada apresentados por professores da rede de ensino e pesquisadores da Educação, disponibilizados, publicamente e especificamente, para professores em serviço que, em alguns casos, foram convocados para esses eventos virtuais.

Na fase da análise dos objetos da pesquisa, utilizamos a lente da abordagem hermenêutica como uma possibilidade compreensiva dos dados para entender os discursos e os jogos de linguagem tramados, no cenário pandêmico e pós-pandêmico, acerca dos professores e suas atuais lutas por reconhecimento.

No caminho percorrido para compreender esses cenários, percebemos quão compulsória foi a adesão dos sujeitos a essas novas orientações implementadas nos

cenários pedagógicos. Adorno e Horkheimer (1985, p. 41) já reconheciam, na metade do século passado, que “Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz”.

Para os autores, quanto mais difícil e rebuscada se apresenta a aparelhagem em volta dos sujeitos, mais eles se moldam a ela, proporcionando a si mesmos vivências pouco qualificadas. E por esse viés, relacionamos a implantação de manuais e formações direcionados aos professores que, de fato, reforçaram o diagnóstico da reificação entre os sujeitos e o esquecimento do reconhecimento conforme os dados coletados na pesquisa e suas respectivas análises.

A partir desse caminho compreensivo, organizamos esta pesquisa em 7 capítulos iniciados pela Introdução, seguida pelo capítulo 2 intitulado *A gênese da tese: ensaios, trajetória e formação* em que abordamos sobre o caminho cronológico, percorrido por mim (doutoranda), o qual explana a experiência profissional e pessoal que sustenta parte da pesquisa aqui apresentada e que foi se articulando com discussões teóricas das disciplinas do PPGE e, principalmente, na disciplina *Elaboração de tese*³ dirigida pela professora/orientadora deste trabalho. Neste capítulo, também apresentamos um mapeamento das pesquisas que se aproximam da temática pesquisada a partir do qual imputamos, de fato, o olhar de pesquisadora.

No capítulo 3, com o título *Caminhos procedimentais e compreensivos da pesquisa*, expomos as discussões teóricas, os procedimentos e as compreensões percebidas neste trabalho, ou seja, os caminhos metodológicos que mediaram a tese e que foram o embasamento para a nossa reflexão em relação à análise dos objetos da pesquisa. Também exploramos as bases que normatizaram as atividades escolares no contexto de emergência (2020/2021).

No capítulo 4, apresentamos discussões teóricas sobre a luta por reconhecimento e a teoria crítica, na perspectiva pedagógica, que conversam sobre a formação e a figura docente. Em seguida, no capítulo 5, apresentamos as categorias de análise identificadas na pesquisa e as compreensões sobre cada uma delas. Identificamos três categorias: Super-responsabilização da profissão, Desumanização do trabalho docente e a Instrumentalização da subjetividade da figura do professor.

³ Disciplina prevista em todas os semestres do regimento do PPGE até a conclusão do doutorado.

No capítulo 6, trazemos as reflexões sobre as novas configurações das lutas por reconhecimento na docência, a hibridização do trabalho docente e a presença do professor. Por fim, organizamos, no capítulo 7, nas considerações finais da pesquisa, reflexões sobre a tese e as discussões que serão ampliadas futuramente.

2 A GÊNESE DA TESE: ENSAIOS, TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Para alcançar este momento de construção de uma tese de doutorado, foi imprescindível lembrar que cheguei até aqui acompanhada de uma trajetória pessoal, histórico-cultural e socioprofissional⁴. Para apresentar essa trajetória, ou seja, relatar sobre mim mesma, foi preciso descrever o caminho e os acontecimentos pelos quais fui perpassando: alguns por escolha própria e outros que adentraram os espaços que ocupei. Butler (2017, p. 18) afirma que “[...] a razão disso é que o ‘eu’ não tem história própria que não seja também a história de uma relação - ou conjunto de relações - para com um conjunto de normas”. De acordo com a autora, ao relatar sobre mim, estarei relatando o “eu” que sou hoje conforme as relações com lugares, pessoas e normas que fui estabelecendo.

Dentre essas relações, citei aquelas cujas lembranças estão muito presentes na minha memória e expressam parte da professora e da pessoa que sou hoje. Essas memórias formativas, por mim relatadas, não expressam na íntegra esse “si-mesmo”, pois são impressões próprias que tenho sobre mim, já que as “[...] estruturas indiferentes que permitem o meu viver pertencem a uma sociabilidade que me excede” Butler, 2017, p. 51) e se existem, entretanto, desprendidas de mim.

Muitas dessas memórias formativas estão atreladas aos espaços públicos “confiados” a mim e financiados pelo poder público quando estive como aluna da escola pública, no Ensino Básico, professora bolsista Capes e UAB, aluna do curso de mestrado, e, atualmente, professora da rede pública e aluna do curso de doutorado em instituições públicas. O fato de relatar sobre essas memórias torna-se uma oportunidade de “prestar contas” à comunidade, em geral, não no sentido de apresentar justificativas, mas sim para contribuir minimamente com a comunidade local.

⁴ Nesta seção do texto, estarei relatando a minha trajetória profissional enquanto doutoranda do PPGE - UFPel e orientada pela Profa. Dra. Maiane Ourique, por isso o capítulo está escrito na 1^o pessoa do singular.

Nos próximos parágrafos, descrevo minha trajetória pessoal e profissional na qual percebo que há muitas reflexões que coexistem comigo, em forma de memórias que contribuíram para minha formação e me moveram para a escrita desta tese que hoje me proponho a defender.

Começando...

Foi na infância que eu sempre pratiquei, e com uma certa convicção, sobre o que estava fazendo: “brincar de escola”. Dentre tantas brincadeiras, a de escola com outras crianças da rua da minha casa era bem frequente. Eu colocava todos “os alunos” uns atrás dos outros; escrevia com giz branco num pedaço de madeira e fazia a chamada “riscando” minuciosamente os pontinhos no caderno de chamada conforme eu via os meus professores fazerem diariamente. Era imitação, repetição das coisas da escola para com os colegas da minha rua, ou seja, eu manifestara, lá naquele tempo da infância, uma relação primária com a docência, e seria o ato de ensaiar algo?

Benjamin (2002) relata que a encenação é um momento criativo da criança no qual ela se liberta de resquícios que possam vir a inibi-la na fase adulta. E sob a perspectiva da dialética, percebo que “ontem” o ato de imitar os professores da escola, junto aos colegas da minha rua, fazia parte da minha rotina, era uma brincadeira de criança. “Hoje”, para mim, aquele ato soa como a vontade de ensaiar e de encenar algo. Então, esses ensaios e encenações foram se fortificando na minha vida, principalmente no Ensino Fundamental, e reverberaram na escolha por cursar o Magistério, no Ensino Médio, entre 1994 e 1996.

Penso que o gosto pela “brincadeira de escola” se justifica em função dos resquícios sobre “a figura do professor” que eu, de certa forma, admirava e sobre os quais fui “me liberando”. Além disso, referem-se às “atitudes de professora” que eu fui tomando ou testando com os colegas e vizinhos, ora como imitação dos meus professores, ora como alguém que, mesmo sem muita consciência sobre si, tinha certa confiança naquilo que acreditava ser cabível para a brincadeira e que eu levava muito a sério. Aliás, brincadeira de criança é coisa séria mesmo!

Esses “ensaios de professora”, durante a infância, foram acontecendo em um contexto social no qual eu acompanhava, enquanto criança, o trabalho autônomo dos meus pais: minha mãe era costureira e meu pai era taxista, aliás, ainda são. Os dois buscavam o sustento da família, dia a dia, e, nessa rotina, incentivavam o meu irmão e

eu a estudarmos, pois eles não tiveram acesso ao estudo. Ao incentivar-nos, sempre vinha a frase: “Estudem para ter um trabalho melhor que o meu”. E, naquela época, as opções do Ensino Médio, na minha cidade, eram duas apenas: o curso de Magistério e de Contabilidade.

Talvez, por uma questão cultural, eu não entendia bem o que fazia um contabilista, mas o professor eu sabia, eu tinha contato e sempre observara com encantamento. Também havia uma professora na família: minha única tia. Ela sempre morou na nossa cidade natal: Santa Vitória do Palmar - RS. Lá eu passava as férias de verão e, dentre tantas coisas que eu fazia, adorava ficar mexendo nos materiais de trabalho dela: os cadernos de planejamento e os livros principalmente. Essa realidade histórico-cultural interferiu fortemente na minha escolha pelo Magistério, pois esses encontros com a docência foram se consolidando como experiências do meu cotidiano.

Em 1993, concluí o Ensino Fundamental e lembro de ter sido uma aluna que sempre recebia muitos elogios dos professores. Até hoje, minha mãe, no auge dos 72 anos, faz questão de exaltar esse comentário quando o assunto é escola. Sobre o fato de ser uma boa aluna, refiro-me às notas e ao comportamento, o que exigiu um esforço emocional forte, já que, na época, na escola pública o investimento nas relações humanas era bem escasso.

Atualmente recordo que era uma forma de retribuir o trabalho e a atenção dos professores comigo e com os meus colegas. Em casa, recebia diariamente a orientação de que a professora era a “segunda mãe!”. Uma frase forte, potente para mim, enquanto uma criança que cresceu nesse contexto de exaltação dos professores e que, em virtude disso, possa ter havido a influência na minha escolha profissional em função do cotidiano cultural no qual eu estava inserida.

Naquela época, eu contemplava todas as ações dos professores, ou seja, ficava atenta à “figura docente”. Lembro de vibrar em momentos nos quais encontrei alguns dos meus professores em outros lugares fora da escola. Era tão emocionante vê-los como outras pessoas “normais”!

Todos esses ensaios, lembranças e relações fazem parte de uma parcela do reconhecimento que hoje eu tenho, de mim mesma, como professora. Butler (2017, p. 41) traz a ideia hegeliana assinalando a seguinte ideia sobre reconhecimento: “[...] sou invariavelmente transformada pelos encontros que vivencio; o reconhecimento se torna o processo pelo qual eu me torno outro diferente do que fui e assim deixo de ser capaz

de retornar ao que eu era”. É como se eu, enquanto professora, encontrasse justificativas para as escolhas profissionais que, ao mesmo tempo, instigam-me a repensá-las. Talvez esse tenha sido o motivo pelo qual optei por seguir, na pós-graduação, um período concomitante com as atividades profissionais em duas escolas distribuídas em quarenta horas semanais.

O que para muitas pessoas pode ser considerado como um embate de atividades consideravelmente exaustivas, ou seja, o fato de atuar nas escolas e dispor-se a cursar a pós-graduação, para mim soa, sob a perspectiva dialética, como a negação da própria negação. Ou seja, tenho aproveitado os elementos conflitantes do caminho para buscar a reconciliação (clareza) com situações vivenciadas na docência e que me incomodavam (a escuridão). Portanto, sem a reconciliação dos conflitos e das contradições, eu não teria buscado “o novo” e então suponho que a docência se manteria estática, sem movimento.

No ano de 1996, concluí o Magistério no Instituto Estadual de Educação Espírito Santo localizado no município de Jaguarão - RS. Foram três anos em contato com práticas experienciadas com muita expectativa, pois, de certa forma, elas estavam se consolidando. Após o seu término, comecei a lecionar em uma escola infantil da rede privada de ensino.

Concluir o referido curso e atuar como professora, na rede privada, proporcionou-me, além de uma discreta independência financeira, uma oportunidade de colocar em prática parte das aprendizagens adquiridas e também vivenciar, cotidianamente, o que estava em mim desde a infância, mesmo em concomitância com alguns desencantamentos em relação à docência naquele contexto escolar.

Hoje, ao lembrar aquelas primeiras experiências como professora, percebo que eu aprendi muito sobre a docência com as crianças. Compreendo equívocos pedagógicos próprios que cometi, inconscientemente, naquela época e que hoje soam como atitudes divergentes de ações pedagógicas sob o primado do reconhecimento abordado por Honneth (2009) e basilar nos próximos escritos desta tese. Essas atitudes, de certo modo, alinham-se com a experiência (as primeiras na minha trajetória profissional) de não-reconhecimento de si e que hoje não só identifico, mas compreendo de forma mais clara, tentando não repetir ou reviver essas atitudes divergentes de ações pedagógicas.

Após a conclusão da formação acadêmica - graduação em Pedagogia e o mestrado em Educação que serão relatados logo a seguir - fui buscar novamente a reconciliação com aqueles cenários da escola privada na qual as práticas pedagógicas eram unicamente baseadas em dois princípios: práticas pedagógicas que mantinham os alunos como clientes e que também serviam para devolver resultados quantitativos em relação aos alunos.

Neste cenário, posso identificar algumas “[...] reações emocionais psíquicas” (Honneth, 2009, p. 220) que, na época, se caracterizavam como incômodos que talvez a inexperiência docente não me permitia identificar com clareza. Entretanto, atualmente, percebo que essa relação comigo mesma e com a prática docente era algo que eu, enquanto sujeito, estava constituindo internamente nesses primeiros espaços da docência. É o que Honneth (*Ibid.*, p. 220) parece alertar sobre a autorrelação bem sucedida: “[...] para chegar a uma autorrelação bem-sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações [...]”.

Neste apontamento do autor, surge o esclarecimento sobre a ausência do reconhecimento intersubjetivo que se colocava, no cenário escolar mencionado, na medida em que os “alunos clientes” e a busca dos “resultados quantitativos” eram uma constante. Além disso, também eram determinantes para o incômodo que, talvez na época, soava como um sinal que a docência não era o que eu até então vinha “repetindo”, ainda mais em relação ao modo no qual a Educação Infantil era referida, já que aquele cenário carecia de uma docência potente e ampliada, no sentido de gerir as reais necessidades e potencialidades que as crianças, independente da escola, já têm consigo mesmas. A negação dessas práticas levou-me a compreender, de fato, as dimensões desta primeira etapa da educação básica que estão muito aquém da “Escolarização Infantil”.

Esses indícios de não-reconhecimento, identificados há algum tempo, ainda hoje permanecem nos espaços educativos e fazem parte das discussões teórico-práticas desta pesquisa e dos contextos escolares nos quais venho atuando. A própria identificação desses indícios talvez reverbere na experiência da “[...] autorrelação bem sucedida” (*Ibid.*, p. 220) que, na perspectiva da dialética, me reconduzem a um diferente posicionamento e a uma nova visão sobre a docência. Ainda no percurso das memórias formativas, outras negações da realidade surgiram durante a minha formação

profissional, mas possibilitaram também a afirmação de alguns aspectos delas, manifestando, assim, novas perspectivas para a docência.

A seguir, trago o relato sobre a minha trajetória, especificamente profissional, e exponho reflexões que foram sendo construídas através da experiência em espaços de professorado. À essas reflexões, alinho as perspectivas teóricas acerca da formação de professores de autores como Nóvoa (2009) e Tardif e Lessard (2005).

Essa escolha teórica sobrevém em função do conhecimento teórico que fez parte da minha formação acadêmica inicial (licenciatura em Pedagogia) e, desse modo, possibilitou, juntamente com a experiência docente em espaços diversos, aprofundar um movimento de práxis, mostrando novas perspectivas sobre o campo da educação. Por isso, entendo que o estudo de algumas obras desses autores proporcionou o meu aprofundamento e a escolha de outras perspectivas teóricas que, atualmente, se alinham a problematizações mais críticas sobre a docência e me encaminharam a elaborar a presente tese sob a orientação da Professora Doutora Maiane Ourique.

Em 1999, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ofertada no município de Jaguarão – RS, de modo intensivo e para professores que estavam em serviço (público ou privado). Em 2002, concluí o curso e continuei atuando na Educação Infantil da rede privada. Considero que, naquela época, eu ainda me sentia um pouco imatura para me dedicar ao estudo de tantas teorias e, a partir disso, reflito também sobre a formação de professores nas licenciaturas que também pode estar acontecendo de forma precoce na vida do graduando.

Em 2006, ingressei na Rede Pública Estadual de Ensino, via concurso público, para lecionar nos anos iniciais, e, em 2008, do mesmo modo, ingressei na rede municipal de Ensino Básico de Jaguarão, na Educação Infantil. Atualmente, atuo respectivamente nessas instituições de ensino como professora do 5º ano dos Anos Iniciais e Orientadora Educacional nos Anos Finais, ambos na Educação Básica. Foi uma mudança significativa no que se refere ao espaço escolar, pois iniciei essas atividades em escolas da periferia do município, conhecendo e convivendo com famílias economicamente desfavorecidas. Depois disso, considero que fui aprimorando a minha formação através do contato com realidades que, no movimento da práxis presente no cotidiano escolar, trouxeram à tona a reflexão sobre os professores em diferentes cenários.

Atualmente compreendo que, na formação acadêmica, é preciso, enquanto professores em formação, experienciar reflexões sobre a formação humana, num processo de ir e vir, e, desse modo, enxergar essa humanidade inerente aos alunos.

Tardif e Lessard (2005, p. 69) apontam que o trabalho docente se dá com e sobre seres humanos, diante dessa colocação dos autores, observo que essa discussão sobre a docência, naturalmente imersa “no humano”, acontece de forma ainda muito discreta nos ambientes escolares. Ainda vivenciamos a perspectiva de uma educação que, ao que se refere às políticas públicas, prioriza a formação instrumental que privilegia os aspectos cognitivos dos discentes, tornando raros os espaços que os professores encontram para desenvolver seu trabalho docente e estreitar o espaço entre o olhar humano e o olhar pedagógico na escola.

Após esse período, atuando como docente, retornei à Universidade em 2013, primeiramente como supervisora bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, em um subprojeto vinculado à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Foi uma experiência enriquecedora, pois vivenciei diferentes relações e diálogos com graduandos que estavam em formação acadêmica e, ao mesmo tempo, vivendo a prática docente na escola. Nóvoa (2009) aponta:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p. 21).

Através desses movimentos, percebi que os outros professores da escola presenciaram novas possibilidades em suas práticas pedagógicas inspirados nos graduandos, ou seja, houve um movimento comunitário no qual a maioria dos docentes desacomodaram-se, pedagogicamente, induzidos pela reflexão coletiva de suas práticas. Entretanto, essa desacomodação não se consolidou efetivamente, pois se deu de forma temporária.

Dessa forma, para o professor apropriar-se de efetivos “processos de mudança”, a escola precisa aderir a movimentos maiores e mais abrangentes e a processos que proporcionem, ao seu corpo docente, o compartilhamento de práticas pedagógicas as quais não aconteçam de forma isolada e temporária ou somente em momentos nos quais a instituição de ensino é contemplada por programas (como foi o caso do PIBID)

que possibilitem práticas pedagógicas que venham a superar algumas compreensões sobre a docência.

Neste mesmo ano, iniciei o curso de mestrado profissional em Educação, também na UNIPAMPA e, então, retomei minhas reflexões acerca da minha própria prática na sala de aula. O tema ao qual me dediquei a pesquisar, especificamente, no mestrado cuja conclusão deu-se em 2015, foi sobre as tecnologias digitais utilizadas na escola e o título da pesquisa foi: *Inclusão de recursos tecnológicos digitais na gestão das práticas docentes: uma proposta de formação para os professores dos Anos Iniciais*.

Em janeiro de 2014, participei de uma seleção de professores supervisores do PIBID para o curso de Aperfeiçoamento e Atualização para educadores da infância - Educação Experiencial e Qualidade em Contextos da Infância em Aveiro - Portugal. O curso foi oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal (PDPPP), nas Universidades de Aveiro e do Porto, com vistas ao desenvolvimento profissional de professores da rede pública de educação básica.

Foram selecionados 42 professores supervisores/bolsistas do PIBID do Brasil. Nessa oportunidade, além de trocar experiências com docentes de vários estados do país, participei de Seminários que foram oferecidos, durante duas semanas, pela Universidade de Aveiro – PT. Eles vieram a contribuir com o curso que estava sendo oferecido e também pude conhecer a realidade das escolas públicas locais.

Foi uma experiência que, além de ter sido uma imersão cultural enriquecedora, acrescentou muitas aprendizagens para a minha prática docente e despertou, em mim, a reflexão acerca da “surpresa” de colegas professores em saber que, como professora da rede pública, tive essa oportunidade. São momentos que serviram para refletir sobre o que o professor vislumbra em relação à profissão e às políticas públicas que forjam o movimento da sua ação e as possibilidades de usar a sua prática de sala de aula como forma de conhecimento para a formação de novos profissionais.

No ano de 2016, solicitei Licença de Interesse (prevista do plano de carreira do magistério municipal) das atividades docentes da rede de ensino para atuar como professora substituta, via processo seletivo, na UNIPAMPA – Campus Jaguarão, nos cursos de licenciatura, mais especificamente no curso de Pedagogia. Foi um período no qual pude conhecer um espaço de sala de aula muito diferente daqueles os quais

eu estava acostumada a lecionar. Foi desafiador, porém hoje reflito que foi um espaço de muitas aprendizagens com os graduandos, pois pude colaborar com a formação desses sujeitos discutindo teorias, ao lado da experiência como docente da rede básica de ensino, nos cursos de licenciatura. Conforme Nóvoa (2009):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, reflexão sobre o trabalho e o exercício de avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2009, p. 30).

Mesmo concordando, em parte, com a ideia do autor, percebo que essa experiência também me mostrou o quanto eu ainda precisava me aperfeiçoar profissionalmente para contribuir com um curso de licenciatura, já que a experiência profissional sozinha pode ser frágil em relação ao aprofundamento teórico efetivo. E na condição na qual atuei, muitas vezes ocupei espaços que estavam ociosos na Universidade e que não condiziam com a minha aderência às temáticas de interesse e maior conhecimento.

Em meio à essa experiência no Ensino Superior, os conflitos e a “escuridão” permaneciam presentes, mas a possibilidade de enxergar um pouco de “clareza” era possível. Então, ainda em 2016, cursei a disciplina Seminário Avançado: Teoria de Currículo e Imagens II, no Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado (PPGE) da UFPel, como aluna especial, durante o 2º semestre. Busquei essa oportunidade pensando em dialogar em outros espaços, com outras pessoas e tentar, em seguida, o ingresso no curso como aluna regular que hoje é uma realidade.

Esta experiência findou em 2018, ano no qual retornei às atividades docentes na rede municipal de ensino do mesmo município, porém atuando, a partir de então, como orientadora educacional em outra escola municipal. Entretanto, o fato de trilhar por outros caminhos da docência certamente gerou em mim a validação de alguns posicionamentos e a invalidação de outros.

De acordo com Heráclito *apud* Konder (1985, p.03) “[...] um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Por que da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)”. A metáfora, citada pelo filósofo, potencializa a ideia da instabilidade do ser, enquanto sujeito, que está em movimento no mundo e em diferentes esferas sociais e profissionais. Nesse

movimento dialético de encontrar o novo é que venho buscando a interpretação e a compreensão dos cenários que venho atuando na perspectiva da hermenêutica.

Em 2018, no 2º semestre, atuei como professora formadora no curso de Licenciatura em Pedagogia - UNIPAMPA/UAB (EaD) via processo seletivo realizado pela Universidade. Foi uma experiência que permitiu a vivência da docência em outro lugar, com outras “lentes”, diante de diferentes desafios da EaD. Atualmente, permaneço atuando na rede básica municipal de Educação como orientadora educacional dos anos finais do Ensino Fundamental e, na rede estadual, em Jaguarão - RS, também exerço a mesma função, mas orientando os anos iniciais.

Diante da experiência na Educação Básica e Superior (pública e privada), seguidamente coloco-me a pensar sobre a efetiva figura do professor na atualidade, o ensino e as mudanças tecnológicas que perpassam, constantemente, pela sociedade e refletem na escola. Acredito que esta trajetória caracteriza o meu lugar de fala e também constitui uma parte importante do meu empenho para fazer parte do grupo de discentes do PPGE desta Instituição Federal de Ensino.

Entendo que tais reflexões são importantes em tempos nos quais a educação está sendo tão discutida e repensada por várias instâncias, tanto do governo federal, estadual e municipal, e inserida em um contexto pós-pandêmico ao qual todos nós estamos imersos e buscando novos formatos de comportamento em geral, adaptando a vida pessoal e profissional a essa realidade.

A partir das constantes reflexões e validações de alguns posicionamentos docentes, bem como também do meu lugar de fala, é que, para esta pesquisa, busquei algumas contribuições em teses e dissertações que também me ajudaram a ampliar as reflexões para a construção dessa tese e estão elencadas, a seguir, no subcapítulo intitulado *Estado do Conhecimento*.

2.1 Estado do Conhecimento: contribuições de outras pesquisas

Como forma de ampliar a discussão da temática da pesquisa e a metodologia adotada, optamos por trazer as contribuições do campo científico que se aproximam

dessas discussões, apresentando o estado do conhecimento (EC) que, de acordo com Morosini e Fernandes (2014),

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 02).

Esses registros e identificações a serem selecionados, como sugerem as autoras, foram pesquisados no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), repositório que abrange a grande maioria das publicações de teses e dissertações das universidades públicas e privadas do país. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) mencionam que para iniciar um trabalho científico, é preciso que nos desvinculemos do cotidiano, das ideologias, que quebreemos alguns pré-conceitos para que transformemos um fato social em científico. Assim, para “quebrar” esse vínculo, a inserção do EC é uma forma de incorporar cientificidade na pesquisa.

Morosini e Fernandes (2014) apontam:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini e Fernandes, 2014, p. 155).

Para a busca de leituras e revisão de literatura, sugeridas pelos autores, elegemos três descritores que foram inseridos no campo de pesquisa do repositório da seguinte forma: primeiramente, inserimos o descritor “formação de professores” e encontramos um número extenso de trabalhos: 6.298. Em seguida, junto a essa busca, acrescentamos o descritor “híbrido” e encontramos 18 trabalhos.

Na Tabela 1, que segue abaixo, expomos o resultado dessa busca e os filtros que a ela foram aplicados, ou seja, ao fazermos a pesquisa, selecionamos teses e dissertações que têm como grande área do conhecimento as Ciências Humanas, e como área do conhecimento a Educação.

Tabela 1 - Pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES

Descritor	Grande área do conhecimento/Área do conhecimento	Número de publicações
------------------	---	------------------------------

“formação de professores”	Ciências humanas; Educação	6.298
“formação de professores” “híbrido”	Ciências humanas; Educação	18

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Diante desse resultado de 18 trabalhos (6 teses e 12 dissertações), fizemos a leitura dos seus respectivos resumos para identificar possíveis pesquisas que vão ao encontro do tema principal da nossa. Desse modo, encontramos os seguintes resultados: em relação ao descritor “híbrido”, encontramos 2 teses e 2 dissertações que visam, especificamente, a adaptação de um grupo de professores de determinada área aos diferentes meios de conduzir os processos de ensino, adotando, assim, o hibridismo em suas práticas. Também encontramos uma explanação sobre o programa de educação formal denominado ensino híbrido conforme alguns autores específicos que possuem toda uma literatura sobre o tema.

Em seguida, identificamos que havia 2 teses e 3 dissertações que versam sobre metodologias ativas, trazendo como foco de pesquisa os benefícios que esses recursos podem oferecer ao aluno como aprendiz. Nesses trabalhos, vimos quanto o tema das metodologias ativas está diretamente ligado à “formação de professores” e ao “híbrido”. Por fim, identificamos que sobre “formação de professores”, de um modo mais abrangente, os trabalhos discorrem sobre a formação de uma área específica como, por exemplo, de professores iniciantes na profissão docente, professores da área da inclusão e também de uma segunda língua, como a inglesa.

Para refinar ainda mais essa busca de trabalhos e tentar encontrar possíveis pesquisas que acompanham a nossa, acrescentamos o descritor “subjetividade”, conforme a Tabela 2. Nessa nova busca, foram encontrados 2 trabalhos que possuem uma aproximação maior com a nossa pesquisa, porém ainda divergem com o tema principal. Apesar de aparecer, inclusive nas palavras-chave, alguns assuntos específicos os quais nos detemos a investigar, o tema e o objetivo principal dos trabalhos não condizem com os nossos objetivos que são direcionados, especificamente, para investigar a constituição do professor diante de cenários didático/pedagógicos na escola e a luta por reconhecimento.

Tabela 2 - Pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES

Descritor	Grande área do conhecimento/Área do conhecimento	Número de publicações
“formação de professores” “híbrido” “subjetividade”	Ciências humanas; Educação	02

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tentamos ainda inserir o descritor “reconhecimento” na pesquisa, porém não foram encontrados trabalhos sobre esse tema de acordo com a ordem de busca.

A seguir, na Tabela 3, expomos as características específicas desses dois trabalhos que mais se aproximaram da nossa pesquisa.

Tabela 3 - Características dos trabalhos pesquisados

Referência	Descritores	Ano da publicação	Tipo de documento
ANJOS, Mauro Hallal dos. Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul '. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) – Universidade Federal de Pelotas, Pelota, 2012.	“formação de professores” “híbrido” “subjetividade”	2012	Dissertação

OLIVEIRA, Jezabel Gontijo Machado de. Trajetórias de constituição do ser docente . 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.	“formação de professores” “híbrido” “subjetividade”	2011	Dissertação
---	--	------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na dissertação intitulada *Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul*, de Mauro Hallal dos Anjos, o autor procurou expor a sua experiência em relação à busca de subsídios para capacitar professores para atuarem como professores-autores na Educação à Distância (EaD), adquirindo, assim, competências para trabalharem tecnicamente com tecnologias da informação e comunicação nos cursos EaD do IFSul.

Sobre a metodologia, o autor desenvolveu uma pesquisa qualitativa utilizando como instrumento de coleta de dados um formulário com questões objetivas. Além disso, fez uso de uma entrevista não-estruturada com os professores envolvidos e que também participaram de um curso de formação continuada sobre tecnologias, ofertado pela CAPES, denominado Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação.

Para a análise de dados, o autor utilizou os materiais produzidos pelos professores para as disciplinas da EaD. Ao fazer a verificação dos materiais, ele percebeu que grande parte dos docentes do curso usavam as mesmas atividades das aulas de modo presencial nas disciplinas da EaD, justificando essa prática pela falta de tempo, e apresentavam dificuldade de fazer sínteses para organizarem o modo de acesso do estudante ao conhecimento. Também foi sinalizado que os educadores demonstraram dificuldades para trabalharem com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Já na dissertação intitulada *Trajetórias de constituição do ser docente*, de Jezabel Gontijo Machado de Oliveira, a autora buscou investigar a constituição docente, numa dimensão subjetiva, a partir de um referencial teórico psicanalítico, fazendo uma análise do percurso da formação inicial e continuada. Para compreender esse percurso,

ela fez um estudo da formação docente desde a Grécia antiga até a concepção de professor atual, refinando a pesquisa, especificamente, com cinco professores participantes de um curso de extensão ofertado, em 2009, na modalidade semipresencial.

Sobre a metodologia, a autora utilizou como instrumento de investigação uma entrevista semiestruturada com os professores participantes com o intuito de analisar a história e as singularidades dos sujeitos, gerando um momento de fala e escuta. Ao finalizar as análises dos dados da pesquisa, ela apontou o quanto é importante proporcionar, ao professor, esses espaços de fala sobre si para então compreendê-lo e transitar no campo do humano.

Acreditamos que essa dissertação vem a ser a que mais se aproxima da nossa proposta de pesquisa sobre a constituição da figura do professor enquanto sujeito, porém o caminho teórico e metodológico o qual a autora utilizou para essa análise diverge da nossa proposta, produzindo assim uma outra ótica sobre a figura do docente a qual nos propomos a encontrar ao final da pesquisa.

Através dessa busca, obtivemos resultados que foram significativos para podermos localizar a abrangência, existente ou não, da temática do nosso trabalho, além de “[...] identificar as pesquisas já produzidas sobre a pesquisa” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 20), que, neste caso, não foram encontradas.

3 CAMINHOS PROCEDIMENTAIS E COMPREENSIVOS DA PESQUISA

Com o intuito de buscar uma sustentação para este estudo, trazemos como marco teórico-metodológico inicial a abordagem qualitativa que tem como um dos principais propósitos, de acordo com Yin (2016), coletar e integrar dados de diferentes contextos, fontes de evidência e a investigação de documentos e artefatos.

Yin (2016, p. 07) aponta como características da pesquisa denominada qualitativa [...] “a representação e as condições reais da vida das pessoas, das suas opiniões e perspectivas, a contribuição com revelações sobre conceitos existentes que podem explicitar o comportamento social humano”.

O argumento do autor, além de reforçar a escolha da abordagem da pesquisa, corrobora com a nossa intenção de analisar os tensionamentos que aconteceram em relação às seguintes orientações à escola, principalmente, a partir do contexto pandêmico. Citamos como exemplos dessas orientações o ER vigente durante a pandemia (2020 e 2021), amparado em documentos normativos e manuais para a manutenção das atividades nas escolas públicas no Rio grande do Sul, e os eventos de formação continuada que foram direcionadas aos professores no referido contexto enfatizando, em sua maioria, o EH.

Esses dispositivos e discussões adentraram na escola como forma de viabilizar, e não interromper, as atividades na instituição de ensino, evidenciando o cumprimento delas que tiveram o papel de “dar” seguimento às “atividades escolares”. Na lógica da adaptação dos professores a essas propostas, novos cenários foram configurados e, de forma imperativa, acabaram sobrecarregando e implantando um outro ritmo ao trabalho docente.

O tipo de investigação desenvolvido foi a pesquisa documental, definida por Lakatos e Marconi (2003, p. 174) da seguinte forma: “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Em relação a esse tipo de pesquisa, Oliveira (2007) *apud* Sá-Silva, Almeida, & Guindani (2009, p. 06) comenta:

[...] a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (Oliveira, 2007, p. 69).

Desse modo, um dos motivos para a escolha e seleção dos objetos de pesquisa é que eles tiveram um significado marcante na nossa experiência docente, todavia, para alguns sujeitos, esses objetos foram esquecidos e passaram a ser apenas como mais uns documentos ou umas normas burocráticas do cenário docente.

As diferentes orientações, indicadas para as escolas, são notadas a partir do quanto compreendemos o campo, as teorias usadas e a intencionalidade pedagógica inerente ao fazer docente. Portanto, há uma compreensão crítica e, historicamente, situada no contexto da atuação dos professores que foi reconfigurado a partir de decisões do governo e apresentadas como forma viável de manter as atividades escolares durante a crise sanitária.

Apresentamos as análises desses objetos na íntegra, no Capítulo 5, no qual reconstruímos a interpretação e empreendemos a compreensão desses dados contextualizados historicamente. Para o entendimento do contexto da docência, objeto desta pesquisa, empreendemos uma leitura dialético-hermenêutica, tecendo argumentos do acervo teórico, da experiência profissional e da materialidade do trabalho educativo para formar uma ampla e vigorosa trama argumentativa sobre as lutas por reconhecimento docente no cenário pedagógico atual.

O primeiro momento da leitura, com caráter inacabado e incompleto na constância do vir-a-ser, demandou um entendimento posterior em que foi encontrado uma reconstrução das interpretações. A partir de então, no segundo, demos seguimento ao momento do encontro e buscamos a reinterpretção dos objetos da pesquisa pelo olhar hermenêutico.

Sobre a perspectiva da hermenêutica como possibilidade metodológica nas pesquisas sobre educação, Sidi e Conte (2017) apontam:

Na verdade, a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos (Sidi; Conte, 2017, p.1943).

Por isso, através desta pesquisa, trouxemos a voz dos sujeitos que estavam trabalhando durante a pandemia, ecoando não apenas a experiência individual e coletiva, mas também a interpretação que vai se consolidando na medida em que o

tempo passa e os silenciamentos em torno dos diagnósticos descritivos sobre a prática docente contemporânea são esquecidos.

É a partir desse modo de relacionar as diferentes linguagens dos sujeitos e reconstruir algumas interpretações com características insuficientes de determinados contextos e objetos relacionados entre si que podem vir-a-ser e por isso há uma relação entre eles, os contrários, e entendemos que há nessa relação, portanto, uma totalidade.

Desse modo, localizamos o discurso da educação com o arranjo dos conceitos de reconhecimento e reificação a partir dessa compreensão, permitindo-nos, assim, a percepção e a visão da totalidade dos cenários pedagógicos difundidos a partir do contexto pandêmico. Olhar para estes cenários, em uma perspectiva dialética, é uma forma de sustentarmos a reflexão sobre os efeitos materiais e epistemológicos da pandemia na educação.

Voirol (2012) aponta:

[...] a dialética admite seu caráter incompleto e inacabado. Pois esta considera que a realidade adquire forma sob os contínuos movimentos da práxis, a qual não pode ser interinamente apreendida por nenhum conceito teórico (Voirol, 2012, p. 88-89).

Em relação à gênese da dialética, Spinelli (2004) considera que ela surgiu primeiramente entre os gregos e, na história da filosofia, há pressupostos que nos direcionam a considerar que Heráclito, filósofo da Antiguidade, foi um dos primeiros pensadores a praticar a dialética, mesmo sem nomeá-la dessa forma, já que, sobre a realidade, dizia que esta não é estática, mas sim um constante vir-a-ser. Conforme Spinelli (2004) *apud* Nicolau (2009, p. 124):

Heráclito foi, digamos, o “dialético” mais expressivo, sobretudo por ter praticado de fato, e na medida em que se propôs objetivamente a produzir o saber ou a fazer ciência, o modo dualista de pensar. Em seus fragmentos, é importante destacar que não consta sequer uma vez a palavra dialética, mas, em compensação, aparecem vários outros termos que veiculam conceitos de inter-relação de ordenamento que a dialética comporta [...] (*Ibid.*, p. 124).

Devido a isso, o método dialético não é traduzido de única forma e nem considerado unicamente como método, pois vários pensadores dos mais antigos, entre eles Heráclito e Platão, aos mais contemporâneos, têm uma forma diferente de abordar a dialética.

Hegel atualiza o termo dialética ao considerar que a contradição não é algo que parte da razão, conforme Kant argumentava, mas é imanente ao mundo, mais

especificamente ao espírito (idealismo hegeliano), ou seja, a contradição é subjetiva-objetiva. Para Hegel, o todo está organizado dialeticamente, já que ele vem a ser constituído pelas partes.

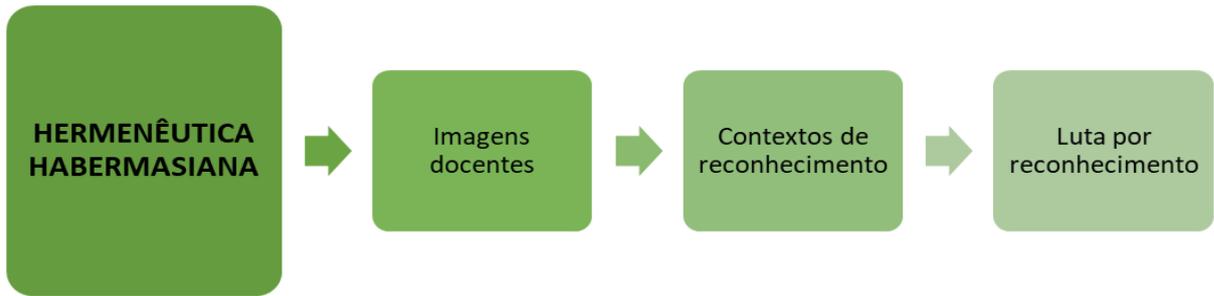
A partir da inspiração no pensamento dialético, entendemos que os dados desta investigação compõem uma realidade específica e que, ao abordá-los em sua contradição, criamos outras possibilidades interpretativas e que talvez possam evitar os equívocos de pensamento e de ação cometidos durante a pandemia da Covid-19.

Além disso, pensamos que a noção sobre a hermenêutica gadameriana e os estudos habermasianos sobre Dialética e Hermenêutica (1987) colaboram na compreensão dos contextos e rotinas escolares organizadas desde a pandemia de 2020, fornecendo elementos para dimensionarmos as reivindicações por reconhecimento docente em meio aos movimentos de plataformação da educação e desumanização do trabalho docente. Poell, Nieborg e Van Dijck (2020, p. 05) definem o termo “plataformização” como “[...] a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida”.

Foi através do entrelaçamento compreensivo da historicidade, sobre a origem dos objetos de análise e o posicionamento crítico que atualmente eles propiciam que traçamos o objetivo geral da pesquisa: compreender a problemática da constituição e da luta por reconhecimento do professor diante dos cenários pedagógicos contemporâneos.

Para Habermas (1987, p. 20), “A experiência hermenêutica, como autêntica experiência, precisa assumir tudo o que lhe é presente. Ela não tem liberdade para previamente selecionar e rejeitar”. Para o autor, não basta a simples compreensão/interpretação de um fato visto a partir do olhar histórico, apenas, já que, no presente, poderá haver outras questões que influenciam, por exemplo, um posicionamento que não seria válido em outra época.

Figura 2 - Organograma sobre a Hermenêutica Habermasiana



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme Sidi e Conte (2017, p. 1951), a “[...] hermenêutica é de suma importância para todo este processo de análise de dados e dos textos, que colaboram para a elucidação do que está sendo proferido em determinado contexto”. Ao entendermos o contexto político e profissional dos documentos emitidos durante a pandemia, temos condições de compreender a complexidade de seus efeitos no trabalho docente bem como as lutas por abrir/fechar as escolas diante das necessidades das famílias, das instituições burocráticas, das crianças e dos jovens.

Sidi e Conte apontam ainda:

Na verdade, toda a compreensão de mundo traz consigo a experiência humana e a interpretação, que coloca em movimento toda estrutura prévia do compreendido. Por isso, segundo Gadamer (2005, p. 478), “ser que pode ser compreendido é linguagem”, visto que só compreendemos algo quando fazemos parte do contexto compreendido. (*Ibid.*, p. 1951).

Por esta razão, assumimos a perspectiva dialético-hermenêutica com o intuito de aprofundar as compreensões sobre os possíveis impactos que o arsenal técnico-tecnológico pode ter causado na formação/constituição do professor enquanto sujeito. A leitura hermenêutica contribui para identificar o discurso da educação em meio a implementação de diferentes contextos e objetos desde o momento que investigamos a formação docente e identificamos os discursos potentes e os posicionamentos desses sujeitos.

Através da teoria honnethiana sobre reconhecimento, identificamos o conflito da identidade pessoal dos professores nos objetos de análise selecionados para esta pesquisa e que serviu de marco temporal para sustentar essa seleção de objetos: março de 2020 até meados de novembro de 2021 (época na qual as escolas do contexto estadual foram retomando as aulas presenciais).

Os objetos de análise que atravessaram os referidos cenários pedagógicos estão relacionados às experiências que aconteceram no ER, às propostas do EH e aos artefatos tecnológicos digitais que afetaram, de forma direta, a figura do professor e, por isso, serviram como uma mostra para expandirmos as reflexões e a pesquisa sobre a figura docente.

Do ponto de vista teórico, é importante ressaltar que o EH foi amplamente discutido no âmbito da educação em decorrência da pandemia, porém esse programa de educação já é conhecido, há algum tempo, em outros países⁵, trazendo propostas que ampliam a ideia do “híbrido”. Um exemplo é a prática de proporcionar aos alunos o uso de diferentes laboratórios de aprendizagem, atendimento por diferentes docentes numa mesma turma e com o acesso à internet consolidado nas escolas, ampliando a ideia de apenas combinar parte do ensino na instituição de ensino e outra parte *online*. Percebemos que a experiência referenciada de outros países dista do que ocorreu na maioria das escolas gaúchas - percepção que se evidencia pelo modo como o programa foi colocado em alguns documentos norteadores.

A seguir, nas Tabelas 4 e 5, respectivamente, apresentamos os objetos de análise da pesquisa, de forma mais detalhada, sendo eles: os documentos normativos e os eventos de formação continuada (estruturados em diferentes encontros).

Tabela 4 - Objetos de análise da pesquisa: Documentos normativos

Documentos	Estado/Órgão expedidor	Data de publicação
Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 01/2020. Medidas de prevenção, monitoramento e controle ao coronavírus.	Rio Grande do Sul - SES e SEDUC	Março/2020
Orientações à rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino.	Rio Grande do Sul - SEDUC	Março/2021
Matrizes de Referência para o Modelo de Ensino Híbrido 2021 no RS.	Rio Grande do Sul - SEDUC	Novembro/2021

⁵ As principais obras que dão base ao ensino híbrido: HORN, Michael B., STAKER, Heather. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015 e BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem.** Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

Nota pública nº 001/2021 CEE: retorno do ensino presencial no RS.	Rio Grande do Sul - SEDUC	Novembro/2021
---	---------------------------	---------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tabela 5 - Objetos de análise da pesquisa: Eventos de formação continuada

Eventos	Instituição promotora	Data de publicação
1.1 <u>Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade</u> : Ensino Híbrido: caminhos para autonomia e personalização da aprendizagem.	Secretaria de Educação de Pelotas - RS	5 de jul. de 2021
1.2 <u>Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade</u> : Pensamento computacional no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas.	Secretaria de Educação de Pelotas - RS	6 de jul. de 2021
1.3 <u>Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade</u> : Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos de Ensino Híbrido.	SMED/Pelotas - Secretaria de Educação de Pelotas - RS	7 de jul. de 2021
1.4 <u>Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade</u> : O ambiente de aprendizagem invertida como possibilidade para o retorno das aulas presenciais.	Secretaria de Educação de Pelotas - RS	8 de jul. de 2021
2.1 Jornada de Atualização Pedagógica: Novo cálculo da rota.	Rio Grande do Sul - SEDUC	15 de jun. 2020
2.2 Jornada de Atualização Pedagógica: Metodologias Ativas.	Rio Grande do Sul - SEDUC	16 de jun. 2020
2.3 Jornada de Atualização Pedagógica: Planejamento de Aulas Remotas.	Rio Grande do Sul - SEDUC	17 de jun. 2020
2.4 Jornada de Atualização Pedagógica: Avaliação em Tempos de Pandemia.	Rio Grande do Sul - SEDUC	18 de junho de 2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *site* do governo estadual do RS e da SMED Pelotas-RS (2023).

No período de 2020, as atividades de ensino - escolares e universitárias - presenciais foram suspensas em âmbito nacional. No contexto das escolas gaúchas, elas foram recomeçadas, cerca de 20 dias após a suspensão, e com possibilidade de adaptação, de acordo com o nível de contágio com o vírus, da seguinte forma: primeiramente, ao final de março/2020 até maio/2020, os professores das escolas públicas foram orientados a enviarem atividades complementares via redes sociais aos alunos.

Em seguida, amparada na Portaria Conjunta SES/SEDUC nº 01/2020, da Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul (SES) e Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), que dispôs sobre as medidas a serem adotadas nas instituições de ensino em âmbito estadual, essa orientação foi ampliada com a orientação para a entrega aos alunos de atividades escolares impressas na escola. Foram adotados alguns cuidados com o vírus COVID-19 que, na época, ainda eram incertos e estavam sendo experimentados.

O objetivo da Portaria Nº 01/2020 era: “dispor sobre as medidas de prevenção monitoramento e controle do novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do estado do Rio Grande do Sul” (Secretaria da Saúde e Educação, 2020, p.01).

Os documentos basilares desta Portaria, Figura 3 a seguir, serviram de pilares de sustentação para a criação do referido documento, são eles:

- a Lei Federal Nº 8.080, de 19 de dezembro de 1990, que dispôs sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços para dispor sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle nas Instituições de Ensino do RS;
- a Declaração de Emergência em Saúde pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020;
- a Portaria nº 188/GM/MS, de 4 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) e
- o Decreto Estadual Nº 55.240, de 10 de maio de 2020 e alterações posteriores, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e reitera a Declaração de Estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19.

Esses documentos normatizaram as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde. Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e a Declaração de Estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul fragilizaram a própria Portaria, elucidando a (in)conformidade dos sujeitos que a ela estiveram submetidos perante o contexto pandêmico.

O fato de o poder público interferir na proteção da saúde, em um contexto de calamidade pública e em um território em estado de emergência em saúde, trouxe algumas denegações dos direitos dos sujeitos/professores à medida que muitos deles precisavam estar na escola e abri-la, mesmo que parcialmente, em relação aos horários e ao acesso do público. Nesse caso, os professores, postos à prova, no contexto de trabalho (escola) vivenciaram algumas experiências nas quais as relações humanas foram minimizadas.

Figura 3 - Pilares da Portaria Conjunta SES/SEDUC nº01/2020 - Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Desse modo, foi se fortalecendo a experiência de desrespeito social que, de acordo com Honneth (2018), não só atingem a autoconservação, mas atacam a identidade pessoal ou coletiva. Nessa experiência de cerca de 16 meses, visivelmente foi infringido o direito de proteger-se a si e aos familiares que estariam aos seus cuidados, ou seja, houve interferência na identidade pessoal ou coletiva dos sujeitos.

Em março/2021, foi publicado o documento orientador Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino bem como suas Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino que orientavam os professores a alargarem a dinâmica do ER. Dessa forma, precisaram, de forma imediata, utilizar plataformas digitais, aulas por videoconferência, gravar aulas, além de manter o envio de atividades impressas ou via redes sociais.

O documento basilar para as Orientações foi a Portaria nº 01/2020/RS (Figura 4) e previa que a escolha do Modelo Híbrido de Ensino “está alicerçada numa concepção que possibilita a implementação de um projeto pedagógico que atende às

atuais demandas emergenciais, mas que pode e deve permanecer para além do momento de pandemia”. (Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 12)

Figura 4: Documentos normativos gerados a partir da Portaria nº 01/2020/RS



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O objetivo do documento foi “orientar as instituições escolares, no âmbito da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, na organização pedagógica do Modelo Híbrido de Ensino para o ano de 2021” (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 05).

A organização desse Modelo Híbrido de Ensino se deu através de orientações diversificadas para a distribuição e o envio de atividades escolares para os alunos por meio de material físico ou digital, bem como para os diferentes canais de comunicação com professores, alunos e responsáveis e os registros das atividades pedagógicas de todos os setores da escola.

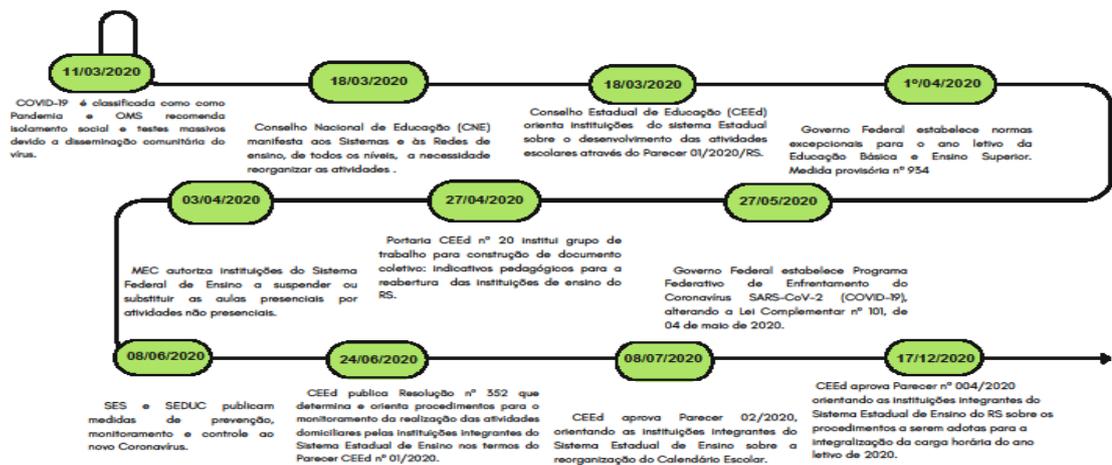
Foi a partir do documento Orientações para o Modelo Híbrido de Ensino que foram criadas as Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino as quais indicavam as habilidades e as competências de cada ano da educação básica que deveriam ser recuperadas.

Diante disso, novamente o trabalho docente foi mobilizado e, desse modo, o professor precisou buscar, em muitos casos por conta própria, adaptações para a sua prática pedagógica.

O último documento elencado foi a Nota Pública nº 001/2021/RS na qual foi decretada a volta ao ensino presencial (optativa para os alunos e obrigatória para os professores, salvo em caso de restrição médica documentada), a partir de novembro de 2021, prosseguindo na lógica das orientações. Esse retorno à escola física se deu de forma concomitante com as atividades remotas que continuaram vigentes até o final do ano letivo.

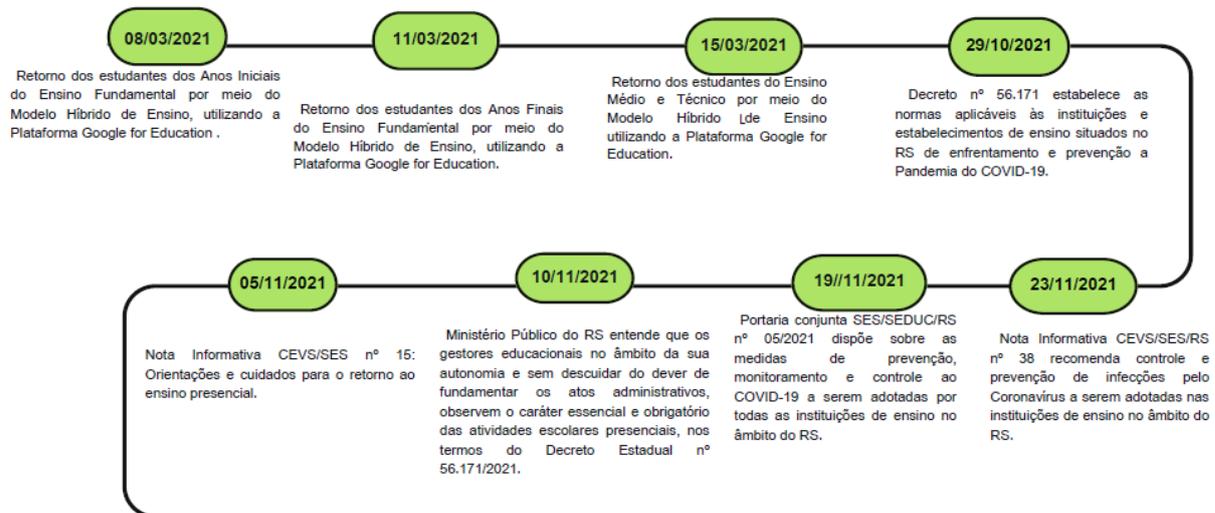
A seguir, apresentamos a cronologia (2020 e 2021) de todas as orientações enviadas (Figura 5 e 6) e que, em alguma medida, influenciaram todo o coletivo de professores, no contexto regional, com o intuito de ilustrar o assoberbamento de diferentes orientações que assolaram o trabalho docente e orientaram, na sua maioria, as escolas municipais e privadas do Estado.

Figura 5 - Organograma das normativas do ER - 2020



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 6 - Organograma das normativas do ER - 2021



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda sobre o ano atípico de 2020, as instituições escolares foram reestruturando as atividades escolares durante a vigência do ER através das normativas acima relacionadas e indicando eventos de formação continuada para os professores, reconfigurando a sua natureza e o próprio trabalho docente.

Um compilado de eventos de formação continuada foi disponibilizado para os professores, a nível estadual, através da plataforma digital *Youtube*. Deste, elegemos como objetos de análise dois eventos de formação. O primeiro foi a JORNADA DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA, organizado pela SEDUC/RS, em junho de 2020, no qual foram abordadas temáticas sobre diferentes metodologias de ensino inspiradas no Ensino Híbrido com o objetivo de atualizar o trabalho pedagógico nas escolas.

O segundo evento de formação foi o I SEMINÁRIO VIRTUAL DE EDUCAÇÃO DA SMED: ENSINO HÍBRIDO E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE, organizado pela SMED/Pelotas, no qual foram apresentadas temáticas sobre as diferentes possibilidades de incluir as tecnologias digitais no ensino remoto e presencial, igualmente inspiradas no Ensino Híbrido.

A Secretaria de Educação do município de Pelotas/RS organizou quatro encontros para este evento, abordando diferentes temáticas, através da plataforma *Youtube*, entre 5 e 8 de julho de 2021. Esse evento foi indicado como formação a um número expressivo de professores da rede de educação básica local e regional. No momento da transmissão, nos quatro dias do evento, havia em média cerca de 1400 espectadores (dia).

Neste cenário, a pesquisa, pautada numa abordagem qualitativa, vem agregar valor e rigor científico para este estudo. Mesmo havendo a consciência de que a escolha da abordagem da pesquisa não garante total neutralidade do pesquisador e nem do tema a ser pesquisado, entendemos que este desenho interpretativo pode colaborar para ampliar a visão dos efeitos que orientações, tarefas e atitudes provocam no entendimento da profissão docente e em seu reconhecimento subjetivo e público.

Conforme as informações das Tabelas 4 e 5, expomos os temas abordados nos principais eventos de formação de professores para compreendê-los, através das análises, e buscar as origens, a historicidade e os impactos dessas formações sob a opinião pública baseados na hermenêutica.

Apresentamos também os pilares que sustentaram a criação e a implementação dos documentos normativos vigentes durante o ER. Pelo mesmo viés, da origem e da historicidade, apresentamos os temas das formações continuadas, os seus respectivos organizadores e os contextos que, na época, foram permeados pela ameaça da Covid-19, inclusive, no nosso contexto de atuação docente também.

É a partir dessa percepção, dessa historicidade e dessa origem dos objetos de análise que apontamos o modo pelo qual os professores vêm aderindo a novas propostas numa posição de observador apenas. A aderência às plataformas digitais, em que a probabilidade do professor controlar o ensino por outros caminhos e ser controlado da mesma forma, é fortemente vislumbrada no cenário contemporâneo.

Por esse viés de compreensão, citamos Honneth (2018) que, ao ampliar seus estudos sobre a reificação, traz um alerta, inspirado nas ideias de Lukács, e discute um tipo de pensamento do homem no qual ele perde a capacidade de engajamento em relação às pessoas e aos acontecimentos, transformando-se, assim, em meros observadores passivos.

Diante desse caminho percorrido através dos procedimentos que fomos utilizando até aqui, com a apresentação detalhada dos objetos de análise elencados, é que fomos tecendo as compreensões, através da pesquisa documental, sobre a problemática da constituição da figura do professor que vem se apresentando nos cenários contemporâneos. A seguir, trazemos algumas discussões sobre a luta por reconhecimento na perspectiva pedagógica das investigações.

4 LUTA POR RECONHECIMENTO, TEORIA CRÍTICA E DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, descrevemos as relações que identificamos entre a docência e a luta por reconhecimento diante do hibridismo implantado no trabalho dos professores a partir do contexto pandêmico e dos diferentes espaço-tempo. Para isso, apresentamos, primeiramente, o conceito de reconhecimento o qual escolhemos como o principal pilar teórico utilizado nesta pesquisa. Em seguida, a partir dos padrões de reconhecimento apontados por Honneth (2009), fazemos uma relação entre eles e a figura do professor. Prosseguimos com uma discussão teórica acerca da luta por reconhecimento alinhada ao contexto da educação e ancorada no discurso de autores críticos e na perspectiva do pensamento pedagógico.

São as dimensões acerca da luta por reconhecimento que defendemos nesta tese a partir da validação do reconhecimento intersubjetivo (Honneth, 2009), compreendida, a partir da experiência dos professores com esses cenários pedagógicos ocasionou significativos impactos na docência, exigindo-lhe uma reconfiguração.

Conte e Ourique (2018) sinalizam o quanto o campo educacional abrange as relações humanamente imprescindíveis ao apontarem que, na educação, a indiferença ao outro vai de encontro com a educação, já que ela, justamente, consiste em reaprender com os pares na medida em que está vinculada com a vida.

Flickinger (2011) traz uma discussão sobre o lugar do reconhecimento no contemporâneo em relação às organizações e às instituições constituídas socialmente.

Nenhuma organização poderia sobreviver sem a expectativa do reconhecimento das relações sociais nela institucionalizadas. Tanto a empresa, quanto, por exemplo, o presídio, a família ou a escola só alcançarão seus objetivos se conseguirem por parte de seus atores a aceitação das regras do jogo neles vigentes (Flickinger, 2011, p. 09).

Como ponto inicial das reflexões de Honneth sobre o desenvolvimento do indivíduo singular, o autor toma como inspiração o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Os estudos hegelianos, no campo da Filosofia, são marcados por

duas fases da vida do autor: o jovem Hegel, quando ele lecionava Filosofia em Jena; e o Hegel maduro, a partir da publicação da obra *Fenomenologia do Espírito* (1807).

Honneth tem como principal referência em seus estudos as ideias do jovem Hegel, já que ele menciona ideias universalistas, a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo “inserido” numa sociedade e a relação ética entre os sujeitos para chegar ao conceito de luta por reconhecimento.

Honneth retoma a filosofia hegeliana sobre a teoria do reconhecimento e recupera a forma que se dá a inserção dos indivíduos na sociedade, estabelecendo um diálogo com os escritos de Maquiavel e Hobbes. Maquiavel defendia, em seus escritos políticos, que os sujeitos concorrem entre si, considerando-os, assim, como homens egocêntricos. O autor reconhece que para Maquiavel:

[...] o ponto de referência supremo de todos os seus estudos históricos é sempre a questão de saber de que maneira o conflito ininterrupto entre os homens pode ser habilmente influenciada em favor dos detentores de poder; deste modo, em seus escritos, e até na exposição dos desenvolvimentos históricos, mas ainda sem qualquer fundamentação teórica mais ampla, manifesta-se pela primeira vez a convicção filosófica de que o campo da ação social consiste numa luta permanente dos sujeitos pela conservação de sua identidade física (Honneth, 2009, p. 33).

Axel Honneth, filósofo considerado um dos teóricos críticos contemporâneos, conceitua o reconhecimento a partir de influências hegelianas⁶ e aponta que, para se reconhecerem na sociedade, os sujeitos precisam ser reconhecidos pelos outros. O filósofo estrutura seu pensamento nas relações de poder, responsabilidade e reconhecimento na perspectiva de que os sujeitos se inserem na sociedade pela luta por reconhecimento.

Já Thomas Hobbes, segundo Honneth (*Ibid.*, p. 31), defende que o homem reforça a “[...] soberania do Estado” assim como era na Antiguidade, ou seja, o autor afirmava que os homens, por natureza, submetem-se às regras do Estado, anulando assim seus posicionamentos, vontades, desejos, isto é, seus próprios pensamentos. Diante disso, Honneth contraria Maquiavel e Hobbes que defendiam que a inserção dos indivíduos na sociedade se dava pela busca da autoconservação. Para esses autores, a autoconservação foi o último tema de suas análises teóricas (Honneth, 2009).

⁶ Friedrich Hegel foi um filósofo alemão, nascido em 1770, que influenciou os estudos de Honneth sobre a teoria do reconhecimento.

Honneth também aponta que Hegel, de acordo com seus escritos sobre a filosofia da consciência e sobre o sistema de eticidade, conceitua a luta por reconhecimento como:

[...] um processo social que leva a um aumento da comutarização, no sentido de um descentramento das formas individuais da consciência; mas só o primeiro texto, o *Sistema de eticidade* atribui à mesma luta também o significado de um *medium* de individualização, de crescimento das capacidades do eu (*Ibid.*, p. 64).

Honneth (2009), como um dos principais autores contemporâneos da Teoria Crítica, discorda dessas ideias e defende que o reconhecimento dos sujeitos se dá por sua luta e defende que o reconhecimento dos indivíduos se dá a partir de três esferas, mencionadas também como padrões de reconhecimento. São eles: o amor, o direito e a solidariedade. A primeira esfera trata do vínculo de amor familiar entre pais e filhos, os laços emocionais primários dos sujeitos. A segunda refere-se à inserção do sujeito num contexto social de igualdade universal e autonomia. Já a terceira trata da estima social que esse sujeito necessita e ele a alcança através do respeito entre ele e os demais membros de um grupo social (Honneth, 2009.).

Entendemos que a segunda e a terceira esferas abordam experiências potentes ancoradas em vivências afetivas entre os pares e que podem validar o reconhecimento entre si e perante os outros, vinculando-se, assim, à figura do professor enquanto sujeito que faz parte de um contexto educacional, portanto, social, e que experiencia relações com outros pares. E, no contexto pandêmico que adentrou à escola - e talvez no pós-pandêmico também – ele enfrentou, e ainda enfrenta, distintas situações de interações e de passividade as quais não têm se reconhecido como tal e talvez venha vivenciando o não-reconhecimento enquanto sujeito que ocupa o lugar de figura docente. Honneth (2009) menciona:

O nexó existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades (*Ibid.*, p. 272).

A partir dessa visão do sujeito que, enquanto tal, é percebido pelos outros, não apenas como um número acrescido em um determinado grupo social, é que ele enxerga a si mesmo como um ser que possui necessidades, capacidades e propriedades para desenvolver certo papel. Talvez a ausência dessa visão de si perante o outro, que conforme o autor remete à intersubjetividade da identidade

peçoal dos sujeitos, é que fica em suspenso na inexperiência e denegação do reconhecimento. O autor indica que o alcance de cada uma das esferas do reconhecimento possibilita que os indivíduos se reconheçam entre si e para si, melhorando-se enquanto sujeito.

[...] o grau de autorrealização positiva cresce com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima (*Ibid.*, p. 272).

Contudo, Honneth (2009) manifesta que os trabalhos de Hegel estavam ainda incompletos, pois ele próprio avança seus estudos sobre a filosofia da consciência através do aprofundamento teórico sobre o conceito de espírito, considerando que o sujeito é capaz de realizar o processo de ser, vendo-se no outro e em si ao mesmo tempo para então repousar em si, o que ele chamaria de propriedade de autodiferenciação.

Partindo desse conhecimento sobre a filosofia da consciência, Hegel avança seus estudos sobre a consciência humana e passa a considerar que as relações sociais são um processo pelo qual os sujeitos perpassam para, então, se constituírem através do autoconhecimento do espírito, usando a partir daí o termo espírito subjetivo.

Colocamos em questão a seguinte indagação: Como Honneth avança, de fato, sobre a teoria do reconhecimento a partir de Hegel? Ele parte de elementos gerais sobre o reconhecimento hegeliano, como, por exemplo, a intersubjetividade da identidade do sujeito sinalizando: para nos reconhecermos há a necessidade que o outro coexista conosco para, pois, retornarmos conscientes desse outro sujeito.

Nessa discussão sobre intersubjetividade, Honneth (2009, p. 69) passa a considerar que os sujeitos têm condições de “[...] fazer de si o outro de si mesmo e retornar para si mesmo”. Complementando essa ideia, Arend (2015, p. 27) aponta: “É nesse retorno que ocorre uma mudança no ‘si mesmo’, pois ao entrar em contato com o outro e o reconhecê-lo como tal, ao retornar a mim, já não sou mais o mesmo”. Nesse movimento, é possível que cada um dos sujeitos acrescente, na sua identidade, um pouco do outro e, a partir disso, temos, destarte, o sentido da intersubjetividade. E nesse caminho percebe-se o avanço dos estudos honnethianos sobre reconhecimento o qual perpassa pelos momentos que de fato partem dos sujeitos e a relação entre si.

Hegel não compreende o espaço de ação do Estado, conforme se poderia realmente ter esperado, como lugar de uma realização das relações de reconhecimento [...], no lugar de relações intersubjetivas, devem entrar do começo ao fim relações entre um sujeito e seus momentos de exteriorização: dito brevemente, a eticidade tornou-se uma forma de espírito constituindo-se monologicamente e já não compõe uma forma particularmente exigente da intersubjetividade (Honneth, 2009, p. 112).

Hegel enfatiza a intersubjetividade dos sujeitos como se fosse uma forma de liberdade individual e que, dessa maneira, eles estariam alcançando o reconhecimento sem considerar a presença do outro. Mas, nesse exercício de consciência do outro e em “[...] processos de transformação no rumo de um crescimento de universalidade ou igualdade” (Honneth, 2009, p. 274) os sujeitos se deparem com conflitos sociais o que, para o autor, são formas de avançarmos em relação ao próprio reconhecimento, já que, através deles, avançamos no campo das experiências de mundo.

Dessa forma, entendemos que, quanto mais passarmos por experiências mundanas e por conflitos, mais experiências de reconhecimento poderemos adquirir. Apesar dos estudos hegelianos sinalizarem sobre a importância dos conflitos, eles não compõem, de forma explícita, o conceito de reconhecimento do autor.

De Araújo Neto (2013) faz uma sinalização sobre os conflitos como experiência de reconhecimento:

Honneth parte da proposição de que o conflito é intrínseco tanto à formação da intersubjetividade como dos próprios sujeitos. Ele destaca que tal conflito não é conduzido apenas pela lógica da autoconservação dos indivíduos, como pensava Hobbes, por exemplo. Trata-se, sobretudo, de uma luta moral, visto que a organização da sociedade é pautada por obrigações intersubjetivas (de Araújo Neto, 2013, p. 55).

O autor reforça que o conflito é inerente ao sujeito e, por isso, está presente na intersubjetividade. Dessa forma, os conflitos sociais formam a luta moral na sociedade. Sobre as lutas morais o autor diz:

São as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida pela sociedade (Honneth, 2009, p. 156).

Honneth, ao dialogar com os estudos hegelianos sobre o reconhecimento com intuito de avançar sobre essa teoria, transita num dos objetivos da Teoria Crítica que é expandir as discussões sobre o lugar dos sujeitos na sociedade, problematizando

suas condições de acesso às formas de vida com mais liberdade a partir de uma realidade de denegação das subjetividades.

Em relação à Teoria Crítica, recordamos que ela foi caracterizada inicialmente pelo rótulo da Escola de Frankfurt (1950), na Alemanha, e que teve como grandes colaboradores Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Dentre seus princípios básicos, herdados de Marx, está entender o funcionamento da sociedade a partir da sua emancipação.

Seus teóricos expressam-se pelo viés da criticidade em relação ao próprio conhecimento produzido, sendo essa a base do pensamento crítico. Horkheimer *et al.* (1980, p. 156) aponta que “[...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”. Esse apontamento dos autores sinaliza que essa teoria transcorre no campo da crítica social, colocando em discussão possíveis conflitos da sociedade a partir da dimensão e das possibilidades do homem enquanto sujeito nela inserido.

Sobre Horkheimer, Nobre (2004) lembra que os escritos, de 1930, desse autor sobre a Teoria Crítica tem como demarcação o trabalho teórico desenvolvido a começar por Marx, traçando a partir disso duas características: a primeira, no sentido amplo, a partir de elementos teóricos conceituados por Horkheimer e distintos do campo do marxismo; e a segunda, no sentido restrito, na qual o autor apresenta elementos teóricos que partem da sua interpretação do pensamento marxista. Com base nisso, podemos inferir que a Teoria Crítica não é puramente limitada às ideias marxistas, ao contrário, pois ela tem essas ideias como uma referência para expandir sobre diferentes pensamentos.

Para Nobre (2012), a Teoria Crítica passou por mudanças desde a sua inauguração por Marx e, para dar conta do campo crítico, assume assim um sentido mais amplo e atual, anunciado pelo também crítico Theodor W. Adorno, buscando uma renovação da perspectiva emancipatória do sujeito, porém sem abandonar a base intelectual marxiana. Essas mudanças aconteceram desde a busca de uma renovação da perspectiva crítica de Adorno que retomou obras de Kant e Hegel, trazendo outros pontos de vista críticos até a discussão sobre a virada intersubjetiva habermasiana que pretende estender uma discussão sobre os elementos comunicativos (*Ibid.*, 2012).

Adorno (2021, p. 199) aponta, por exemplo, que “O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente - e quem é ‘a gente’, eis uma grande

questão a mais - pode enfrentá-lo”. O questionamento do autor incita, além de uma reflexão sobre quem é o sujeito atualmente, a ideia de estender essa reflexão sobre a figura do professor enquanto sujeito na escola e na sociedade à mercê de imagens socialmente difundidas e focadas no fazer cotidiano.

Entendemos que o questionamento de Adorno (2021) sobre como podemos enfrentar o problema da emancipação estabelece uma ligação com as discussões sobre a docência e sobre o professor que, historicamente, luta por melhores condições para ensinar, dentre outras coisas. Conforme Nobre (2012):

Do mesmo modo como a emancipação se pluralizou, sendo soletrada em diferentes vozes e pensada de diferentes maneiras, também hoje o campo crítico no sentido mais amplo do termo não se organiza mais em torno de Marx como referencial teórico inaugural partilhado (Nobre, 2012, p. 27).

De acordo com o autor, o campo crítico abrange atualmente outros espaços, podendo ser manifestado por sujeitos que buscam seu lugar de reconhecimento ou que vivenciam situações de não reconhecimento.

A partir dessa incitação é que discorremos acerca da docência por um viés filosófico e também das percepções que compõem esta tese e que, de modo geral, abrangem pontos centrais dessa pesquisa: a problemática do reconhecimento docente presente nos cenários pedagógicos contemporâneos que modificam a sua natureza e a luta por reconhecimento. Esses cenários, bem como os seus impactos, serão problematizados a partir dos espelhamentos produzidos com a teoria do reconhecimento (Honneth, 2009).

Habowski, Conte e Trevisan (2019, p. 03) esclarecem que “[...] na verdade, a teoria crítica procura salvar ainda uma visão de totalidade social e pensa as suas influências na vida do indivíduo, preocupada com as contradições e com a práxis.” Os autores apontam a importância do espaço para a totalidade social que surge na Teoria Crítica como possibilidade de reflexão sobre as subjetividades.

Uma das contradições que vêm afetando os sujeitos, e fazem parte das narrativas contemporâneas, é a “uniformização do ensino” baseado na perspectiva de que a “[...] apropriação das tecnologias pela educação” (*Ibid.*, p.03) seriam uma forma de sanar grande parte dos problemas educacionais.

Essa perspectiva atende, em parte, o controle e a dominação culturais na medida em que restringe o fazer docente e também impossibilita o acesso à educação para aqueles sujeitos desprovidos dessas tecnologias. Então, a preocupação com a

dominação social, a emancipação dos sujeitos e as relações de poder que estão entranhadas nas grandes narrativas atuais compõem essa totalidade social com a qual a Teoria Crítica e seus autores ocupam-se em compreender.

Nobre (2004) lembra:

[...] todo modelo crítico traz consigo um determinado diagnóstico do tempo presente e um conjunto de prognósticos de possíveis desenvolvimentos, baseados em tendências discerníveis em cada momento histórico determinado (Nobre, 2004, p. 23).

É nessa busca por compreender os diferentes posicionamentos dos sujeitos no âmbito social e os diagnósticos da atualidade que Axel Honneth se põe como um autor teórico crítico, atendendo assim às necessidades do contemporâneo. Ele faz parte de um grupo de filósofos da Teoria Crítica presente nas discussões de vários campos da atualidade de modo que pesquisadores de diferentes áreas usam-no como referência. Por isso, elegemos as obras desse autor como o principal referencial teórico para esta tese porque acreditamos e vivenciamos alguns estudos ligados à filosofia que nos levaram a compreender que várias obras clássicas são a raiz de algumas teorias contemporâneas.

4.1 A reflexão docente e as lutas por reconhecimento: uma aproximação

Neste subcapítulo, trazemos algumas aproximações do campo da Filosofia com a Educação na perspectiva de que ela (a educação) não está relacionada apenas à troca de conhecimentos, valores e habilidades, mas diz respeito, na mesma medida, às subjetividades e individualidades dos sujeitos próprias da ação humana. Nessas relações compreende-se que há uma intervenção no modo de ser dos sujeitos, oriundas de algumas referências filosóficas.

Trevisan (2020) traz reflexões sobre a relação entre a Filosofia e a Educação que ratificam os aspectos intersubjetivos atrelados à docência que refletem os sentidos que estão presentes na ação docente, a relação entre essas áreas do conhecimento humano.

[...] a Filosofia não pode ser isolada da Educação, e também do convívio com as ciências, porque cada uma, à sua maneira, contribui para a construção da harmonia, seja na construção de procedimentos de intervenção educativos (planejamento de métodos e técnicas), seja para a produção de tecnologias

e inovações (ciências), seja ainda em forma de sentidos para a ação (Filosofia), que permitam colocar em sinergia os diferentes elementos que dão suporte à vida humana (Trevisan, 2020, p. 111-112).

O autor evidencia o entrelaçamento entre a Educação, a Ciência e a Filosofia de modo que cada uma das áreas, de forma equilibrada, pode vir a contribuir para a vida humana. Dessa forma, os sujeitos colaboram entre si a partir de diferentes elementos intramundanos.

Um outro aspecto relevante da Filosofia é sua característica não dogmática o que a difere, por vezes, de outras áreas da ciência. Ao invés de tomar as coisas como fatos garantidos e estagnados, ela pode nos convidar a pensar permanentemente e vai na raiz dos fatos de forma crítica e reflexiva. Cunha (2001) corrobora esse posicionamento sinalizando:

A educação é campo fértil para a filosofia por fornecer o espaço de investigação que esta necessita para testar suas hipóteses sobre o homem, mais precisamente sobre o homem em coletividade. Vem daí a concepção deweyana de que a filosofia pode ser vista como a “teoria geral da educação”, se esta for entendida como “processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens” (Cunha, 2001, p. 89).

Essa reflexão vai ao encontro das discussões que fomos construindo e reconstruindo sobre os cenários pedagógicos da escola e do lugar do professor, desde o surgimento da pandemia, e que praticamente coincidiu com o início das aulas deste curso de doutorado. Tais discussões nos moveram, e ainda nos movem, enquanto educadoras pertencentes à universidade e à escola pública, atravessadas por diferentes cenários pedagógicos que adentraram esses contextos.

Esses movimentos aconteceram muito por causa das vivências em duas escolas públicas, como professora da Educação Básica de Jaguarão/RS, permeadas por diversas demandas presenciadas a partir dos dilemas que os colegas (docentes) vinham partilhar conosco e iam desde os problemas com as dinâmicas do ER até as dificuldades técnicas e pedagógicas com alguns recursos tecnológicos. Diante disso, nos víamos, em muitos momentos, sem ferramentas plausíveis de serem compartilhadas.

Também percebemos que a escolha dessa teoria é capaz de orientar o caminho para o alcance dos objetivos da pesquisa e das nossas inquietações enquanto sujeitos docentes inseridos num contexto educacional. Mas como, de fato, essa teoria se faz presente na docência?

Para justificar que a gramática da luta por reconhecimento, abordada por Honneth (2009), não está unicamente atrelada ao contexto pandêmico que se estabeleceu desde o ano de 2020, observemos duas situações: (1) no documento normativo que orienta as redes de Educação Básica (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizado em 2017 e vigente desde 2019, há uma moderação no trabalho do professor. Este documento limita os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores a partir de competências e habilidades que devem ser ministradas ao longo dos períodos letivos já que ele é regulatório no país e não apenas orientador.

(2) Uma outra trama da trajetória da luta por reconhecimento dá-se a partir do cenário educacional dos últimos anos. A ausência de relações de reconhecimento esteve igualmente presente no contexto do magistério nacional através de repetições discursivas acerca de outros modos e perspectivas da educação, por exemplo, relacionadas às políticas públicas que integram a valorização salarial dos professores, organização da Educação Básica por meio de reivindicações, respectivamente, como:

- a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007;
- o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), instituído legalmente em 2008;
- a implantação da BNCC em 2017 e
- a aprovação da Lei 9.233/91, no Rio Grande do Sul, especificamente, que aprovou a eleição de diretores e vice-diretores das escolas estaduais através do voto da comunidade escolar mediante eleição direta e uninominal.

Essas lutas fortalecem a ideia de que a docência vem sendo marcada, no contemporâneo, por cenários sublinhados pela carência de um sistema educacional mais abrangente.

Isto mostra, primeiramente, que há diversas formas de denegação do reconhecimento do professor, enquanto sujeito, além dos cenários pedagógicos centrais. Nessas situações, percebemos que o espaço para uma totalidade do sujeito/professor acaba sendo limitado e cerceado por instruções em relação à docência. Entendemos que essa limitação, que anula a práxis, é um exemplo de não reconhecimento do sujeito, porém destacamos que ela é comum e diária.

Ressaltamos que este é mais um dos cenários que adentram à docência, sendo esta uma das atividades profissionais na qual os seus atores, os professores, são muito solicitados para formações e atualizações sobre o seu campo de atuação

(principalmente, sobre metodologias de ensino). Muitas vezes, essas iniciativas não condizem com as demandas reais, causando alguns deslocamentos do seu “fazer” e também um processo de não reconhecimento de si enquanto sujeito.

Essas atualizações e formações, por vezes, caracterizam-se como eventos que submetem a figura docente à lógica dos procedimentos de aprendizagem impostos pelo Estado, sucumbindo a experiência com o ensino. Além disso, trazemos como exemplo algumas formações de professores que objetivavam uma formação puramente técnica, as quais foram oferecidas no período do ER, para que eles pudessem se familiarizar, unicamente, com o funcionamento instrumental dos recursos tecnológicos, fragilizando, assim, o fim pedagógico desses recursos.

Sinalizamos o quanto são necessárias, na docência, as formações e atualizações às quais os docentes são convidados/convocados. Porém, a partir de um viés crítico, apontamos que poderiam se dar em contextos de troca e de diálogo, opondo-se às determinações que se mostram, muitas vezes, imprudentes e não condizentes com a realidade.

Sobre isso, consideremos o exemplo dos documentos, referidos no Capítulo 3 (Figura 5 e 6), que, em 2020 e 2021, impuseram à rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul uma série de orientações, além da adesão à uma plataforma de ensino que passou a substituir, mesmo que emergencialmente, as salas de aula das escolas. Fato esse que, mesmo no atual contexto pós-pandêmico, vem sendo sinalizado por alguns sistemas de governo como uma tendência fortemente presente nas pautas sobre educação.

Essa sujeição do professor, que o colocou à prova nas questões de saúde, vai ao encontro do apontamento que Honneth (2009) traz em relação ao sujeito e sua formação como um todo: a integridade do ser humano depende de padrões de assentimento e reconhecimento e, na falta disso, os sujeitos se veem em situação de reconhecimento recusado.

De modo geral, relembramos que, semanalmente e em alguns momentos, diariamente, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul chegavam diferentes orientações e demandas de trabalho burocráticas para professores e gestores. Eram relatórios com atividades compensatórias para os alunos que não acessavam a plataforma de ensino, planejamentos de aulas para alunos que estavam em busca ativa e mudanças recorrentes na forma de registrar aulas e avaliar a aprendizagem dos alunos por exemplo. Essa multiplicidade de tarefas talvez tenha ficado invisível

aos olhos do senso comum, entretanto, a escola não era a mesma e, então, outros sentidos e características foram encaminhados à figura do professor.

Destacamos que as instituições educacionais da rede de Educação Básica foram as primeiras a retornarem com as atividades presenciais mesmo sem adaptações significativas em relação à pandemia, o que reforçou essa recusa de reconhecimento. Portanto, também aderimos ao campo intelectual da Teoria Crítica para, além da pretensão de expandir as questões sobre a docência, compreender a problemática da constituição do professor e a luta por reconhecimento nesse campo de atuação.

Também buscamos identificar possíveis transformações nas práticas dos professores que afetaram o seu desenvolvimento como docentes. Para isso, aderimos ao conceito de reconhecimento (Honneth, 2009) que está de acordo com a nossa problemática e com os objetivos da pesquisa.

Entendemos que a discussão sobre a teoria do reconhecimento é um dos temas centrais da Teoria Crítica a qual concilia discussões que abrangem o lugar dos sujeitos na contemporaneidade e, por isso, pode nos levar a refletir sobre o professor. Tratamos de questões que, na nossa visão, estão presentes cotidianamente no contexto social em geral e no cotidiano da docência enquanto “um fazer” que coexiste com os entendimentos socializados e são parte do imaginário social comum.

E para Honneth (2009),

A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealização tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características (Honneth, 2009, p. 2017-2018).

Através do apontamento do autor, refletimos que um indivíduo que se depara com a degradação de seus valores de autorrealização, criados pelo imaginário social, produz em si o rebaixamento da autoestima. Trazendo esses entendimentos e imaginários para a atualidade, pensemos em todo o movimento que aconteceu nos diversos contextos da escola, da docência propriamente dita, nos anos de 2020 e 2021, marcados pela crise sanitária que o mundo vivenciou, gerando, assim, cenários pedagógicos inéditos.

Refinando essa realidade para o contexto local, vimos que a escola foi rapidamente “adaptada” a essa crise como forma de não interromper suas atividades, incorporando o ER para dar conta do possível “atraso na aprendizagem” dos alunos e fazendo o uso direto de tecnologias digitais, por exemplo, que foram sendo utilizadas pelos professores de forma emergencial.

Essa forma de “adaptar-se” ao cenário vigente na época inviabilizou os professores de buscarem formas de levar adiante o seu fazer docente de acordo com as suas propriedades já incorporadas. Isso degradou, inclusive, as atividades coletivas, pois as orientações dadas aos educadores para prosseguirem as atividades remotas foram, em sua maioria, alcançadas de forma precária.

As principais dificuldades foram: falta de artefatos tecnológicos apropriados (inclusive dos alunos) e dificuldade técnica para lidar com diferentes aplicativos, programas, plataformas, recursos digitais e, conseqüentemente, sucedidas pelo adoecimento, a desumanização no trabalho e a própria barbárie, ou seja, o trabalho sem vacina. Apesar de terem sido oferecidas algumas formações para os professores, elas não foram suficientes para dar conta do contexto e, assim, muitos docentes tiveram que contar com a disponibilidade e solidariedade de seus pares para suprir essas dificuldades.

Essa precarização do trabalho docente pode ser entendida como um “[...] reconhecimento recusado”, apontado por Honneth (2009, p. 216-217), que abrange as camadas profundas do sujeito enquanto figura que ocupa um lugar social e que ele pode vivenciar situações de desrespeito. Conseqüentemente, ocasionam a experiência da violação do autorrespeito, pois ao experienciarem a docência, através da entrega e devolução de conteúdos seja na pandemia ou em outro contexto, o professor viu-se separado do “fazer” pedagógico com cada aluno que, em contextos diversificados (ambientes domésticos), desenvolveram atividades de diversas formas e por si mesmo.

A degradação dos direitos dos sujeitos, especialmente dos docentes, por assim terem buscado formação para tal, e atualmente vivenciar o impacto diário de propostas pedagógicas direcionadas a um campo restrito que busca atender demandas sociais e específicas, desloca os processos do ensino e da aprendizagem que até então seriam de atribuição dele mesmo.

Há um acirramento do Estado em relação a um “[...] determinismo tecnológico” (Habowski; Conte; Trevisan, 2019, p. 08) das práticas docentes que atualmente estão

sendo realizadas. Essa tendência que adere à lógica de que a tecnologia seria a solução para todos os problemas do panorama educacional vigente vem degradando a docência. Consideramos que, nesse movimento, a terceira esfera do reconhecimento, a solidariedade, acaba sendo comprometida.

Sobre o autorrespeito, consideremos as práticas do ER e de outras que caracterizam o EH (como, por exemplo, a mescla entre atividades *online* e presenciais) e que foram colocadas de forma compulsória aos docentes em grande parte das escolas públicas. Ponderemos, primeiramente, a comunicação de docentes e discentes, pois a esse grupo foi imposta uma adaptação em seus ambientes domésticos, já que as atividades escolares, praticamente, não foram paralisadas no período pandêmico. Essa comunicação exigiu diferentes e inéditas posturas que anteriormente não eram praticadas com este “peso”, pois o uso de diferentes tecnologias na instituição de ensino é uma realidade e, há algum tempo, é reconhecido o papel crucial das tecnologias digitais nos espaços pedagógicos.

Schlemmer e Moreira (2020, p. 06) assinalam que “[...] o foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade da educação.” Sobre essa apropriação tecnológica, citada pelas autoras, apontamos dois aspectos observados não só por nós, pesquisadoras, como também apresentado por vários meios midiáticos. Primeiramente, no ER, a incorporação das tecnologias digitais aconteceu de forma abrupta e impositiva, pois ao mesmo tempo que os docentes foram orientados a apropriarem-se tecnologicamente dos recursos das plataformas, aplicativos e redes sociais para ensinarem, precisavam ministrar suas aulas, concomitantemente, a esta apropriação.

O segundo aspecto sinaliza que tanto os discentes como os docentes da rede pública não estavam preparados e dotados de recursos tecnológicos apropriados, em seus ambientes domésticos, para desenvolverem e planejarem as atividades bem como também transmitir e assistir aulas em casa.

Referindo-nos a essas condições apontadas por Schlemmer e Moreira (2020), apontamos a rotina de muitos docentes que atuaram por vários meses na modalidade do ER ou aderiram aos modelos de ensino que se aproximavam do EH, diante de uma tela de computador ou celular (próprios), vivenciando o olhar para si mesmo, ou seja, tendo que falar para a própria imagem.

Nessa condição unilateral, não houve uma escolha pedagógica, mas sim uma situação imposta e vista como única possibilidade de levar adiante as atividades escolares durante o período pandêmico. A partir de algumas memórias e experiências, citamos os alunos com falta de acesso aos aparatos tecnológicos adequados ou problemas técnicos em relação a eles. A seguir, trazemos uma das memórias mais recorrentes e marcantes, durante o ER:

Figura 7 - Quadro com memória do ER

Durante o final de muitas aulas por vídeo, alguns pais ou responsáveis de alunos me chamavam para questionar como o aluno poderia acessar o conteúdo da aula, já que ele não tinha um meio de conectar internet suficiente para interagir através da chamada de vídeo. Também lembro de relatos de colegas/professores que precisaram adaptar seu ambiente doméstico às atividades da escola, compartilhando, inevitavelmente, situações pessoais no tempo real da aula. O mesmo aconteceu com alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Entre nós, professores da Educação Básica, foi recorrente a prática inquestionável de compartilhamento de recursos tecnológicos individuais, como redes sociais e números de telefone pessoais para interagir através de aplicativos de comunicação. O mais usado deles foi o *WhatsApp*,⁷ que é um aplicativo de comunicação compatível com *smarthphones* e computadores.

Essa experiência, de certa forma, degradou os direitos dos sujeitos a partir do uso de um artefato pessoal do professor no seu espaço de trabalho. Lembramos que, depois de cerca de três meses deste tipo de prática, os aparelhos de *smarthphones* foram extrapolando sua capacidade de memória, já que, através dele, os docentes enviavam e recebiam atividades dos alunos. Além disso, nesse modo de interação pedagógica, não havia horário para responder mensagens com dúvidas dos alunos e dos pais e responsáveis.

⁷ O *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para *smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia* e computadores *Mac e Windows*. O serviço foi criado em 2009, por Brina Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do *Yahoo*. <https://tecnoblog.net/responde/whatsapp-historia-principais-recursos-e-como-funciona-o-mensageiro>

Diante desse cenário, fazemos a menção ao desrespeito, mencionado por Honneth (2009, p. 213), no sentido do sujeito ser lesado na compreensão positiva de si mesmo e ter a própria integridade violada, e, considerado pelo autor, uma das formas de “[...] privação de reconhecimento”. Desse modo, o sujeito depara-se, de fato, com a luta por reconhecimento.

Além disso, nesses moldes de ER, a prática docente foi reduzida à lógica da aprendizagem apenas, pois esta ficou restrita à entrega e à troca de materiais entre professores e alunos através de recursos digitais. Entendemos que estes recursos, ao invés de serem considerados como solução única para não paralisar as atividades da escola, deveriam, por si próprios, ser uma opção para a prática docente, mostrando sua utilidade e facilitação no fazer pedagógico.

Diante dos estudos hegelianos sobre a teoria do reconhecimento e expandidos por Honneth (2009) e seus comentadores, voltemos ao contexto dos diferentes cenários pedagógicos aqui mencionados. Numa perspectiva pedagógica, primeiramente, é possível deduzir que esses cenários reverberaram uma pedagogia repetitiva, surgindo assim outros cenários viabilizados através de documentos e orientações enviados para as escolas no período pandêmico. Alguns deles foram mantidos no ER, vigente na maioria das instituições de ensino do nosso estado, até dezembro de 2021.

E segundo, sob a mesma perspectiva, o modo como os sujeitos se colocam socialmente para garantir a liberdade, nas e com as instituições, demonstra o quanto é legítimo o olhar crítico sobre esse momento de luta por reconhecimento do professor que teve seu auge na crise da pandemia, porém já era latente nas instituições escolares.

No subcapítulo a seguir, trazemos alguns fatos do contexto educacional que, de certa forma, legitimaram a luta por reconhecimento dos professores/sujeitos a partir do contexto pandêmico.

4.2 A reconfiguração das lutas por reconhecimento a partir de junho de 2020

No cenário de crise mundial da saúde no qual nos vimos inseridos, em 2020, essa luta tornou-se mais evidente no momento da publicação do decreto de

suspensão das aulas nas instituições brasileiras de ensino, em março de 2020, como uma das primeiras medidas de combate à pandemia da COVID-19 e que, da mesma forma, aconteceu no Rio Grande do Sul.

Tal fato teve grande repercussão já que, ao menos nos últimos 14 anos, desconhecemos algum período no qual as aulas da rede pública de ensino foram suspensas, por completo no país, salvo em localidades com características ou demandas específicas. Portanto, o anúncio de suspensão das aulas teve uma repercussão significativa não só para a comunidade escolar, mas para a população em geral, causando agitação e repercussão popular pela qual, via senso comum, várias opiniões foram reverberadas em relação à suspensão das aulas.

Essa repercussão significativa situa o marco temporal que justifica a escolha, ou seja, a opção de rememorar os documentos normativos que foram enviados às escolas gaúchas ao longo do período pandêmico - e aos professores - via correio eletrônico ou redes sociais (mais comumente grupos de *WhatsApp*), e os eventos de formação continuada ofertados no mesmo período. Diante disso, buscamos alcançar mais um dos objetivos específicos da pesquisa: analisar as propostas do Modelo Híbrido de Ensino, do Ensino Remoto e de diferentes metodologias de ensino e aprendizagem sustentados por documentos normativos e eventos de formação continuada.

De acordo com o Censo Escolar do Rio Grande do Sul⁸, em pesquisa realizada pelo DIEESE – Escritório Regional do Rio Grande do Sul, em 2020, estavam ativos na Educação Básica 28.988 docentes em 2.410 escolas. No ano de 2021, esse número diminuiu razoavelmente: eram 2.386 docentes ativos na Educação Básica em 2.386 escolas. Portanto, somente no cotidiano da Educação Básica, cerca de 2.400 docentes foram atingidos pelas orientações estaduais referidas.

Esse arcabouço documental disparado no período pandêmico colaborou, significativamente, para ir modificando e sistematizando a docência nas escolas, de modo que as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020. Elas foram retomadas, em cerca de uma semana, de um modo diferente, pois neste cenário - março, abril e maio de 2020 - foram enviadas aos alunos, com orientações ainda dispersas, atividades escolares via grupos de *WhatsApp* e outras redes sociais.

⁸ https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Release-Censo-Escolar-2022-RS_CPERS.pdf

Assim, os docentes foram vivenciando “na pele” duas contradições: a docência pôde ser exercida em casa e na escola com acesso, em sua maioria, aleatório às tecnologias. Surge então, na unidade dessas duas contradições, uma terceira: a dúvida sobre a presencialidade do professor. É viável o desenvolvimento da Educação Básica sem a presença física do professor?

Na tríade da docência em casa, na escola e através do ER, assumimos a perspectiva da dialética que, admitindo seu “[...] caráter incompleto e inacabado através dos movimentos contínuos da práxis” (Voirol, 2012, p. 88), permite aliarmos aos contrários que integram um vir-a-ser, integrando, desse modo, uma totalidade que nos colocou, enquanto docente, como um remetente de atividades administradas e multiplicadas fora do contexto da escola, portanto, sem estar professor. E na individualidade de cada sujeito não inserido, de fato, na rotina escolar, talvez essa multiplicidade de tarefas ficou invisível numa escola com corredores e salas de aula vazios, com pais e responsáveis entregando tarefas escolares físicas e/ou justificando a não realização delas, integrando à escola, desse modo, um novo vir-a-ser, conseqüentemente, com diferentes sentidos e características encaminhados à figura do professor.

Nessa trama, relembramos que os pais e responsáveis assumiram o papel de ensinar os filhos no ER e afirmaram em diferentes veículos de comunicação as dificuldades enfrentadas nesta tarefa. Para além disso, professores imersos numa jornada intensa de trabalho encontraram-se adoecidos em prol de um sistema determinado pelo Estado gestor, apresentando sofrimento subjetivo, precarização do trabalho e conseqüências graves na saúde em geral.

O relatório técnico do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO) apontou o relato dos professores sobre o aumento das horas de trabalho em função do ER em todas etapas/sub etapas da Educação Básica. Esse excesso de trabalho, aliado ao ER e a todos os recursos que essa modalidade de ensino demandou, mesmo se apresentando como uma medida emergencial para as atividades escolares, acabou corroborando a precarização do trabalho entre os professores imersos no contexto de insegurança da vida.

Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Entretanto, percebe-se que o compromisso desses professores(as) com seus estudantes tem orientado a

busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes (GESTRADO, 2021, p. 21).

Esses apontamentos sobre o adoecimento docente, o compromisso profissional e as demandas do ER possibilitaram ruídos em relação à normalidade no ato das escolas desenvolverem sua função na modalidade “ensino à distância”⁹, gerando, assim, equívocos sobre esse tipo de ensino que foi, pelo senso comum, confundido com o ER, conforme memória do ER, a seguir (Figura 8).

Figura 8 - Quadro com memória do ER

Muitos pais e responsáveis dos alunos questionavam os professores sobre o “EaD”, pelo fato deles próprios não conseguiam orientar e ensinar os filhos em casa e demonstravam uma significativa preocupação com a aprovação dos filhos. Outros demonstravam satisfação com o fato de os filhos estarem “estudando em casa” sem “perder as aulas” e conseqüentemente, o ano letivo. Nesses embates de opiniões, os professores das turmas e os professores gestores vivenciavam essas dúvidas e preocupações em meio à uma crise sem previsão de avanços, inclusive, trabalhando com a dúvida sobre o acesso às vacinas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante dessa realidade, esses cenários pedagógicos foram determinantes para as escolhas dos objetos desta pesquisa bem como “os contrários” que geraram tensionamentos, pois, no contexto pandêmico permeado pelas incertezas, diferentes questões sociais foram sendo redimensionadas a partir do modo distinto de funcionamento da escola.

Outros tensionamentos externos corroboram essas escolhas, pois, da mesma forma, trouxeram outras dimensões à escola, são eles: Decreto do estado pandêmico no Brasil (março/2020) e as incertezas da crise pandêmica, a ênfase do governo em dar seguimento às atividades escolares e modos diferentes de refazer a docência em

⁹ A Educação à distância (EaD) configura-se como uma modalidade de ensino que, de acordo com Schlemmer e Moreira (2020, p. 14), “ênfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e de meios de comunicação que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo”.

meio à crise sanitária da saúde mundial. Sob o viés dessas orientações, identificamos elementos que sustentaram os efeitos no trabalho do professor e na sua subjetividade, portanto, reconfigurando a figura do docente.

No relatório de pesquisa do GESTRADO (2021), com 15.654 professores das redes públicas da Educação Básica, sobre o uso dos recursos tecnológicos no ER, identificou-se que “[...] 83% dos professores possuem recursos, em casa, para ministrar aulas não presenciais. Desses docentes, a metade compartilha os recursos com outras pessoas no domicílio e a outra parte faz uso exclusivo dos recursos tecnológicos” (GESTRADO, 2021, p. 14).

Esse exemplo condiz com a nossa experiência docente e vem a ser um desses elementos que corroboraram as contradições e provocaram reconfigurações no trabalho e na subjetividade docente, ou seja, a necessidade de reorganização dos espaços domésticos dos professores com recursos digitais em seus lares e o descontentamento com a condição de professor, administrador e remetente de atividades em meio à crise mundial de saúde.

Lakatos e Marconi (2003, p. 105) explicam: “[...] a contradição encerra dois termos que se opõem: para isso, é preciso que seja uma unidade, a unidade dos contrários”. Isto é, na medida em que duas situações se confirmam como realidades contrárias, ao serem unificadas, já que pertencem a um mesmo cenário, configuram uma outra situação que resulta das relações das duas primeiras, porém insuficientes se forem analisadas individualmente, e visíveis e reais se forem compreendidas dialeticamente.

Na lógica metodológica de Lakatos e Marconi (2003) sobre a “Interpenetração dos contrários”, tecemos a compreensão sobre esses cenários percebendo três momentos da mudança dialética mencionada pelos respectivos autores:

- 1. **a contradição interna:** professores e alunos precisaram adaptar, a qualquer custo, as atividades escolares em seus ambientes domésticos e com recursos próprios;
- 2. **a contradição como inovação:** os sujeitos precisaram suportar, produzir, aderir e adaptar-se ao novo modo de estar professor em tempos-espacos diferentes¹⁰ e

¹⁰ Ressaltamos que, apesar de aprofundarmos a compreensão sobre o modo de estar professor que foi modificado no período pandêmico, enxergamos que, da mesma maneira, o modo de estar aluno foi igualmente modificado.

- **3. a unidade dos contrários:** o tempo-espaço virtual para estar professor em casa gerou “um contrário” que indicou uma figura de professor diferente daquele que vinha vivenciando um outro tempo-espaço real, entretanto, com o reconhecimento invalidado, gerando assim uma unidade de contrários que formaram uma nova unidade.

Portanto, os objetos selecionados para a pesquisa advindos dos documentos (notas públicas, orientações e eventos de formação continuada), que foram implementados nas escolas gaúchas no período de 2020 e 2021, geraram discussões as quais identificamos unidades de contrários que nos encorajaram a buscar a compreensão sobre a problemática da constituição da figura do professor diante dos cenários pedagógicos contemporâneos e a própria consolidação da luta por reconhecimento dos sujeitos a partir da teoria abordada por Axel Honneth (2009).

A seguir, apresentamos as categorias de análise identificadas, nos objetos desta pesquisa, juntamente com as compreensões e as reflexões sobre cada uma delas.

5 A FIGURA DO PROFESSOR E OS CENÁRIOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: CATEGORIAS DE ANÁLISE IDENTIFICADAS NOS OBJETOS DA PESQUISA

A rememoração da trajetória docente, que apresentamos no início deste texto, foi um dos primeiros momentos nos quais retomamos a reflexão sobre a docência durante o curso de doutorado, tanto no que diz respeito ao nosso trabalho na Educação Básica quanto às discussões sobre a docência no contemporâneo. Buscamos algumas pesquisas que se aproximaram das discussões implementadas nesta tese, o embasamento legal dos documentos normativos e revisitamos os eventos de formação continuada (objetos de análise deste trabalho), observando alguns aspectos da luta por reconhecimento na docência. Para isto, ressaltamos o quão significativo foi a investigação através da pesquisa documental acerca de “objetos” que fizeram parte do nosso cotidiano, nos últimos quatro anos, e foram elencados para as análises deste estudo.

Com isso, neste capítulo, buscamos alcançar o seguinte objetivo específico da pesquisa: identificar os impactos no papel da figura docente perante a adesão às propostas de Ensino Híbrido, Ensino Remoto e tecnologias digitais que afetaram a natureza, o trabalho e a subjetividade do professor enquanto sujeito.

Nos próximos três subcapítulos, apresentamos as categorias de análise da pesquisa marcadas por dois momentos, a seguir, que foram decisivos para o seguimento da pesquisa.

(1) No olhar inicial para esses documentos normativos e eventos de formação, percebemos algumas nuances contidas em cada um deles que já sinalizavam um outro modo de vivenciar o tempo real da docência e também outros espaços. Uma delas foi a criação dos Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação no âmbito estadual – COE-E Estadual e na estrutura das instituições de ensino – COE-E Local, a partir da Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº 001/2020, nos quais os professores precisaram assumir a fiscalização dos cuidados com a saúde nas escolas.

(2) No decorrer do curso de doutorado, a partir de leituras mais interpretativas dos documentos e dos eventos de formação que foram nesse segundo momento transcritos, fomos atribuindo outros sentidos para esses tempos, espaços e discursos a partir da percepção de que os referidos cenários reverberaram diferentes sentidos na e para a educação e também arranjos formativos contidos, principalmente, nos cursos de formação. A partir disso, fomos refinando o olhar a esses diferentes sentidos com intuito de compreender as reconfigurações da figura do professor que vinham, então, consolidando-se pelo menos no período pandêmico.

Nesse exercício de compreensão, apreendemos as circunstâncias nas quais os objetos de análise foram implementados, tanto os documentos normativos como os eventos de formação continuada e sistematizamos três categorias de análise que abrangeram a compreensão sobre os desafios enfrentados pelos professores no referido contexto. Na primeira categoria, a super-responsabilização da profissão, trouxemos a análise das tarefas excessivas às quais os docentes foram demandados, como os cuidados sanitários nas escolas e a presença e interação nos diferentes espaços-tempos firmados na perspectiva do Ensino Híbrido. Na segunda categoria, a desumanização do trabalho docente, pusemos em pauta as discussões acerca do nosso testemunho em relação à anulação dos aspectos humanos inerentes à docência, diante dos sentimentos contraditórios que os professores vivenciaram em virtude das situações de denegação do reconhecimento. Na terceira e última categoria, a instrumentalização da subjetividade da figura do professor, implementamos o olhar compreensivo sobre as competências firmadas nos documentos normativos e na perspectiva das formações às quais os professores aderiram ao ponto de instrumentalizar e “plataformizar” o ato pedagógico, bem como anular a própria intencionalidade inerente a ele.

A seguir, nos subcapítulos 5.1, 5.2 e 5.3, apresentamos essas categorias de forma detalhada a partir das nossas interpretações e compreensões acerca de cada uma delas.

5.1 A super-responsabilização da profissão

A partir desta primeira categoria identificada nos objetos de análise da pesquisa, direcionamos o olhar reflexivo sob a lente da hermenêutica com a seguinte indagação: Em que medida a terceira esfera da teoria do reconhecimento (Honneth, 2009) se fez ausente mediante a responsabilidade dos professores no contexto dos cenários pedagógicos contemporâneos referidos nesta pesquisa?

Nas determinações do primeiro documento em análise - [Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº 001/2020. Medidas de prevenção, monitoramento e controle ao coronavírus](#) - tivemos a criação dos Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação no âmbito estadual - COE-E Estadual e na estrutura das instituições de ensino - COE-E Local.

Elegemos alguns dos artigos que consolidaram a criação dos COE e suas respectivas atribuições nas quais estão imbricados elementos que interpretamos como uma responsabilidade dos professores e estão relacionados diretamente com a atuação deles. Vale enfatizar que foram responsabilizados tanto aqueles que estiveram presencialmente na escola, ou seja, professores que estavam diretores, orientadores educacionais e supervisores das instituições escolares - gestores -, como aqueles que praticavam a docência no ambiente doméstico e que frequentavam a escola de forma mais restrita.

Sobre o grupo de professores que desempenhavam a função de gestores, desde o momento que foram escolhidos, democraticamente, pela comunidade escolar participante, é válido ressaltar que eles põem em prática, junto com outros que “estão” como supervisores e orientadores educacionais, o projeto político pedagógico da escola e seguem o regimento da instituição de ensino, documentos cujo formato é pensado juntamente com todos os educadores da instituição escolar.

A partir desses documentos escolares é que esse grupo de professores gestores desempenham suas funções de acordo com as suas intersubjetividades como sujeito, ou seja, identificam as demandas do contexto escolar como um todo, bem como também as peculiaridades da comunidade escolar. Além disso, eles colocam em prática suas habilidades, conhecimentos e subjetividades de um docente que está fora da sala de aula, porém, não menos envolvido com a docência, e que,

portanto, também representam a figura do professor a qual vimos nos referindo nesta pesquisa.

Essa equipe de docentes, por estar há algum tempo na escola, também conhece a maioria das peculiaridades da instituição, da comunidade escolar e do corpo docente e discente. Por isso, há especificidades desse professor que lhe dão capacidade para desempenhar a função de gestor. Ressaltamos, com a propriedade de quem esteve na linha de frente como orientador educacional e supervisor escolar, no período pandêmico, para receber as notas informativas, orientações do ER, portarias, indicações de eventos de formação e também repassar/orientar os outros professores. A seguir, referimos uma das primeiras orientações enviadas às escolas gaúchas em forma de Portaria.

Dadas as circunstâncias nas quais foi criada a Portaria nº 001/2020 e enviada para as escolas, percebemos que coube ao grupo de professores gestores e aos educadores das turmas desempenharem funções que acionaram uma responsabilização por tarefas que ultrapassaram o fazer docente, bem como também a sua própria integridade. Assim, além do clima de sobretrabalho, estabeleceu-se, na escola, o dever de ataque por todas as frentes ao vírus, independente das condições físicas da instituição de ensino e do acerto entre os pares que lá estavam.

Aproximamos essa percepção aos estudos de Butler (2021) que aponta algumas indagações sobre a integridade dos sujeitos que, na medida em que incorporam em si o papel de preservar vidas, anulam, por conta de responsabilidades exacerbadas que lhes são incumbidas, a preservação de si próprios. A autora traz a discussão sobre as diferentes nuances da violência entre os sujeitos a partir da Filosofia e da Psicologia, o que nos invocou a refletir sobre a super-responsabilização dos professores naquele contexto de ameaça à vida. E no auge da pandemia (2020, ano da publicação do documento em análise), proporcionou vários cenários violentos em virtude da incerteza do combate ao vírus, proporcionando, portanto, ameaças às vidas humanas que precisaram assumir outras responsabilidades duvidosas em relação à profissão.

Diante de algumas das indagações da autora - “Quem pertence ao grupo que ‘preserva’ e de quem é a vida que se imagina necessitar de ‘preservação’? Será que ‘nós’ também não precisamos ter a vida preservada?” (Butler, 2021, p. 66) - redirecionamos o olhar para os elementos-chave implícitos no documento em análise. Desse modo, reportamo-nos, ao contexto da época, recordando o quanto as práticas

reificadas, caracterizadas pelas queixas e pelo adoecimento dos profissionais da educação - tanto professores que estavam nas escolas quanto aqueles que estavam substituindo a instituição escolar pelo ambiente doméstico - foram reforçadas pela sensação de asoberbamento de funções na escola e corroboraram o ataque à integridade dos sujeitos atingindo a estima social e ausentando, assim, uma das esferas do reconhecimento: a solidariedade.

As práticas reificadas e a ausência da solidariedade foram se consolidando na medida em que os sujeitos foram cumprindo, enquanto tal, obrigações que atingiram a própria integridade e a dos seus pares, gerando desafios pessoais e profissionais. Portanto, provocaram a recusa de reconhecimento sobre a qual Honneth (2009) comenta:

Conceitos negativos dessa espécie designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos em sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva (Honneth, 2009, p. 213).

O autor aprofunda a reflexão sobre as categorias morais que ferem a liberdade dos sujeitos, abrangendo-as, de forma que compreendamos que aquilo que nos limita, enquanto sujeitos livres não só nos condiciona às injustiças, mas também nos submete a danos na medida em que o modo que desempenhamos nossa função venha a nos convencer, enquanto grupo, que é o melhor a ser feito. Na Figura a seguir, trazemos mais uma das memórias dos cenários pedagógicos do ER.

Figura 9 - Quadro com memória do ER

Com a convocação para a criação dos Centros de Operações de Emergência (COE) nas escolas, assumimos, enquanto docentes, funções que cabiam fiscalizar a higiene do ambiente escolar, o modo como as pessoas chegavam até a escola e, no retorno parcial das aulas presenciais, havia um professor responsável por aferir a temperatura de todos os alunos, professores e funcionários da escola. Houve algumas situações de constrangimento, recusa do uso de alguns acessórios, mesmo havendo, no contexto ao qual eu estava imerso, a disponibilidade de materiais como álcool gel, máscaras, termômetro e outros. Foram momentos em que os professores ficaram responsáveis pelas demandas ocasionadas pelo estado pandêmico que o contexto da época, apresentava.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Estas situações de responsabilização tomaram formas de reconhecimento recusado no momento em que a intersubjetividade dos sujeitos foi potencialmente afetada, já que se estabeleceu “um clima” de impossibilidade das relações intersubjetivas entre os atores da escola em um modo de manter a escola aberta para o cumprimento de entrega de conteúdos “perdidos” pelos alunos. Assim, o desvio das funções dos professores e as expectativas sobre a docência foram modificando o seu lugar de ação dos sujeitos.

Dadas algumas dúvidas sobre o objeto em análise e que em um primeiro momento parecem racionais e passíveis de ser esclarecidas, imputamos a indagação inicial desta análise e reflexões sobre a Portaria Nº 01/2020 inspirada na terceira esfera do reconhecimento: Em meio à crise mundial da saúde, até que ponto a decisão de manter as atividades escolares, a partir da exposição ao vírus de professores/gestores/sujeitos da escola, afetou a propriedade concreta de merecimento do nível de vida amparado por normas morais ?

A seguir, elencamos artigos e incisos desta Portaria que afetaram, diretamente, o trabalho dos professores gestores e a relação com eles próprios desde o início da pandemia, modificando, assim, a sua natureza como docente.

Art. 3º Serão ampliados os Centros de Operações de Emergência em Saúde já existentes, COE Regional e COE Municipal, incluindo participantes da educação das respectivas esferas.

Art. 4º Os Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação deverão ter a seguinte constituição:

IV - COE-E Local (Instituição de Ensino): formado, no mínimo, por um representante da Direção da Instituição de Ensino, um representante da comunidade escolar ou acadêmica e um representante da área de higienização;

§ 3º Caberá à instituição de ensino constituir seu COE-E Local e elaborar o Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle, bem como, articular junto ao COE municipal, o controle ao novo coronavírus – COVID-19 no âmbito da Instituição de Ensino.

Art. 6º São atribuições dos representantes da Educação junto aos COE-Regional e Municipal:

V - manter informado o COE Municipal sobre casos suspeitos ou confirmados de COVID-19, no âmbito da Instituição de Ensino, e solicitar informações sobre os encaminhamentos necessários;

III - monitorar regularmente as informações dos COE-E Locais, por meio de relatórios de implementação dos protocolos;

IV - manifestar parecer favorável à retomada das atividades presenciais da Instituição de Ensino, mediante a informação do COE Local quanto ao cumprimento dos protocolos;

V - acompanhar a execução das medidas propostas e avaliar a necessidade de revisão e ajustes no âmbito das Instituições de Ensino;

Art. 7º São atribuições do COE-E Local:

II - informar e capacitar a comunidade escolar ou acadêmica sobre os cuidados a serem adotados por ocasião do novo coronavírus – COVID-19;

V - manter informado o COE Municipal sobre casos suspeitos ou confirmados de COVID-19 no âmbito da Instituição de Ensino e solicitar informações sobre os encaminhamentos necessários;

VII - planejar ações, definir atores e determinar a adoção de medidas para mitigar ameaças e restabelecer a normalidade da situação na Instituição de Ensino;

Parágrafo único: A participação no COE-E Local será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerado.

Art. 16 São consideradas integrantes do Grupo de Risco as pessoas com: cardiopatias graves ou descompensadas (insuficiência cardíaca, cardiopatia isquêmica, arritmias); pneumopatias graves ou descompensadas (em uso de oxigênio domiciliar; asma moderada/grave; doença pulmonar obstrutiva crônica - DPOC; imunodepressão; doenças renais crônicas em estágio avançado (graus 3, 4 e 5); diabetes mellitus, conforme juízo clínico; obesidade mórbida (IMC maior ou igual a 40); doenças cromossômicas com estado de fragilidade imunológica (ex.: Síndrome de Down); idade igual ou superior a sessenta (60) anos com as comorbidades aqui relacionadas; gestação de alto risco, além de outras a serem definidas pelo Ministério da Saúde.

Art. 17 São sintomas de síndrome gripal: quadro respiratório agudo, caracterizado por sensação febril ou febre, mesmo que relatada, acompanhada de tosse ou dor de garganta ou coriza ou dificuldade respiratória.

Identificamos, logo no artigo 4º, a determinação do Estado sobre a constituição dos COE, convocando alguns professores para monitorar e orientar a comunidade escolar, em geral, sobre as medidas de cuidado na pandemia, transferindo para eles parte da responsabilidade pelo controle da Covid-19 no contexto escolar. Enfatizamos que esse grupo de docentes já vinha com uma sobrecarga de trabalho em relação à gestão do ER, inédito, até então. Essa fusão de demandas proporcionou uma super-responsabilidade desses representantes da educação mediante o cenário de crise mundial da saúde.

Além dessa responsabilização, num primeiro momento, é possível interrogarmos sobre a relação da ciência com a sociedade e deduzimos que os meios de controle possíveis naquele momento de crise eram esses. E, para “tentar conter” a disseminação ainda maior do vírus, poderiam contar com a responsabilidade de parte da sociedade, os professores, através das seguintes ações:

- elaborar o Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle (inciso 3º);
- monitorar regularmente as informações dos COE-E Locais por meio de relatórios de implementação dos protocolos (art. 6º - III);
- manifestar parecer favorável à retomada das atividades presenciais da Instituição de Ensino (art. 6º - VI) e
- planejar as ações, definir os atores e determinar a adoção de medidas para mitigar ameaças e restabelecer a normalidade da situação na Instituição de Ensino (art.7º - VII).

Pela ótica científica, observamos que a própria ciência está imbricada num contexto inevitavelmente social, portanto, caberia a ela, levá-lo em consideração a partir das demandas sociais. Entretanto, percebemos que não houve essa observação no sentido de considerar que professores estavam em situação de risco como qualquer outro sujeito daquele contexto, mas houve sim a responsabilização desses sujeitos/professores. Voirol (2012), no excerto a seguir, aponta sobre essa questão a partir do pensamento de um dos filósofos que expandiu o campo teórico da Teoria Crítica sobre essa relação ciência e contexto social.

Horkheimer insiste no fato de que a ciência nunca está livre de interesses sociais e que o seu desenvolvimento deve ser sempre entendido em contextos históricos e sociais específicos. A ciência é fundamentalmente social e condicionada por mudanças sociais. Ao mesmo tempo, a ciência é capaz de produzir um conhecimento que não pode ser reduzido a contextos históricos e relações sociais porque tal conhecimento está relacionado com

uma verdade universal — um critério que não pode ser governado por interesses sociais por causa da sua relação com processos de pesquisa independentes (Voirol, 2012, p. 83).

Sob a perspectiva da dialética, o autor aciona a relação entre: (1) ciência, (2) interesse social e contexto histórico. Voirol (2012) alerta que o primeiro se relaciona com o segundo ao mesmo tempo que um não depende do outro, porém, na união dos dois, dialeticamente observando, forma-se uma totalidade nessas relações. Entretanto, mais adiante nessa mesma obra, o autor apresenta uma crítica sobre a crise da pesquisa científica cujos princípios não são orientados pela “investigação da verdade universal” (*Ibid.*, p.84).

Nesta pesquisa, fizemos uma crítica em relação ao documento analisado a partir de dados científicos cujo interesse social e contexto histórico não foram atendidos, portanto estavam tão envolvidos no processo quanto a própria situação da crise mundial da saúde da população. Esse desatendimento ao interesse social traduziu-se em forma de risco iminente para os professores, agentes da educação, e não da saúde.

Os riscos se propagaram à medida que os sujeitos responsabilizados pelo controle do vírus, na escola, entregavam materiais escolares aos alunos; remanejavam funcionários; propagavam, por ordem do Estado, orientações de saúde para a população que chegavam à instituição de ensino; fiscalizavam e mapeavam os integrantes do Grupo de Risco (doenças poderiam vir a agravar os casos da COVID-19), bem como deveriam identificar os sintomas gripais das pessoas, além de receberem os materiais impressos (atividades escolares) entregues pelos alunos.

Sob o olhar da hermenêutica habermasiana que procura “[...] penetrar cautelosamente em seu tempo [...]” (Habermas, 1987, p. 105), imputamos uma pré-compreensão sobre essas funções que foram atribuídas aos professores a partir da ótica do outro que, no intuito de frear o vírus no ambiente escolar e dar conta do caos gerado pela pandemia, encontrou essas alternativas para controlar, por ora, a situação caótica.

Entretanto, partindo da unidade dessa realidade, compreendemos que um único olhar foi contemplado nesse caso, não havendo, então, a intenção integradora associada à pretensão de universalidade da hermenêutica. De outro modo, não houve o olhar para o professor, enquanto sujeito, de modo que a propriedade concreta de

merecimento do nível de vida amparado por normas morais (Honneth, 2009) foi, de fato, afetada.

O segundo documento que afetou diretamente um coletivo significativo de professores das escolas foram as [Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido De Ensino - 2021](#). (Após o ano conturbado de 2020, o ano letivo de 2021 teve seguimento no formato do Ensino Remoto, porém com o acréscimo das referidas orientações às escolas gaúchas em março de 2021). Nele, identificamos orientações nas quais percebemos outros elementos que corroboram a responsabilização dos professores no cenário pandêmico estendida ao longo do ano letivo de 2021.

Nas primeiras páginas do documento das Orientações, observamos marcas da responsabilização tanto dos professores gestores como dos professores das turmas que, inevitavelmente, reverberaram no trabalho pedagógico com os alunos. Na seção 4, ele orienta que “[...] a escola deverá garantir que todos tenham acesso às aprendizagens contemplando as necessidades e especificidades dos estudantes” (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mar. 2021, p. 15), além de outras indicações como: “[...] i) Identificar e indicar docente(s) referência para apoio em tecnologias digitais” (*Ibid.*, p. 15).

A confirmação do dever da escola em garantir a aprendizagem dos estudantes parece excluir as diversas dificuldades (condições de saúde física e psíquica, condições financeiras, ambiente seguro de aprendizagem, acesso a equipamentos digitais, etc.) de levar adiante o processo pedagógico no contexto de crise da saúde. Logo, a responsabilização é direcionada a todos os professores por serem os agentes do ensino e da aprendizagem dos alunos. Entretanto, essa garantia se desestrutura, por si só, no momento em que, na situação atípica do ER, nenhuma ação do professor ou do aluno poderia assegurá-la e nem mesmo no ensino presencial ela é garantida.

Outra inconsistência, nessa seção, é a indicação de um professor referência para o apoio às tecnologias digitais. Seria então esse professor o responsável por orientar ou formar seus pares para o uso dessas ferramentas? Conforme vimos, esta responsabilidade (a mais) esteve documentada e foi demandada aos professores, ao qual deduzimos que foi mais “um tempo” cujos docentes precisaram dispor, naquele contexto, para a orientação técnica aos colegas sobre: envio e confecção de vídeos para os alunos; uso da plataforma Google Sala de Aula; edição de textos e imagens para as aulas remotas, assim como outras demandas.

Conte (2022), em um estudo publicado no mesmo ano, aponta sobre esse sobrecarregamento de demandas aos professores.

Os dados e as pesquisas nesse período de pandemia são reveladores sobre a realidade complexa que tem enfrentado o professor com demandas de todas as partes (empregadores, pais e estudantes), resultando em sobrecarga de trabalho e adoecimento físico e mental. O trabalho incessante associado à sensação de controle externo e submissão a uma vigilância operacional de produtividade, traduzida em multitarefas, torna o professor refém do próprio trabalho, gerando mal-estar e a repetição do mesmo na figura do professor máquina (Conte, 2022, p. 35).

Na seção 4.2 do documento sobre o Mapeamento do acesso dos estudantes está indicado:

É função da gestão escolar mapear a situação dos estudantes no que diz respeito ao acesso à internet, à disponibilidade de dispositivos eletrônicos, à possibilidade de deslocamento até a escola, com vistas ao atendimento das necessidades identificadas (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mar. 2021, p. 17).

Nela, identificamos mais uma demanda que se caracteriza como uma super-responsabilização atribuídas aos professores gestores: identificar as possibilidades de acesso dos alunos às tecnologias sob a hipótese de que esses alunos estavam em casa, portanto, houve várias tentativas de contato com eles ou seus responsáveis (muitos estavam com familiares infectados pelo vírus), o que causou um trabalho exaustivo tanto para os professores/gestores, que obtinham pouco retorno dos alunos, como para os professores da sala de aula que não conseguiam implementar as atividades remotas. Na possibilidade do acesso à tecnologia, emerge uma aporia: A (in)compreensão dos conteúdos que, minimamente, contemplaram e chegaram a um grupo seletivo dos discentes.

Na seção 4.4, sobre a Comunicação, vimos que

A gestão escolar deverá criar um canal de comunicação para divulgar o planejamento e as ações realizadas para toda a comunidade escolar, levando em consideração os seguintes critérios: simplicidade, assertividade e ampla divulgação. Cabe à gestão escolar: a) Criar condições de comunicação com as famílias, orientando, acolhendo e planejando ações pedagógicas (*Ibid.*, p. 18).

Nessa seção do documento, percebemos a exigência do Estado para com os professores/gestores, em usarem uma super *expertise* em meio à crise da saúde para divulgar de forma “simples” as ações do ER na escola. Ao mesmo tempo, eles deveriam acolher as famílias da comunidade escolar de forma remota, supõe-se. Foi mais uma tarefa exaustiva que desconsiderou o acolhimento dos sujeitos do lado de cá: os professores. Quem os acolheu? Havia condições para acolher alguém? Quem

acolheu os colegas professores que estavam “vivenciando o vírus”, bem como também os colegas que estavam perdendo familiares?¹¹.

O terceiro documento em análise é o das [Matrizes de Referência para o Modelo de Ensino Híbrido 2021 no RS](#), implantado a partir dos seguintes propósitos:

A implantação do cenário digital, que se fez necessária, exigiu a reorientação das intencionalidades pedagógicas como estratégia de ensino mediada pelo uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), sincronizando a experiência pedagógica dos professores com novas metodologias e o uso das tecnologias em sala de aula. **Diante desta conjuntura a Rede Estadual de Educação (REE) do Rio Grande do Sul, com o propósito de assegurar aos estudantes as aprendizagens essenciais da Educação Básica**, e de oferecer documentos norteadores aos docentes como ponto de partida para seus planejamentos e estratégias pedagógicas, optou pela implementação do Modelo Híbrido de Ensino, que comporta a coexistência de atividades desenvolvidas presencial e remotamente, ou seja, no qual o estudante aprende e desenvolve parte de suas atividades escolares também por meio do ensino online, está alicerçado em uma concepção que possibilitou a implementação de um projeto pedagógico que vem atendendo às demandas atuais (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, pág. 1, grifo nosso).

Dentro da proposta de “assegurar” as aprendizagens consideradas essenciais aos discentes da Educação Básica das escolas gaúchas, identificamos como elemento-chave a responsabilidade dos professores para, em meio ao contexto ainda incerto e já exaustivo em relação à pandemia, - já que estávamos todos vivenciado essa crise há mais de um ano - garantir as aprendizagens escolares e “recuperar” aquelas que não foram alcançadas em 2020.

As Matrizes foram enviadas às escolas no formato de uma lista de Habilidades Essenciais do ano (série) vigente e do ano anterior (aquele que o aluno frequentou em 2020) para cada ano da Educação Básica.

Dessa forma, no documento das Matrizes, ainda na sua primeira página, é salientado que “Os desafios da educação, contudo, não mudaram. Mudou a forma e a mecânica do processo” (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 01). Entendemos, a partir da lógica dialética, que tínhamos, naquele contexto, a “Interpenetração dos contrários” (Lakatos e Marconi, 2003, p.104). As contradições configuradas a partir da docência vivenciada no ambiente doméstico (dos professores e alunos) e a adaptação abrupta aos modos diferentes de implementá-la, através das plataformas digitais, somadas à “recuperação das

¹¹ No lugar de professora e doutoranda, ressalto que, no ano de 2021, duas colegas professoras da escola na qual eu lecionava perderam seus cônjuges infectados pela COVID-19.

aprendizagens essenciais”. Portanto, é válido assegurar que os desafios da educação, de forma visível, mudaram.

Na mesma lógica das contradições, o documento ainda faz referência aos autores Weffort, Andrade e da Costa (2019) através do excerto: “[...] é necessário que se coloque em prática um modelo que sustente o exercício da autonomia de cada instituição de ensino e sua relação com o território em que está inserida” (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 02).

Todos os elementos que desencadearam a super-responsabilização dos professores, seja daqueles que estavam ou não desenvolvendo atividades direta ou indiretamente ligadas ao ensino e à aprendizagem, revelaram outras nuances implícitas nessa responsabilização. Entre elas, a sensação de desrespeito no e com o próprio trabalho do educador foi recorrente na rotina docente durante o período pandêmico - talvez no período pós-pandêmico seja também - visto que essa sensação pode ser reverberada de várias formas. Honneth (2009) parece alertar sobre outra forma de desrespeito que não só o verbal ou físico.

De início, podemos conceber como "direitos", *grosso modo*, aquelas pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em uma coletividade, participa em pé de igualdade de sua ordem institucional; se agora lhe são denegados certos direitos dessa espécie, então está implicitamente associada a isso a afirmação de que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade (Honneth, 2009, p. 216).

O autor chama à cena um tipo de desrespeito aos sujeitos que toma forma a partir do momento que suas pretensões individuais são denegadas, surgindo, assim, um segundo tipo de irrespeito: o social. Com isso, o autor alerta que o desrespeito social não só limita a autonomia pessoal do sujeito, mas agrega um “[...] sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade” (*Ibid.*, p. 216).

No quarto documento em análise, que oficializou a retomada do ensino presencial obrigatório, em 23 de novembro de 2021, [Nota Pública nº 001/2021 CEE: retorno do ensino presencial no RS](#), vimos a ênfase do governo sobre a “recuperação das aprendizagens”, responsabilizando os professores para essa tarefa, ao final do ano de 2021, presente no item 3: “[...] necessária elaboração de plano de ação para recuperação da aprendizagem desses estudantes” (Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 02).

Outra tarefa exigida dos professores foi quanto à rigurosidade em relação ao controle de presença. No item 6, da Nota Pública, há a seguinte orientação:

Orienta que sejam efetuados os registros de controle de frequência, com uso de “falta” quando a presencialidade não for verificada, adotando os dispositivos previstos no Regimento Escolar, sobre esse dispositivo, a contar de 08 de novembro, ou data posterior definida e comunicada pela mantenedora, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, excetuados os casos previstos na legislação” (Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 02).

A recuperação das aprendizagens e o controle da presencialidade dos alunos, no retorno das aulas, foi mais um elemento que marcou a responsabilização delegada a todos os professores e que afetou, diretamente, o fazer docente que já vinha debilitado, desde o ER por exemplo, em função da abastada maratona de formações continuadas organizadas pelas mantenedoras das escolas e que reforçaram o esgotamento docente em meio às diferentes e inúmeras demandas escolares.

Prosseguindo as análises dos objetos desta pesquisa, o primeiro evento de formação continuada, selecionados como objetos de análise sob a categoria nomeada super-responsabilização da profissão, foi a Jornada de Atualização Pedagógica - 2020, organizada pela SEDUC/RS e apresentada, ao vivo, pelo *YouTube*, entre os dias 15 e 18 de junho de 2020, com as temáticas: Novo Cálculo da Rota, Metodologias Ativas, Planejamento de Aulas Remotas e Avaliação em tempos de pandemia, ministradas por professores da rede de ensino, integrantes da SEDUC e docentes que foram os palestrantes.

Através de alguns comentários dos *chats* de conversa e das falas dos educadores palestrantes do evento, identificamos a presença de elementos que indicam o quanto as responsabilizações foram sendo delegadas aos docentes num modo que, talvez, não lhes cabia naquele cenário.

Trazemos a exteriorização de queixas e sinais de adoecimento docente referentes às demandas enfrentadas, no dia a dia do ER, e um tanto contraditórias à realidade do contexto. Essas queixas e sinais foram externados através dos comentários no *chat* (comentários localizados à direita) dos professores que estavam como espectadores dos eventos de formação continuada, organizados pela SEDUC/RS e pela SMED - Pelotas/RS, e também nas próprias falas dos professores palestrantes.

Algumas reflexões sobre essas exteriorizações dos docentes que vão ao encontro da sua super-responsabilização nos eventos de formação continuada, ofertados em 2020 e 2021, estão elencadas como categoria de análise deste subcapítulo. Nessas reflexões, assumimos a posição dialética através da visão das partes (comentários e falas) inseridas num todo, porém, mantendo um diálogo entre essas partes, ou seja, operando sobre esses dados através da lente da hermenêutica. Este caminho condiz com o pensamento de Gilhus (2016) que sugere esse movimento na expectativa de revelar as camadas de significados dos dados pesquisados

A hermenêutica consiste num processo de leitura que se movimenta de forma alternada entre as partes e o todo do texto; entre sua estrutura e seu significado; entre o horizonte do leitor e o do texto; e entre o texto e seus contextos (Gilhus, 2016, p. 145).

No início de cada uma das reflexões, estão mencionadas as temáticas dos eventos no formato de *links* que dão acesso, na íntegra, aos eventos na plataforma pela qual o evento foi transmitido: o *Youtube*.

No primeiro dia do evento, com a temática [Novo Cálculo da Rota](#), a palestrante foi uma professora do Ensino Superior, da rede privada, atuante há 15 anos. Como o próprio tema sugere, observamos que, em meio à cena da época (junho/2020) repleta de incertezas sobre a vida a qual dominava o mundo, havia, na educação gaúcha, o foco na manutenção das atividades escolares através do replanejamento delas no modo ER. Essa era uma parte de um todo no qual predominavam cuidados sanitários urgentes, incertezas sobre o vírus, desesperança em relação a uma vacina possível para todos naquele momento.

Nessa visão das partes nas falas da temática, inseridas num todo e identificadas com exteriorizações do cenário, intentamos um diálogo entre elas e observamos que a maioria teve como pilar de sustentação a delegação da garantia das atividades escolares através de novas responsabilizações delegadas a uma figura que, igualmente a todos os sujeitos, enfrentava a crise do vírus sem (poder) pausar sua responsabilidade pela educação gaúcha: o professor. Isso tudo mesmo tendo que implementar medidas de enfrentamento da crise sanitária com medidas extraordinárias de cuidados com a saúde dos pares conforme observamos na análise dos documentos normativos. Essa reflexão partiu da análise dos elementos que estavam interiorizados na fala inicial da professora palestrante e que podem ser dialogizados a partir da lente hermenêutica.

Nosso propósito principal que é a preservação das vidas nós precisávamos enquanto responsáveis pela educação pública do Estado do Rio Grande do Sul dá uma resposta à sociedade quanto a garantia ao direito à educação seja no espaço escolar como em casa em tempos de pandemia então de agora diante nós vamos seguir construindo este modelo juntos durante o trajeto nessa mudança de rota que todos nós fomos incumbidos a configurar. E nós faremos a nossa dinâmica acontecer vislumbrando um novo cenário na educação pública gaúcha (Informação verbal)¹²

Nessa fala, identificamos algumas responsabilidades colocadas sobre a prática dos professores: preservação da vida, garantia de direitos, mudança da rota de trabalho na perspectiva da objetividade de ser professor como se aquele cenário fosse compatível com “objetividades”. Além da desconsideração das subjetividades que permeavam o contexto da época, ao final da fala, foi recorrentemente mencionada a indicação de “gerenciar emoções” e “dominar as tecnologias”: “Eu diria que é um momento muito importante para gerenciar emoções. Talvez seja o primeiro passo para a gente conseguir dar uma aula diferente para a gente conseguir vencer as barreiras da tecnologia” (Informação verbal)¹³.

Neste mesmo momento, no interior dos comentários dos professores que estavam como espectadores (Figura 10), a seguir, identificamos a super-responsabilização da figura do docente em detrimento das suas subjetividades imersas em um todo que não suportaria essa demanda. Dessa forma, identificamos o diagnóstico da reificação corroborado pela ausência do reconhecimento segundo a abordagem honnethiana.

Figura 10 - Imagem do *chat* de comentários - Evento da SEDUC/RS

¹² Informação fornecida, aos 12min:16 seg., pela professora palestrante Fernanda Aguiar no primeiro dia do evento da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática foi Novo Cálculo da Rota, ocorrido em 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE>. Acesso em: 05 mar. 2023.

¹³ *Ibid.*, aos 54min:17seg.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE> (2020).

No segundo dia do evento, 16 de junho de 2020, tivemos a temática **Metodologias Ativas** cuja palestrante foi uma professora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial com mestrado em Ensino de Ciências e Matemática.

Durante a maior parte do evento, observamos que uma parte significativa dos comentários dos professores espectadores referiam-se à escola a qual eles estavam representando, conforme as Figuras 11 e 12, e outros ressaltavam a importância do relato de uma professora da sala de aula que, neste caso, estava como palestrante do evento.

Entretanto, houve vários comentários que exteriorizaram queixas dos docentes em relação à real situação deles e dos alunos sobre o acesso e o sinal da internet; ausência dos alunos no ER e falta de acessibilidade mínima aos recursos tecnológicos digitais, o que acabou gerando, nos docentes, naquele cenário, “a obrigação de arranjar meios” de minimizar os efeitos dessa problemática recorrente nos 16 meses do ER.

Essa obrigação gerou uma outra responsabilização que se sobressaiu ao trabalho do professor que passou a buscar meios (de trabalho) através de recursos pessoais como: redes sociais ou contato telefônico pessoais e comunicação com pessoas aquém ao meio escolar para encontrar os alunos ou seus responsáveis para arranjar um modo possível de acesso ao ER.

Figura 11 - Imagem do *chat* de comentários - Evento da SEDUC/RS

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=e4BlgRdFeXQ&t=22s> (2020).

Na Figura 11 acima, trazemos essa realidade que se repetiu, inclusive, na nossa prática docente do contexto da época, pois, através do contato da instituição de ensino com os pais ou responsáveis pelos alunos, entendemos e conhecemos as várias e inúmeras motivações que levaram as famílias a não acessar as atividades escolares e o contato com a rede escolar.

De acordo com os comentários dos professores, no *chat*, percebemos que essas motivações foram “colidindo” e indo de encontro com parte da fala da palestrante do dia que, ao longo da sua exposição sobre o tema Metodologias Ativas, trouxe a experiência de quem não estava, talvez, a par da realidade escolar gaúcha como um todo. Foi o que percebemos na fala a seguir:

Vocês conseguem na palma da mão quem utiliza o celular tem um aplicativo *Google Classroom*, vocês conseguem utilizar para questões urgentes e pontuais da sala de aula da mesma forma que consegue usar o computador quando eu falo de metodologia ativa (Informação verbal).¹⁴

Dessa colisão de contrários, ou seja, a certeza do acesso de professores e alunos às Metodologias Ativas concomitante com a sua impossibilidade de acesso, parece ter resultado em uma antítese que veio a proporcionar a responsabilidade do professor em tornar possível, a todo custo, justamente a possibilidade do acesso dos alunos e até de si mesmos à essas Metodologias Ativas que, na maioria, envolvem

¹⁴ Informação fornecida, aos 53min:57seg, pela professora palestrante Lívia Ferreira Paim da Silva no segundo dia do evento da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Metodologias Ativas, ocorrido em 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4BlgRdFeXQ&t=22s>. Acesso em: 05 mar. 2023.

tecnologia digital. Assim, a responsabilização acionou a sensação de incapacidade do docente para atender as “questões urgentes e pontuais da sala de aula”. Lembremos que, no contexto da época, os professores estaduais ainda não haviam recebido os *Chromebooks* do governo.

Observemos a seguir, na Figura 12, o comentário recorrente que ao final do evento se repetiu a partir da participação dos professores espectadores, pelo *chat*, e demonstrou o quanto a temática colidiu com o contexto da época e, naquele momento, fez erigir mais responsabilidades-além para o professor que, mesmo não colocando-as em prática, colocou-se numa posição de incapacidade de cumprir a proposta da formação. Na Figura 12, a seguir, observamos, à direita, um exemplo sobre essa recorrência de comentários no *chat* de comentários.

Figura 12 - Imagem do *chat* de comentários - Evento da SEDUC/RS

The image shows a YouTube live stream interface. The main video player displays a presentation slide with the following text: "Classcraft", "Puxe para cima para uma busca precisa", "Os professores podem importar dados de alunos e tr...", "Quizizz", "Como combinar tudo isso ao Google Classroom?", and "É possível compartilhar os jogos existentes no aplicativo e transformá-los em tarefas.". The chat window on the right shows a list of comments: "veio luz para este app, que que u...", "simonzen para um can...", "ESTA TUDO LINDO E MARAVILHOSO, E NA PRÁTICA???????????? AS FAMILIAS NÃO TEM ACESSO, MUITOS NÃO SE CADASTRARAM AINDA, NÃO TEM INTERNET", "amei esse classcraft", "Realidade é outra!!!", "Precisamos de dicas para alunos das séries iniciais que não sabem utilizar sites, não tem computador e celular só o do responsável.", and "Caxias do Sul". The video player shows a progress bar at 51:39 / 1:05:10. The channel name is "Jornada de Atualização Pedagógica - Metodologias Ativas" and the channel is "TV Seduc RS".

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=e4BlgRdFeXQ&t=22s> (2020).

No terceiro dia do evento, apresentado em 17 de junho de 2020, foi abordada a temática **Planejamento de Aulas Remotas** por uma professora palestrante com formação pedagógica e com vasta experiência na Rede Básica de Ensino público e privado. No decorrer da fala da docente, houve várias menções ao replanejamento das atividades escolares a ser feito pelos educadores naquele cenário pandêmico, no qual as responsabilizações-além foram se configurando como super-responsabilizações dos docentes que, a princípio, precisavam assumir. Uma delas foi mencionada logo no início da palestra, conforme a fala a seguir.

Bastante importante da gente pensar, e eu tenho compartilhado isso com muitos professores, se agora nós nos sentimos bastante desafiados para

continuar dando conta do nosso trabalho nessa modalidade e nós também seremos desafiados no retorno, porque teremos prejuízos de aprendizagem teremos defasagens, nós não podemos ignorar essa realidade e precisaremos de novos planejamentos para dar conta desse acolhimento dos alunos e dessa recuperação das possíveis aprendizagens que fiquem para trás durante esse período em que não podemos estar com eles (Informação verbal).¹⁵

Esse “desafio” lançado, logo no início da palestra, imediatamente disparou, no *chat* de comentários dos professores a menção sobre o modo como eles conseguiriam chegar aos alunos para então implementar de fato o ER, prevendo a “recuperação das possíveis aprendizagens que ficariam para trás”. Entendemos que esta referência foi mais uma das formas de super-responsabilizar o professor que, no cenário de junho de 2020, assim como o mundo inteiro estava vivenciando a crise igualmente mundial permeada por incertezas em relação a sua vida e dos seus.

O *chat* de conversa com os comentários dos professores espectadores que vinham participando da palestra (Figura 13) funcionou como um palco no qual as dificuldades, inclusive das famílias em atender os filhos no modo do ensino da época (o ER), foram sendo relatadas pelos próprios professores. Além disso, permaneceu a recorrente menção à falta de recursos tecnológicos digitais, principalmente por parte dos estudantes, para que de fato pudessem acessar esse novo planejamento das Aulas Remotas.

Figura 13 - Imagem do *chat* de comentários - Evento da SEDUC/RS

¹⁵ Informação fornecida, aos 09min:13seg., pela professora palestrante Tamara Bittencourt no terceiro dia do evento da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Planejamento de Aulas Remotas, ocorrido em 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHqxILuBXw4>. Acesso em: 10 mar. 2023

The image shows a YouTube video player interface. The main content is a presentation slide with the following text:

- Atividades assíncronas**
 - Comunicação assíncrona
 - Autonomia
 - Ausência física
- Atividades síncronas**
 - Interação
 - Afetividade/legitimação da existência
 - Presença digital

Below the slide, the video title is "Jornada de Atualização Pedagógica - Planejamento de Aulas Remotas" and the channel is "TV Seduc RS" with 117 mil inscritos. On the right, a chat window titled "Repetição das principais mensagen..." shows several messages, including "Boa tarde!", "Boa tarde! EEEF Antonina", and "Boa tarde da cidade de RIOGRANDE".

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nHqxILuBXw4> (2020).

Na Figura 13, ainda vemos, no próprio *slide* da apresentação da palestra, a menção às atividades síncronas prevendo “Interação, Afetividade e Presença digital” para o planejamento do ER no contraponto marcado pelas incertezas que, há três meses, vinham cercando o mundo. Nesse cenário, o ensino vinha sendo vislumbrado, então, como meio de promover a interação entre os atores da escola, responsabilizando um grupo deles - os professores - pela promoção dessas atividades na quais a realidade digital era precária ou inexistente, pois pouquíssimos alunos acessavam, na época, as aulas síncronas.

Esse é um dos elementos que identificamos nessa proposta de formação, em que, no seu terceiro dia, repetia-se a ideia de implementação de recursos digitais no planejamento das aulas, porém, não integravam, totalmente, o ambiente dos professores e dos discentes, todavia, eram de responsabilidade da escola e do seu corpo docente.

Entretanto, talvez na perspectiva do imediatismo do ensino, às custas da responsabilidade dos docentes para buscar meios de implementar o ER, tivemos mais duas contradições: educação e imediatismo no modo híbrido do ensino. Sobre essa contradição, Sena, Pereira e Lajonquière (2023) trazem um estudo sobre O Ensino Híbrido nas universidades e nos apontam algumas reflexões que são compatíveis com essa modalidade de ensino na Educação Básica.

À luz do debate sociológico, Bauman (2017, s/p.) adverte-nos acerca da incompatibilidade entre “educação e imediatismo”, considerados “termos contraditórios”. Essa contradição se estabelece a partir do seguinte paradoxo: “Ou se tem uma educação de qualidade, ou se tem o imediatismo. Não dá para ter os dois ao mesmo tempo”. De acordo com essa observação, em

ambos os enunciados há a possibilidade de realizar a educação, mas com resultados opostos, uma vez que os fins e os objetivos não são os mesmos (Sena; Pereira; Lajonquière, 2023, p. 08).

Entendemos que esse imediatismo, pensado no momento das atividades escolares no formato do ER, promoveu a responsabilização dos professores identificada, inclusive no início deste subcapítulo, na análise dos objetos de pesquisa referentes às normas que vigeram o trabalho dos professores, ou seja, os documentos normativos.

Em 18 de junho de 2020, último dia do evento, a temática tratada foi sobre **Avaliação em tempos de pandemia**, ministrada por uma professora da rede de Ensino Básico do Rio Grande do Sul com formação pedagógica. Assistimos, nos primeiros 20 minutos, a fala da palestrante com “mensagens” as quais, intrinsecamente, estava consolidado o discurso sobre o professor que carregava o dever de dar conta do cenário atual ao que se refere às atividades escolares, ao adoecimento emocional dos alunos (sem olhar a si próprio), à adaptação ao ER, além de buscar/ trazer/manter os alunos nessa modalidade de ensino.

Desse modo, essas responsabilizações-além foram sendo recorrentes na fala e um tanto redundantes por mais que surgissem outros assuntos sobre as nuances daquilo que vem a ser a avaliação da aprendizagem ainda naquele cenário. Tudo isso foi sendo repetido em detrimento do tema do evento: Avaliação em tempos de Pandemia, como foi comentado no *chat*, (Figura 14).

Figura 14 - Imagem do *chat* de comentários - Evento da SEDUC/RS

The image shows a YouTube interface during a webinar. The main content is a slide titled "Legislação" with four colored boxes containing text:

- Orange box:** Decretos federais, estaduais ou municipais, regulamentam as medidas para o enfrentamento da situação de emergência e/ou calamidade pública.
- Green box:** Órgãos normativos dos sistemas de ensino: amenizar o impacto das medidas em curso quanto à construção da aprendizagem.
- Blue box:** Indicativos pedagógicos RS: planejamento, execução e acompanhamento das ações visando o retorno das atividades presenciais, de forma gradual ou não.
- Dark blue box:** Processo de mobilização e planejamento com respeito da autonomia e de acordo com as realidades locais e suas possibilidades.

The chat window on the right shows a list of messages:

- ANGELO
- [Redacted] vamos ao assunto?!
- [Redacted] boa tarde
- [Redacted] Boa tarde!!! EEEF Charruas
- [Redacted] Cadeira! Boa Tarde! Sou Educadora Especial do Colégio Estadual Coronel Pilar.
- [Redacted] boa tarde
- [Redacted] Boa tarde! E.E.T. Affonso Wolf - Dois Irmãos.
- [Redacted] boa tarde
- [Redacted] boa tarde

At the bottom of the chat window, there are buttons for "Todos", "De TV Seduc RS", and "Assistidos".

Fonte: youtube.com/watch?v=4vSIFzrkPY (2020).

Na mesma Figura 14 acima, identificamos, no *slide* de apresentação da palestra, elementos que corroboraram a responsabilização dos professores. No contexto de crise, em que as incertezas sobre a vida se sobressaiam, visivelmente, naquele cenário e se materializaram, foi indicado aos professores a ideia de que deveriam reduzir os impactos que isto causava na aprendizagem e planejar com respeito às possibilidades dos discentes.

Nesses elementos, duas nuances se fazem presentes a partir da nossa compreensão pelo viés hermenêutico: primeiro vimos que, naquele cenário, o peso das responsabilizações foi significativamente maior do que, se hoje, fosse-nos indicado que “deveríamos” olhar os impactos da aprendizagem dos alunos num cenário que apresenta uma certa normalidade da vida. Então, vimos que a negação da solidariedade intersubjetivamente falhou e isso denota, talvez, a denegação da terceira esfera do reconhecimento naquele cenário. Porém, atualmente, ainda pode ser uma realidade, visto que os resquícios da pandemia ainda estão presentes na vida dos sujeitos.

A segunda nuance está presente na compreensão sobre o planejamento das aulas com respeito às possibilidades dos alunos num cenário sobre o qual nem sequer conhecia-se, de fato, tais possibilidades. No contexto de aulas remotas, a avaliação da aprendizagem dos sujeitos se colocara como algo contraditório, já que a adesão dos professores ao ensino, mediado unicamente pela tecnologia, deu-se de forma acrítica e influenciada. Nóvoa e Alvim (2021, p. 04) fazem menção à “ilusão perigosa” sobre a qual a educação está em todos os lugares e em todos os tempos e em ambientes familiares e digitais; a educação terá diferentes orientadores e facilitadores das aprendizagens e que a pedagogia pode ser substituída pela tecnologia.

No segundo grupo de eventos de formação continuada escolhidos como objeto de análise desta pesquisa, tivemos o I SEMINÁRIO VIRTUAL DE EDUCAÇÃO DA SMED: ENSINO HÍBRIDO E OS DESAFIOS DA ATUALIDADE, organizado pela Secretaria de Educação do município de Pelotas - RS e indicado para um número significativo de professores da rede básica da região para complementar a sucessiva jornada de formações continuadas oferecidas desde o ano anterior.

O evento aconteceu durante quatro dias e foi transmitido, ao vivo, pela plataforma do *YouTube*. Nessa proposta de formação, escolhida como objeto de análise desta pesquisa, percebemos que a lógica das formações esteve focada na temática do Ensino Híbrido.

A seguir, iniciamos a análise do primeiro dia do evento, 05 de julho 2021, que teve como temática especificamente focada no Ensino Híbrido: [I Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido: Caminhos para Autonomia Personalização da Aprendizagem](#). Destacamos que a professora palestrante tinha formação pedagógica e era integrante da SEMED - Pelotas – RS e possuía experiência na Educação Básica da rede pública de educação.

As nossas reflexões e análises sobre a responsabilização do professor, percebida na proposta da temática do evento de formação, iniciam-se a partir da exposição da palestrante nos primeiros 40 minutos de fala, aproximadamente, sobre duas obras que abrangem a temática do Ensino Híbrido quais são: *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*, escrito por Christensen, Horn e Staker (2013) e *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia da Educação* de Bacich, Tanzi e Neto e Trevisani (2015).

Nessa exposição, sob a lente da hermenêutica, enxergamos duas nuances que se apresentaram de forma a corroborar a responsabilização dos professores. A primeira, refere-se à escolha de abordar um tema que possui toda a relevância em ser aderido nos contextos escolares da contemporaneidade, porém desde que não tenhamos a certeza de que “[...] as tecnologias são neutras e nos trazem soluções prontas-a-usar” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 03).

Entretanto, talvez o intuito dessa escolha, isento provavelmente da incerteza que apontamos anteriormente, indica que seria responsabilidade do professor buscar esses novos meios de manter as atividades escolares através, inclusive, das inovações sustentadas e disruptivas as quais foram bem exploradas e apresentadas na formação.

Não seria essa uma proposta para o momento de reinício das aulas presenciais no pós-pandêmico, mas, sim, um modo de super-responsabilizar os professores a buscar novas metodologias de ensino, novamente, em meio à crise mundial da saúde que, naquele cenário, mantinha alto o número de pessoas contaminadas pelo vírus. Fato esse que não viria a combinar com a busca de novas metodologias em meio à experiência inédita do ER e com a sobrecarga emocional que atingia a todos, principalmente os docentes. Por isso, então, que, naquele cenário, a proposta de metodologias diferentes tiveram outro “peso” diante do cenário mundial da época.

No prosseguimento do evento, em 06 de julho de 2021, a temática apresentada foi sobre o [Pensamento computacional no Ensino Fundamental: práticas e](#)

perspectivas por duas professoras palestrantes. Uma delas é graduada em Matemática com pós-graduação em Ciências da Computação, e a outra, graduada e pós-graduada em Ciências da Computação.

O elemento-chave que interpretamos como um desencadeador da proposta principal da palestra da primeira professora foi logo mencionado no início da fala: Pensamento Computacional. A exposição oral das professoras tratou sobre o que vem a ser e a que se propõe este pensamento. A primeira docente falou sobre as competências e habilidades comumente desenvolvidas na escola e destacou:

A gente passa a ter uma lista de habilidades e conhecimentos que é bem maior do que ler e escrever, fazer cálculos e etc. E essa lista é extensa e controversa, no sentido de que a gente não sabe muito bem quais são essas habilidades e também a gente não sabe como ensinar. A nossa ideia hoje é falar para vocês de uma das habilidades, que consideramos bastante importante e talvez uma habilidade que não seja bem compreendida [...]. Então, o pensamento computacional [...]. (Informação verbal).¹⁶

Nessa fala inicial, interpretamos duas camadas de significados que se alojam em dois lugares-tempo daquela proposta de formação. Para a primeira, fazemos um movimento cronológico trazendo o cenário para os dias atuais: (1) compreendemos o significado e o lugar do pensamento computacional que pode possibilitar a resolução e a elaboração de problemas com suporte dos conceitos da Ciência da Computação, o que apesar de ir de encontro com a disponibilidade de recursos digitais escassos da maioria escolas públicas, traduz-se como uma metodologia que melhora a dinâmica do ensino em diferentes disciplinas escolares.

Atualmente, essa parece ser uma responsabilização-além do professor que necessita de ajustes nas políticas públicas que adequem os espaços escolares para a aplicação desses recursos, talvez na perspectiva do EH. Para a segunda, mantemos o cenário naquele tempo cronológico original (julho/2021) e interpretamos a outra camada presente na proposta de formação que vai ao (2) encontro da responsabilização do professor num cenário contraditório à possibilidade de implementar, ao menos, uma introdução de metodologias de ensino baseadas no pensamento educacional em meio ao momento de incertezas quanto ao vírus, ao esquema vacinal e ao retorno das aulas presenciais.

¹⁶ Informação fornecida, aos 18min:10seg., pela professora Luciana Foss no segundo dia do I Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido: Caminhos para Autonomia Personalização da Aprendizagem, cuja temática abordada foi Pensamento Computacional no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4hpucngSTeY&t=820s>. Acesso em: 30 mar. 2023.

São esses diferentes significados, revisados em tempos cronológicos distintos, que filiam esta pesquisa à hermenêutica e emergiram à medida que fomos nos aprofundando na leitura e na compreensão dos objetos de análise, seguindo, assim, o modelo do círculo hermenêutico (Gilhus, 2016).

No terceiro dia do evento, 07 de julho de 2021, foi abordada a temática [Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos de Ensino Híbrido](#) a qual foi conduzida por professoras palestrantes integrantes da SMED-Pelotas com formação pedagógica e atuantes na rede pública de ensino municipal. Percebemos, na fala das docentes, a reincidência da temática sobre planejamento, ratificada pela explanação do que vinha a ser um planejamento em tempos pré-pandêmicos. Numa das falas, a professora expõe que “[...] um planejamento comum prevê momentos de conversa, de debate, de definir, de construir conceitos juntos (com os alunos)” (Informação verbal)¹⁷. Em meio às redundâncias, poucas referências às rotinas flexíveis e adaptadas ao EH foram mencionadas.

Essa discrepância na proposta formativa parece ter silenciado os espectadores do evento que vinham, até então, apenas mencionando a sua escola de atuação. Desse modo, interpretamos, atualmente, que naquele cenário a super-responsabilização dos professores foi tomando um caráter de obviedade na medida em que a repetição do tema planejamento foi acontecendo, sugerindo que planejar, naquele cenário inédito, era algo comum e possível.

Contudo, ainda foi lembrado que esse planejamento deveria adaptar-se às famílias que optaram por não voltar às aulas presenciais, ou seja, recebiam atividades por redes sociais ou impressas. “Então, são aqueles alunos que os pais optaram por não retornar ao presencial seguindo com atividades online ou impressas” (Informação verbal)¹⁸.

Essas compreensões, a partir dos documentos normativos, acionaram tarefas para os professores que ultrapassaram a docência e a própria integridade deles

¹⁷ Informação fornecida, aos 34min:25seg., pela professora Pâmela Araújo no terceiro dia do I Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido: Caminhos para Autonomia Personalização da Aprendizagem, cuja temática abordada foi Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos de Ensino Híbrido. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DJ_VpccK-fA. Acesso em: 30 mar. 2023.

¹⁸ Informação fornecida aos 36min: 01seg., pela professora Maria Alice Sias no terceiro dia do I Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido: Caminhos para Autonomia Personalização da Aprendizagem, cuja temática abordada foi Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos de Ensino Híbrido. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DJ_VpccK-fA. Acesso em: 30 mar. 2023.

enquanto sujeitos, e os diferentes arranjos formativos identificados nos eventos de formação.

5.2 A desumanização do trabalho docente

Redirecionamos novamente o olhar reflexivo sob a lente da hermenêutica, agora sobre a segunda categoria, porém, a partir da seguinte indagação: De que forma as diferentes nuances e as situações de denegação do reconhecimento desumanizaram (ou ainda desumanizam) a docência nos cenários pedagógicos contemporâneos referidos nesta pesquisa?

As análises, a seguir, prosseguem na seguinte ordem: primeiramente, com as reflexões sobre os documentos normativos e, em seguida, com o primeiro e o segundo eventos de formação analisados e selecionados para esta pesquisa.

Reiteramos o quanto é significativo rememorar aquele contexto histórico de 2020 e 2021 - não o jogar ao esquecimento - e repensar como os professores vivenciaram, assim como outros profissionais, a contradição entre o desejo de se proteger do vírus (em casa ou com acesso à vacina, etc.) e as normas que o empurraram para cumprir, por exemplo, decretos e portarias enviados à escola. Charlot (2020) menciona:

Quando dois conceitos, ao mesmo tempo, são contraditórios e que não se pode pensar em um sem que o outro ocorra, há entre eles uma relação dialética, no sentido de Hegel — e no sentido de Marx, quando essa relação une e confronta duas forças, classes ou entidades sociais. Há, portanto, uma relação dialética entre Desejo e Norma, uma relação que tentam pensar, de forma não dialética, as pedagogias tradicionais e novas (Charlot, 2020, p.50).

O pensamento do autor sobre desejo e norma em relação às pedagogias serve para refletirmos sobre o dualismo vivido pelos professores que, conseqüentemente, proporcionou um certo desconforto entre a classe, pois cada um, de acordo com estado psicológico o qual se encontrava, obteve apenas a norma: o cumprimento cego das normas da escola sem a opção de seguir o desejo de proteger a família e a si.

O fato de chamar à cena os professores para se inserirem no combate ao vírus, como está explícito nos excertos da [Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº01/2020. Medidas de prevenção, monitoramento e controle ao coronavírus](#), a seguir selecionados, muito nos diz sobre o modo como os sujeitos eram vistos naquele

contexto, e talvez ainda sejam, isto é, as relações sociais pré-estabelecidas pelo Estado que propiciaram a distorção do sentido da docência, impingindo-lhes outras funções, tarefas e espaço-tempos.

Art. 8 As instituições de ensino deverão, sem exceção, criar um Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle do Novo Coronavírus - COVID-19, nos termos do Anexo I.

Art.10 As instituições de ensino, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, sejam públicas, privadas, comunitárias, confessionais e outras, independente do nível, etapa e modalidade de ensino deverão adotar as seguintes medidas gerais de organização:

IV- orientar a comunidade escolar e/ou acadêmica sobre os cuidados necessários a serem adotados em casa e no caminho entre o domicílio e a Instituição de Ensino, cabendo à respectiva Instituição a adoção de diferentes estratégias de comunicação, priorizando canais virtuais;

XII- documentar todas as ações adotadas pela instituição de ensino em decorrência do cumprimento das determinações desta Portaria, deixando-as permanentemente à disposição, para a fiscalização municipal e estadual, em atendimento ao dever de transparência;

Art. 11 As instituições de ensino também deverão implementar medidas de distanciamento social e de cuidado pessoal para alunos e trabalhadores, bem como promover, orientar e fiscalizar o uso obrigatório de máscara de proteção facial, executando as seguintes ações:

III- adotar rotinas regulares de orientação de alunos e trabalhadores sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da transmissão do novo coronavírus - COVID-19, com ênfase na correta utilização, troca, higienização e descarte de máscaras de proteção facial, bem como na adequada higienização das mãos e de objetos, na manutenção da etiqueta respiratória e no respeito ao distanciamento social seguro, sempre em linguagem acessível para toda a comunidade escolar;

VII- orientar alunos e trabalhadores a usar lenços descartáveis para higiene nasal e bucal e a descartá-los imediatamente em lixeira com tampa, preferencialmente de acionamento por pedal ou outro dispositivo;

XII- orientar alunos e trabalhadores evitar comportamentos sociais tais como aperto de mãos, abraços e beijos;

XVI- reduzir a quantidade de materiais disponíveis nas salas, como livros e brinquedos, isolando-os na medida do possível e mantendo apenas o que for estritamente necessário para as atividades didático-pedagógicas;

XVII- delimitar a capacidade máxima de pessoas nas salas de aulas, bibliotecas, ambientes compartilhados e elevadores, afixando cartazes informativos nos locais;

Art. 12 As instituições de ensino que possuam em suas dependências crianças menores de seis anos ou com algum grau de dependência deverão adotar medidas para que estas recebam auxílio para a lavagem adequada das mãos com a regularidade necessária.

Art. 15 As instituições de ensino deverão adotar as seguintes medidas para a readequação dos espaços físicos e da circulação social:

III- organizar as salas de aula de forma que os alunos se acomodem individualmente em carteiras, respeitando o distanciamento mínimo obrigatório;

XIII- aferir a temperatura de todas as pessoas previamente a seu ingresso nas dependências da Instituição de Ensino, por meio de termômetro digital infravermelho, vedando a entrada daquela cuja temperatura registrada seja igual ou superior a 37,8 graus; [...].

Ao retomar os artigos da Portaria em análise, citados acima, percebemos, logo no artigo 8, a obrigação das instituições de ensino de criar, “sem exceção”, um plano de enfrentamento do vírus.

O artigo 10 previu as medidas gerais a serem tomadas através do plano de enfrentamento. Selecionamos alguns incisos que tratam de medidas que atingiram significativamente o sentido da docência, visto que os professores precisaram cumprir funções de ordem hierárquica e distantes da sua função como docente. Como exemplos, o inciso IV previu que as instituições escolares deveriam orientar a comunidade sobre os cuidados sanitários em casa e no caminho até a escola, dando prioridade para comunicação virtual entre os pares. No inciso XII, a obrigação foi a documentação dessas ações, por parte das instituições, a fim de garantirem, à fiscalização municipal e estadual, o estado de transparência dessas ações.

No artigo 11, outras demandas de cunho social foram atribuídas aos professores das instituições escolares através de 19 incisos indicados como ações a serem executadas. Dentre elas, destacamos os incisos III, VII, XII, XVI e XVII referidos anteriormente. Ações como: higienizar, monitorar, fiscalizar e delimitar exigiram a sobrecarga de trabalho dos docentes e que foram modificando a natureza do trabalho deles, enquanto profissionais da educação, num contexto ainda muito incerto em relação à saúde local e mundial. Nos artigos 12 e 15 e seus incisos, da mesma forma, outras atribuições foram conferidas aos educadores.

No documento que tratou sobre as [Orientações à rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino](#), identificamos outras prescrições que alteraram a figura do professor. Separamos, a seguir, alguns excertos do documento que foram organizados em seções.

Logo na seção 3 do documento, identificamos a projeção de flexibilizar o lugar de atuação do professor em meio à crise da saúde sem considerar o desordenamento das condições de vida dos sujeitos. Vejamos que o documento previa: “A hibridização, portanto, a que nos referimos instiga o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma nova perspectiva, ampliando as possibilidades de atuação docente para além dos espaços geográficos” (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mar. 2021, p. 13); “[...] as atividades escolares serão mantidas de forma remota, ou seja, sem presença física de professores e estudantes nos espaços tradicionais, [...] (*Ibid.*, p.13) e ainda: “[...] a proposta do Modelo à rede não se reduz apenas à alternância entre encontros presenciais físicos e encontros virtuais, mas a experiências de aprendizagem que contemplem a diversidade das formas que os sujeitos aprendem e das suas condições para isso” (*Ibid.*, p.13).

Essas orientações que indicam “a ampliação da atuação docente, a ausência física do professor e as experiências de aprendizagem diversificadas” tornaram-se contraditórias ao contexto da época, uma vez que a sociedade vivenciava situações de sobrevivência, portanto, com fins e objetivos opostos.

Quem estaria focado em diferentes possibilidades pedagógicas? De que forma o imediatismo do ER poderia dar conta da aprendizagem dos alunos? E quais experiências diversificadas de aprendizagem os sujeitos poderiam vivenciar com recursos tecnológicos escassos ou inexistentes? São questionamentos que nos levaram a repensar sobre a flexibilidade direcionada ao trabalho do professor, a qualquer custo, integrando, assim, o leque das “categorias morais” citadas por

Honneth (2009, p. 213). Dentre elas, identificamos o desrespeito e a ofensa pensados a partir da seguinte lógica: o importante é manter a escola “funcionando”, ignorando as condições de ser dos sujeitos que nela estão inseridos.

Honneth (2009) abrange um grau profundo o qual essas categorias morais podem atingir, questionando: de que forma a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos de modo que possa funcionar como impulso para a luta por reconhecimento? Em relação a essa indagação, o autor aponta que o desrespeito, como tentativa de se apoderar do corpo do outro, é mais destrutivo que a lesão e a dor físicas, pois além de anularem a confiança no outro e a coordenação autônoma do próprio corpo, estendem-se a ponto de se configurarem como uma “vergonha social” (Honneth, 2009). Nessa lógica,

Portanto, o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termo de reconhecimento é o respeito natural por aquela disposição autônoma sobre o próprio corpo que, por seu turno, foi adquirida primeiramente na socialização mediante a experiência da dedicação emotiva; a integração bem-sucedida das qualidades corporais e psíquicas do comportamento é depois como que arrebatada de fora, destruindo assim, com efeitos duradouros, a forma mais elementar de autorrelação prática, a confiança em si mesmo (*Ibid.*, p. 215).

Em suma, essa flexibilização do trabalho do professor, a qualquer custo e no próprio ambiente de trabalho, reforçou o desordenamento da vida desses sujeitos, justificado pela necessidade de implantar uma “hibridização”, prevista nas Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino 2021.

O mesmo documento prevê que “[...] a escola possibilita aos estudantes o acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (*Google Sala de Aula*) por meio dos dispositivos eletrônicos da escola e/ou devolutiva de atividades físicas” (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mar. 2021, p. 14).

Na seção 5, que tratou sobre as Orientações Pedagógicas, compreendemos a ratificação sobre o professor buscar a colaboração das famílias no trabalho pedagógico: “[...] uma vez que os responsáveis pela mediação pedagógica são os professores que, neste cenário, atuam com a colaboração das famílias na organização e apoio à realização das atividades escolares” (*Ibid.*, p. 24).

Na seção 5.1 do documento que tratou sobre a Organização da Carga Horária, compreendemos que há uma nova perspectiva sobre o que vem a ser uma aula a partir das expressões “interações síncronas e assíncronas”:

As aulas no Modelo Híbrido de Ensino são as interações síncronas e/ou assíncronas” [...] g) Todos os professores devem proporcionar encontros síncronos, de modo que nenhum estudante fique mais de 3 dias sem a oportunidade de interação em tempo real; h) No caso de atividade síncrona por webconferência, realizar a gravação para disponibilidade aos estudantes que não participarem; (*Ibid.*, p. 25).

Nestas orientações, vemos que a natureza da docência, marcada pela presença, foi se modificando em função da manutenção da carga horária prevista na organização curricular, de modo que professor e aluno foram firmando um outro tipo de contato: interações síncronas e assíncronas.

Trazemos aqui a experiência viva dessa orientação: os alunos da Educação Básica, com faixa etária entre 6 e 14 anos em sua maioria, não havia tido essa experiência de aulas por videoconferência. A experiência, muito válida na contemporaneidade, já que a tecnologia vem avançando e melhorando o nosso cotidiano, foi enfraquecida pelo fato de adaptarmo-nos, de forma concomitante, a qualquer custo a um novo modo de aula e com a obrigação da aprendizagem e do ensino.

Na seção 5.2 sobre Planejamento, o documento orienta que “As condições de acesso pelos estudantes devem ser consideradas no planejamento a fim de criar estratégias que sejam inclusivas e não aprofundem desigualdades, garantindo a equidade” (*Ibid.*, p. 27). Além disso, reitera que:

Para cada planejamento de atividade síncrona deverá ser elaborada uma forma de disponibilidade aos estudantes que não dispõem de acesso à internet, levando em consideração as mesmas habilidades e competências desenvolvidas na proposta síncrona. Com base na avaliação diagnóstica, os professores deverão organizar a oferta de atividades síncronas e assíncronas, atendendo a realidade da comunidade escolar na qual estejam inseridos (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mar. 2021, p. 27).

Nestas orientações, percebemos que o professor foi incumbido de sanar as desigualdades sociais em prol da garantia do ensino, colocando em xeque a sua capacidade, existente ou não, de assistir socialmente os alunos em meio a diferentes realidades familiares.

No terceiro documento, sob a análise dessa categoria, as [Matrizes de Referência para o Modelo de Ensino Híbrido 2021 no RS](#), há a clareza das modificações da natureza do trabalho do professor logo no início do documento, a qual consideramos que, naquele contexto, não poderia se dar de modo diferente. Entretanto, nesse achado, aprofundamos as repercussões dessas modificações sem

o intuito de indicar o que foi melhor ou pior, e, sim, ampliar a visão, sob a ótica dialética, dessas repercussões e encontrar um terceiro achado.

Logo no início do documento referido, há a declaração, por escrito, das modificações na docência durante o contexto pandêmico, por parte do Governo, que, segundo o próprio órgão emissor, foram necessárias para o contexto:

A implantação do cenário digital, que se fez necessária, exigiu a reorientação das intencionalidades pedagógicas como estratégia de ensino mediada pelo uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), sincronizando a experiência pedagógica dos professores com novas metodologias e o uso das tecnologias em sala de aula (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 01).

A partir dessa posição, entendemos que, de fato, a ideia de modificar a natureza da docência, através da “reorientação das intencionalidades pedagógicas” e mediadas pelas TICs, trouxe uma outra perspectiva sobre o que vem a ser o ensino sincronizado com metodologias diferentes, e até inéditas, no caso da escola pública.

Segundo Conte (2022):

De forma geral, as tecnologias digitais são incorporadas como um fetiche ou modismos pedagógicos, sem a necessária reflexão dos seus limites e possibilidades nos espaços e tempos escolares. Tal fenômeno marcado pela repetição histórica agravou-se ainda mais com a urgência da pandemia (Conte, 2022, p. 39-40).

Ao enxergar a urgência de inserir novas metodologias para dar conta do ER, entendemos que, pelo viés do fenômeno da tecnologia na maioria dos espaços da sociedade, as TICs foram incorporadas em meio aos diversos limites nos espaços escolares e domésticos. Desse modo, emergiram não só modificações do trabalho do professor, mas também a manutenção de atividades escolares na lógica da repetição e reprodução de informações, já que os professores foram reforçando a intencionalidade técnica no seu fazer sem tempo hábil para dar conta da dispersão dos alunos em meio às aulas por vídeo. As atividades enviadas à distância ou entregues em folhas impressas precisaram adaptar-se a outro tempo-espço.

A problemática, nesse contexto, é a seguinte: Seria viável o desenvolvimento da Educação Básica sem a presencialidade do professor? O que faz sentido, de fato, em meio a essas modificações e diferentes intencionalidades pedagógicas? Conte (2022) parece indicar algumas das ações que seriam incumbidas ao professor.

Cabe ao professor indagar-se como mobilizar processos de educar com as tecnologias digitais, para interpretar e ancorar experiências de aprendizagens

sociais, no sentido de desenvolver as diferentes capacidades humanas e as relações com os conhecimentos da realidade (Conte, 2022, p. 43).

A autora aponta que, ao professor, caberia a ação de estabelecer e eleger a ação pedagógica mais adequada para um determinado tipo de tecnologia, ou seja, planejar a ação pedagógica e nela inserir uma tecnologia e não o contrário. No caso do ER, percebemos que esse contrário foi uma realidade enfrentada pelos professores.

Ainda na perspectiva das intencionalidades pedagógicas, o documento das Matrizes indicou que os professores tiveram a oportunidade de alargar os vínculos através das práticas pedagógicas.

Esse processo conferiu à escola um papel fundamental na promoção do território como educativo e, mobilizados por suas intencionalidades pedagógicas, os professores tiveram (e têm) a oportunidade de constituir práticas pedagógicas baseadas no vínculo, na pertinência sócio-histórica e em múltiplas linguagens e interações (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 2).

A promoção do território educativo parece-nos um paradoxo, pois justamente o que não foi estreitado foram os vínculos em meio às condições sociais, linguagens e interações totalmente adversas que foram colocadas pelos professores participantes das formações continuada, principalmente nas interações dos através de mensagens (*chat*) durante os eventos.

No último documento em análise desta categoria, a [Nota Pública nº 001/2021 CEE: Retorno do Ensino Presencial no RS](#), intentamos o olhar específico ao item 5 do documento, o qual prevê:

5 – Salaria que o Plano de Ação Pedagógica Complementar, previsto no Parecer CEE nº 002/2020 que prevê atendimento presencial, precisa ser atualizado, uma vez que o Decreto Estadual nº 56.171/2021 retoma a obrigatoriedade da presença dos estudantes na Educação Básica, a contar de 08 de novembro, ou data posterior definida e comunicada pela mantenedora, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas. (Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p. 2)

Identificamos um elemento que coexistiu e materializou a ausência de humanidade no trabalho do professor naquele cenário, apesar de haver um princípio de queda do número de pessoas infectadas pelo vírus em virtude do avanço do plano vacinal da população em geral.

Esse elemento, amparado na obrigatoriedade de retomada às aulas presenciais na rede pública de ensino, refere-se à convocação dos professores para

ações forçadas para o “término normal” do ano letivo que, mesmo atípico, foi finalizado, inclusive, com a realização de avaliações para aprovar/reprovar os alunos e “[...] a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas” (*Ibid.*, p. 2).

Com isso, a ideia infundada de que o ano letivo transcorreu normalmente, ao que se refere às atividades escolares do ensino e da aprendizagem, demarca esse elemento como um dos pilares da desumanização do trabalho docente na forma de um imediatismo burocrático para com as demandas do fechamento do ano letivo. Tudo isso acabou solapando o sentimento das incertezas as quais vinham existindo desde o longo período pandêmico com impactos destrutivos que talvez tenham se materializado como uma experiência irreversível da vida privada dos professores e também dos alunos.

A seguir, trazemos as compreensões dos dois eventos de formação continuada elencados como objetos de análise sob a categoria nomeada desumanização do trabalho docente. Apresentamos, primeiramente, as compreensões sobre o evento da SEDUC/RS seguidas das outras relacionadas ao evento organizado pela SMED-Pelotas/RS.

No primeiro dia do evento da SEDUC/RS com a temática a [Jornada de Atualização Pedagógica - 2020: Novo Cálculo da Rota](#) a fala da palestrante foi baseada na ideia da manutenção do vínculo com os alunos e em um modo diferente de conceber a docência em meio à crise da saúde, na época, com muitas incertezas ainda. Entretanto, houve a repetição de frases incentivadoras para os professores em relação à manutenção das atividades escolares através de diferentes metodologias e, nesse ritmo, enfrentar a crise. Logo no início foi mencionado:

[...] para as aulas remotas, ela (a SEDUC) contempla algumas prioridades: a primeira questão é a urgência e a velocidade com que nós tivemos em estruturar o projeto, *né*, para instrumentalizar de maneira rápida os professores nas tecnologias de informação e comunicação. (Informação verbal).¹⁹

Compreendemos que, no comentário acima, há duas nuances: a primeira foi a prioridade em manter as atividades escolares como garantia da educação às custas da frustração de professores e de alunos por não terem acesso ao mínimo de recursos tecnológicos para inteirar-se ao ER. Além disso, a exigência do Estado em manter as

¹⁹ Informação fornecida, aos 12min:37seg., pela professora Fernanda Aguiar no primeiro dia da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Novo Cálculo da Rota, ocorrido em 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE>. Acesso em: 10 abr. 2023.

atividades escolares que, mesmo de forma remota, proporcionou a exposição dos docentes ao vírus como relatamos no subcapítulo anterior (5.1).

A segunda nuance foi a rápida e “suposta” necessidade imediata da instrumentalização dos professores em relação às TD. Nesta última, foi recorrente o relato de professores sobre os desafios domésticos e pessoais enfrentados nesse período.

Trazemos, a seguir, uma das memórias que marcou, de forma significativa, um longo período do ER e que, só em 2021, foi, de certa forma, superada quando o governo do Estado do Rio Grande do Sul fez a entrega de um recurso tecnológico aos professores: o *Chromebook*, que é utilizado até os dias atuais pelos docentes e sobre o qual discutiremos logo a seguir. Desse modo, parte dos professores gaúchos tiveram suas fragilidades amenizadas, após um ano, em relação ao seu trabalho no ER.

Figura 15 - Quadro sobre memória do ER

Durante o ER, troquei várias mensagens com colegas que são professoras em relação ao assoberbamento da capacidade dos seus *smartphones* que ficaram sobrecarregados em função da quantidade de *downloads* de atividades para os alunos, carregamento de vídeos longos, e principalmente, as inúmeras chamadas e mensagens dos alunos e familiares para esclarecimento de dúvidas em relação à dinâmica do ER e dos conteúdos enviados. Todos nós nos sentíamos mentalmente adoecidos, sem alternativas para amenizar as dificuldades vividas naquele contexto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda no mesmo comentário, identificamos a perspectiva do silenciamento da crise do momento implícita no discurso sobre autocontrole, no caso, dos professores: “Eu acredito que seja autogestão a minha capacidade, nossa capacidade de gerir a nós mesmos isso tem a ver com inteligência emocional, isso tem a ver com entender como é que eu estou vivendo [...]” (Informação verbal).²⁰

Compreendemos que “a campanha” de autocontrole e autogestão, no auge da crise pandêmica (2020), possa ter reanimado fortemente o diagnóstico da reificação

²⁰ Informação fornecida, aos 35min:04seg., pela palestrante Fernanda Aguiar no primeiro dia da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Novo Cálculo da Rota, ocorrido em 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE>. Acesso em: 10 abr. 2023

(Honneth, 2018). Em outras palavras, a ideia ainda foi fortalecida com a fala: “[...] E para isso nós temos que estar em equilíbrio com a nossa Inteligência Emocional” (Informação verbal).²¹

Como a própria temática sugere, compreendemos que o andamento do evento foi permeado por propostas de autocontrole e pela busca de novas metodologias que priorizariam, unicamente, o registro de que “a escola não parou”, mesmo que para isso as fragilidades dos sujeitos e a sua vulnerabilidade, naquela realidade instalada, fossem desconsideradas e silenciadas, ou seja, desumanizadas.

Diante destas propostas de autocontrole e de diferentes metodologias em meio à crise mundial, esperava-se de quem estava encarregado de manter as aulas a qualquer custo o cumprimento de uma função técnica, instrumental ou simplesmente contratual - um serviço. Portanto, a figura, em determinada situação, tivera a presença reduzida a uma função pré-determinada e dela pouco esperava-se (Fanizzi; & Fonseca de Carvalho, 2024).

Diante dessa realidade, refletimos que uma das nuances do reconhecimento denegado, abordada por Honneth (2009), vai ao encontro de um modo desumano do sujeito de sê-lo. Conforme o autor,

A razão disso pode ser vista, por sua vez, na dependência constitutiva do ser humano em experiência do reconhecimento: para chegar a uma autorrelação bem-sucedida, ele depende do reconhecimento intersubjetivo de suas capacidades e de suas realizações; se uma tal forma de assentimento social não ocorre em alguma etapa do desenvolvimento, abre-se na personalidade como que uma lacuna psíquica, na qual entram as reações emocionais negativas de vergonha ou a ira. Daí a experiência de desrespeito estar sempre acompanhada de sentimentos afetivos que em princípio podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas (Honneth, 2009, p. 220).

O acionamento de reações de incapacidade de praticar o autocontrole num momento de crise e demandas inéditas no trabalho (ER), igualmente inédito, surgiu como um deflagrador de reações emocionais que ativaram o não reconhecimento social entre os sujeitos e que, de acordo com o autor, compõem sistemas psíquicos que o próprio sujeito percebe o reconhecimento que lhe foi negado socialmente (Honneth, 2009).

Em seguida, no decorrer da formação, identificamos, na fala da palestrante, uma outra situação de denegação do reconhecimento da figura do docente através da

²¹ *Ibid.*, aos 36min:06seg.

menção a uma suposta “garantia” da adaptação dele (o professor) aos ambientes virtuais: “O professor vai conseguir acompanhar e avaliar no ambiente virtual o que é desenvolvido nos seus alunos e além disso ele vai poder fazer os registros, avaliações e ocorrências no ambiente virtual sala de aula”. (Informação verbal).²²

A menção à inteligência emocional do educador, ao autocontrole e à autogestão vão ao encontro da invalidação do sujeito imerso no contexto de crise, considerando-o como uma figura que a tudo suporta e adere, ou seja, uma figura sub-humana. A essa figura, reportamos a metáfora de um ser holográfico no qual são focadas “luzes”, adaptando-lhe movimentos e ações que poderiam vir a dar-lhe condições e garantias para a rápida adaptação ao contexto da época.

Essas diferentes nuances de denegação do reconhecimento à figura do professor ainda foram percebidas no segundo dia do evento, apresentado em 16 de junho de 2020, e com a temática [Jornada de Atualização Pedagógica: Metodologias Ativas](#) sobre a qual trazemos algumas análises gerais da apresentação. No decorrer da explanação, a professora trouxe um relato de sua experiência com uso de Metodologias Ativas e destacou o quanto elas se adaptam/se adaptavam ao seu ambiente de sala de aula, diga-se, no período pré-pandêmico.

Entretanto, o fato que nos chamou a atenção foi a forte campanha para um grupo específico de ferramentas e aplicativos digitais de uma das plataformas da *Web* específica. Destacamos que, durante a fala dela, a palavra *Google* foi mencionada 12 vezes, portanto, essa plataforma, de forma clara, já havia fechado uma parceria com o Estado do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, compreendemos que talvez não tenham sido inseridas as tecnologias pensadas a partir das necessidades da escola, mas sim, de um interesse e acerto econômico com o Estado, gerando uma profunda crise na relação dos professores com elas e suscitadas pela imediata obrigação de utilizá-las. Desse modo, de forma explícita, a figura do professor foi abalada por esse arcabouço de recursos tecnológicos específicos de uma corporação, o *Google*. Além do mais, essa plataforma foi recorrentemente citada nos quatro dias do evento.

²² Informação verbal fornecida, aos 16min:36seg., pela palestrante Fernanda Aguiar no primeiro dia da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Novo Cálculo da Rota, ocorrido em 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE>. Acesso em: 12 abr. 2023.

No terceiro dia do evento, 17 de junho de 2020, a temática abordada foi [Jornada de Atualização Pedagógica: Planejamento de Aulas Remotas](#), apresentada por uma professora palestrante com formação pedagógica e experiência na Rede Básica de Ensino público e privado.

Logo no início da fala, foi apontado que a aprendizagem dos alunos precisou ser mantida: “[...] nós precisamos manter a aprendizagem dos alunos e esse é o foco da manutenção das aulas à distância, que não há um tempo e nem é uma escolha, para que a gente faça essa organização antes da implementação”. (Informação verbal)²³.

Por essa ótica da manutenção é que houve a desumanização no trabalho docente, já que, em um tempo significativo do seu discurso, foi abordado o modo como acontecem ou devem acontecer as aulas síncronas e assíncronas, as diferentes atividades que poderiam ser oferecidas aos alunos, a importância do registro e do planejamento das atividades: “Existem atividades assíncronas e síncronas, nós vamos contemplar os dois modelos nas nossas aulas” (Informação verbal)²⁴. Imputamos o olhar para a inédita indiferença sobre a presencialidade do professor que, desde o primeiro encontro de formação do evento, vem sendo colocada em pauta perante as propostas de metodologias.

Nesse sentido, pontuamos o quanto a docência foi sendo vislumbrada de um modo diferente ao da sua própria natureza por estar, totalmente, atrelada à máquina. Em momentos de aula assíncrona, entendemos que o mínimo de imprevistos na tecnologia suspende totalmente a aula, o que dificilmente acontece na sala de aula física em que o planejamento é flexível aos encontros entre os sujeitos e compatível com a natureza docente imersa em determinadas intencionalidades. E são elas que vão ao encontro do que é latente na profissão: a humanização tanto do professor quanto do aluno e, de acordo com Nóvoa e Alvim (2021, p. 05), “O que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnicas, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações”.

No último dia do evento, 18 de junho de 2020, tivemos a temática [Jornada de Atualização Pedagógica - 2020: Avaliação em Tempos de Pandemia](#) ministrada por

²³ Informação verbal fornecida, aos 05min:44seg., pela palestrante Tamara Bittencourt no terceiro dia do evento da Jornada Pedagógica, cujo temática abordada foi Planejamento de Aulas Remotas, ocorrido no dia 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHqxILuBXw4>. Acesso em: 12 abr. 2023.

²⁴ *Ibid.*, aos 12min:52seg.

uma professora da rede de Ensino Básico do Rio Grande do Sul com formação pedagógica.

Sob um olhar hermenêutico reconstrutivo, compreendemos que, naquele contexto de 2020, havia muitas incertezas sobre tudo que estivesse relacionado à vida das pessoas, o que reverberou outras dúvidas ao que se refere às instituições como um todo. Diante disso, nesse período que completava 3 meses de pandemia, todas as incertezas pareciam ser amenizadas, por parte dos gestores da instituição escola, com um certo clima de normalidade ou do paradoxo muito reiterado na época: “estamos vivendo um novo normal”.

Rememorando a proposta de formação sobre avaliação naquele contexto, compreendemos que havia uma forte tendência de minimização dos sentimentos relacionados à vulnerabilidade da vida, reforçando, então, o discurso do senso comum principalmente em relação à avaliação dos alunos no ER.

A seguir, separamos alguns discursos sobre esses aspectos que reforçaram esses discursos do senso comum sobre: “somos fortes”; “gostamos de desafios”; “a escola pode estar dentro de casa”. Vejamos, então, as falas na íntegra: “Agora dentro das nossas casas a gente trouxe a escola para dentro das nossas casas para todo o nosso contexto familiar” (Informação verbal)²⁵.

Nós estamos lidando com urgência e essa urgência traz inúmeros desafios. Mas nós somos professores né a gente gosta de desafio não precisava ser assim né mas a gente vai superar esses desafios. A prioridade hoje é defender a nossa vida defender a vida dos nossos alunos defender a vida dos nossos pares defender a vida de todos. Essa é a prioridade, mas a gente como professores, a gente não pode deixar de dar atenção ao desenvolvimento e a formação dos nossos alunos” (Informação verbal)²⁶

“Para fazer a nossa avaliação, a gente tem que estar em constante comunicação com a comunidade escolar” (Informação verbal)²⁷.

Evocar esse contexto, através das formações, nos leva a compreender que, conforme citamos logo no início desta pesquisa quando expusemos as primeiras reflexões sobre a gênese da tese (Capítulo 2), a perspectiva de professor vislumbrada é a de quem tudo suporta, produz, adere e adapta-se diante do discurso formalizado

²⁵ Informação verbal fornecida, aos 11min:50seg., pela palestrante Ana Paula Colling no último dia do evento da Jornada de Atualização Pedagógica, ocorrido em 18 junho 2020, cuja temática foi Avaliação em Tempos de Pandemia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=4vSIFzrkPYA>. Acesso em: 12 abr. 2023.

²⁶ *Ibid.*, aos 14 min:23seg.

²⁷ *Ibid.*, aos 21 min:31 seg.

na formação sobre o funcionamento do ER nos lares que são: a adesão repentina e imediata a determinados recursos tecnológicos, a conformidade em aceitar os desafios como função da docência e o dever de procurar comunicação com a comunidade escolar.

A seguir, retornamos as reflexões sobre o segundo grupo de eventos de formação continuada, o I Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade, organizado pela Secretaria de Educação do município de Pelotas - RS, e analisamos os elementos que sinalizam a desumanização do trabalho docente anunciada nesta proposta de formação continuada.

Reiteramos, novamente, que o evento foi indicado para um número significativo de professores da rede básica da região para complementar a sucessiva jornada de formações continuadas oferecidas, desde o ano anterior, e aconteceu, durante quatro dias, ao vivo, pela plataforma do *YouTube*. Nesse evento, percebemos que a lógica das formações permaneceu focada na temática do Ensino Híbrido.

Entretanto, naquele contexto de julho de 2021, alguns professores da rede já haviam recebido, de parte do governo, recursos tecnológicos que permitiram o acesso às ferramentas tecnológicas indicadas nas formações como metodologias de ensino “eficazes” no ER. Foi o caso dos professores estaduais que receberam um *Chromebook*, em regime de comodato²⁸ (2022), e de parte dos alunos que também receberam o equipamento.

Com o equipamento em mãos, a dinâmica das aulas remotas tornou-se, discretamente, mais próxima às propostas das formações, mesmo às vésperas da volta presencial das aulas, e que, na sua maioria, focavam na formação técnica dos professores em relação às plataformas digitais e educacionais. Contudo, além dessas formações técnicas, esse evento em análise trouxe alguns indícios da perspectiva da figura do professor abordada nas falas dos palestrantes.

Na análise do primeiro dia do evento, 05 de julho 2021, que teve sua temática, especificamente, focada no Ensino Híbrido: [I Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido](#), destacamos que, logo no início, a professora palestrante, com formação pedagógica e integrante da SMED - Pelotas/RS, ressalta a importância do evento, bem como do tema, e menciona

²⁸<https://educacao.rs.gov.br/governo-do-estado-distribui-90-mil-chromebooks-para-alunos-de-escolas-estaduais>. Acesso em: 03 jan. 2024.

o seguinte: “Eu sei que muitos professores devem estar pensando, refletindo sobre como atender os alunos nesse novo contexto. Porque a gente sabe que nossa formação inicial não formou para isso” (Informação verbal)²⁹. Compreendemos que, nessa fala, permanece o foco na técnica e nos recursos tecnológicos que o professor “não tem formação” para acessar.

Nesse primeiro instante, já desaparece a sensibilidade para o retorno das aulas presenciais, prestes a acontecer naquele contexto, contemplando, assim, há mais de um ano, apenas a formação sobre novas metodologias de ensino. Essa sensibilidade que percebemos como uma necessidade, dentro do compilado de fragilidades que todos estavam vivendo, foi vista a partir das demandas dos alunos e dos professores de mudarem o modo do ensino e da aprendizagem, o que acabou solapando todas as outras sensibilidades dos sujeitos:

Então a proposta é que os professores, a partir de hoje ou dessa experiência vivida já ao longo desde março do ano passado, eles se sintam então mais bem preparados ou preparados para atender as necessidades dos alunos nesta nova realidade (Informação verbal)³⁰.

A partir dessa colocação, na palestra, compreendemos que a desumanização no trabalho docente foi se fortalecendo à medida que, em relação à capacidade técnica do professor, havia uma falha, uma necessidade de aprender novos manejos tecnológicos para dar conta do contexto da época, inclusive no retorno presencial das aulas. Justamente essa dimensão compreensiva/hermenêutica, isto é, a de pensar e projetar cenários pedagógicos possíveis – criação pedagógica através de recursos tecnológicos digitais – é que foi solapada dos docentes durante a pandemia. Foi por esse viés que o evento teve seguimento, tendo como referencial teórico a obra *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia da Educação* de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), cujos autores abordam a temática, a partir de Christensen, Horn e Staker (2013), detalhando as Inovações Sustentadas e Disruptivas mencionadas no subcapítulo 6.2 desta pesquisa. Essa lógica de apagamento das sensibilidades também é percebida ao longo da fala da palestrante que se detém, exclusivamente, nos espaços que podem ser utilizados para a aprendizagem, na escola, a partir de

²⁹ Informação verbal fornecida, aos 31min:15seg., pela palestrante Adriane Esperança no primeiro dia do evento do I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido ocorrido em 05 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtB4K3ksnbk>. Acesso em: 30 abr. 2023.

³⁰ *Ibid.*, aos 33min:42seg.

diferentes laboratórios de pesquisa e informática e com diferentes professores para cada metodologia de ensino. É o que define o conceito de Ensino Híbrido a partir da bibliografia citada e anunciada na palestra.

Então, nesse contexto, a gente vai começar a falar sobre ensino híbrido, deixando essa provocação para vocês acerca da importância da formação continuada para formar esses alunos. Não é que nós vamos refletir juntos sobre as adaptações e contextualizações que algumas eu disse algumas, né? Características, ensino híbrido pode contribuir para a nossa realidade neste retorno gradual das aulas presenciais. [...] Então essa apresentação pessoal que eu fiz para vocês hoje ela foi baseada nas referências teóricas nessas referências. Que está e, aliás. Essas são algumas das referências que eu venho utilizando estudando não é sobre esse tema que é um livro. Blast, usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação de Rolim Stacker. O ambiente de aprendizagem invertida como possibilidade para o retorno das aulas presenciais este livro foi escrito por um americano. [...] E aqui no Brasil, esse termo ensino híbrido, ele foi adaptado deste livro, da expressão Blended Learning, significa uma aprendizagem mista, referencio também um livro brasileiro Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação organizado por Bacich, Tanzi e Neto e Trevisani (Informação verbal)³¹.

Basicamente, o evento desta data teve continuidade a partir de referências às metodologias do Ensino Híbrido e com foco nas tecnologias digitais acessadas em plataformas da *web* específicas para o sistema educacional.

No segundo dia do evento, 06 de julho de 2021, foi abordada a temática [Ensino Híbrido e os desafios da atualidade: Pensamento computacional no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas](#) por professoras com formação em mestrado e doutorado na área da Ciências Exatas.

Entendemos que esse fato reforça a perspectiva de formação de professores pensada para aquele contexto pré-volta às aulas presenciais: a figura de um professor que domina outras metodologias que podem vir a contribuir para a recuperação ou melhoramento das aprendizagens “perdidas” no ER, sendo o tratamento da tecnologia, neste caso o pensamento computacional, como uma das soluções para o reinício das aulas presenciais e “recuperação das aprendizagens perdidas”.

Compreendemos que a junção desses contrários, ou seja, a permanência do clima de apreensão em relação ao vírus e a lógica da continuidade das aprendizagens escolares, num suposto contexto de normalidade e novas metodologias, trazem um terceiro elemento como achado da pesquisa: a modificação da natureza de um sujeito

³¹ Informação verbal fornecida, aos 46min:56seg., pela palestrante Simone Cavaleiro no primeiro dia do evento do I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido ocorrido em 05 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4hpucngSTeY>. Acesso em: 30 abr. 2023.

que atua a partir da constante adaptação de suas práticas, como se essas fossem separadas dos sentidos e das fragilidades do seu corpo como um todo, talvez um professor “coisificado”. É por essa ótica que percebemos o diagnóstico da reificação apontada por Honneth (2018, p. 128) da seguinte forma: trata-se da relação que estabelecemos conosco, minimizando os sentimentos e desejos e mercantilizando-os de acordo com o emprego acelerado da informação.

Logo, o processo de autorreificação dos professores sujeitos, na pandemia, decorreu perante a ausência da práxis no trabalho e em instituições arranjadas previamente. Em suma, o emprego de diferentes metodologias reverberou o sentimento de imposição no trabalho docente minando as subjetividades dos sujeitos para os quais a práxis é inerente à sua natureza.

No terceiro dia do evento, 07 de julho de 2021, foi abordada a temática [Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos de Ensino Híbrido](#) conduzida por professoras palestrantes com formação pedagógica e atuantes na rede pública de ensino municipal. Na fala delas, percebemos uma repetição sobre planejamento e docência, entretanto, sem a exteriorização do que vinha a ser um planejamento realmente flexível de acordo com o Ensino Híbrido.

Entendemos que essa repetição também foi mais uma forma de promover a desumanização da docência num contexto que já estava saturado pelas várias formas de tentar amenizar a crise da saúde instalada no contemporâneo e a qual sinalizava poucos avanços. Entretanto, a disponibilidade das vacinas contra o vírus vinha trazendo um alento à população em geral.

Nos comentários escassos durante o evento no *chat* do *Youtube*, a maioria apenas referia-se à escola que o professor espectador pertencia. Isso demonstrava talvez duas situações: (1) o quanto a temática era redundante perante o contexto da época, já que o tema planejamento é algo inerente à prática pedagógica e (2) pelo fato de os professores já terem entendido que o retorno às aulas já estava decidido sem a consideração dos níveis de contágio com o vírus e sem as condições estruturais para tal.

Figura 16 - Imagem do *chat* de comentários - Evento da SEDUC/RS



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nHqxlLuBXw4> (2021).

A participação dos professores no *chat*, ao longo do evento, deu-se, basicamente, além da menção sobre a escola a qual os professores lecionavam, a partir de comentários nos quais eram encaminhadas várias dúvidas em relação ao tempo e ao modo para adaptar os recursos tecnológicos digitais a um compilado de exigências para o ER: relatórios sobre o desempenho dos alunos, a busca ativa dos que abandonaram a escola e a dificuldade de acesso às atividades *online*.

No quarto e último dia do evento, 08 de julho de 2021, foi abordada a temática **O ambiente de aprendizagem invertida como possibilidade para o retorno das aulas presenciais** por um professor palestrante que tem parte de sua formação na área da Educação. Nele, analisamos o seu reconhecimento sobre as instruções que complementaram o ER e foram indicadas para serem adotadas na volta presencial das aulas, servindo de meios que alteraram a figura do professor a partir da seguinte fala:

Essas coisas todas eu quero discutir um pouquinho com vocês hoje, mas isso não se faz hoje, não se pode pensar no ensino híbrido que utilize plataformas digitais, ou seja, momento de trabalhar num desses dois mundos que é o mundo *online* é de se pensarmos em utilizar plataformas que não foram pensadas para a educação, cito *Facebook*, *WhatsApp* e várias outras plataformas, e não foram construídas com foco na educação por educadores por gestores da educação. Mas então, é isso eu trago já de início, porque eu também penso aqui que a educação e vida não se faz de um dia para o outro. Isso foi bastante pontuado esse dia no *chat* também e eu concordo, né, não se faz um dia e pronto. Eu, há dez anos, venho trabalhando na educação híbrida e eu sinto ainda que eu estou engatinhando, ainda tem muita coisa para aprender. A gente aprende todos os dias nesse tempo de pandemia em que fomos atropelados, tivemos que nos reinventar realmente utilizar tecnologias que nós não havíamos pensado em usar junto com os nossos alunos em que nós aprendemos ou fomos obrigados a aprender. Eu tive uma oportunidade nesse período por meio de *lives*, por meio de cursos livres,

enfim, também me reciclar e aprender outras questões que fossem relacionadas a trabalhar *online* (Informação verbal)³².

Nesta fala, percebemos dois aspectos com potencial para alterar o sentido da docência: o primeiro é uma relação mais concisa com a realidade do contexto da época em que há menção sobre o trabalho do professor a partir de plataformas digitais desapropriadas para a Educação. Desta forma, a lógica das instituições foi induzindo os sujeitos a repetirem determinados comportamentos de forma passiva, ou seja, estimulando-os a comportamentos que reforçaram o diagnóstico da reificação.

O segundo aspecto trata da manifestação do professor palestrante sobre a obrigação imediata de readaptações do docente ao trabalho *online* que trouxe um clima de exaustão e sobrecarregamento ao trabalho do educador. Sobre a concisa afirmação do professor, aliamos o comentário de Conte (2022):

No contexto de pandemia ocorreu um desgaste emocional demasiado para os professores que foram pegos de surpresa (em uma espiral incontrolável e imprevisível), tendo a necessidade de atender às demandas da práxis e da crescente infoexclusão [...] (Conte, 2022, p. 34).

Esse desgaste emocional, ocorrido em prol de uma reinvenção da figura do professor, reforça a ausência de relação de reconhecimento com os sujeitos professores geradas por situações de desrespeito com eles e que, segundo Honneth (2009), essa é uma das experiências que inauguram a luta por reconhecimento.

Silva; Souza; Alves (2021, p. 11) trazem reflexões acerca da formação humana do professor “[...] de onde a essência parte do conjunto das relações sociais dentro da perspectiva da psicologia histórico-cultural, onde o ser humano é formado a partir de suas relações sociais, no sistema político e econômico” e supõem que a ausência dessas relações e o adoecimento têm marcado a carreira docente.

Por tudo isto, o fato de o educador ter vivenciado, no próprio trabalho, os sentimentos contraditórios referentes ao embate de cumprir normativas enviadas à escola e proteger-se do vírus, aliado aos desafios de existir em diferentes tempos-espaço, entre o real e o virtual, assujeitando-se a ritmos programados pela plataforma,

³² Informação verbal fornecida, aos 23min:17seg., pelo professor Fernando Augusto Brod no último dia do evento do I Seminário da SEMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: O ambiente de aprendizagem invertida como possibilidade para o retorno das aulas presenciais ocorrido no dia 08 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=5XbTqr3bKcA>. Acesso em: 10 mai. 2023.

por exemplo, é um testemunho sobre a desumanização do trabalho docente que impactou significativamente a figura do professor.

5.3 A instrumentalização da subjetividade da figura do professor

No terceiro e último olhar analítico desta pesquisa, trazemos a nossa compreensão sobre os objetos de análise a partir da identificação da instrumentalização da subjetividade da figura do professor como terceira categoria analítica.

Para a análise do compilado de documentos normativos e formações direcionadas aos professores no contexto pandêmico, intentamos a seguinte indagação: Como o reconhecimento se faz presente na figura do professor em contexto nos cenários pedagógicos permeados pela instrumentalização do professor e pela plataformização da docência?

Retomamos os documentos normativos elencados como objetos de análise da pesquisa, e, em seguida, aos dois grupos de eventos de formação continuada, igualmente selecionados neste trabalho, com o intuito de compreendermos, sob a lente hermenêutica, a instrumentalização da subjetividade da figura do professor nos cenários pedagógicos referidos até aqui.

No primeiro documento em análise - [Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 001/2020. Medidas de Prevenção, Monitoramento e Controle ao Coronavírus](#)— observamos, em alguns artigos por nós selecionados, uma perspectiva intrínseca no modo pelo qual a escola ficou organizada a partir dessa Portaria e que permitiu a compreensão do todo inserido em cada uma das partes do objeto analisado.

Art. 3 Serão ampliados os Centros de Operações de Emergência em Saúde já existentes, COE Regional e COE Municipal, incluindo participantes da educação das respectivas esferas.

IV- COE-E Local (Instituição de Ensino): formado, no mínimo, por um representante da Direção da Instituição de Ensino, um representante da comunidade escolar ou acadêmica e um representante da área de higienização;

Art. 8 As instituições de ensino deverão, sem exceção, criar um Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle do Novo Coronavírus - COVID-19, nos termos do Anexo I.

Art. 11 As instituições de ensino também deverão implementar medidas de distanciamento social e de cuidado pessoal para alunos e trabalhadores, bem como promover, orientar e fiscalizar o uso obrigatório de máscara de proteção facial, executando as seguintes ações:

Art. 13 Nas instituições de ensino em que houver a necessidade de realizar troca de fraldas dos alunos, orientar os trabalhadores responsáveis pela troca a usar luvas descartáveis e a realizar a adequada lavagem das mãos da criança após o procedimento.

Na nossa interpretação, em relação aos artigos selecionados, estão imbricados dois elementos-chave que corroboram a nossa compreensão sobre a instrumentalização da subjetividade docente, são eles: (1) a reconfiguração da escola, no tempo que a ela coube o ER, marcada por uma larga distância em relação àquilo que ela de fato se propõe e é (ou deveria ser) enquanto instituição de ensino, ou seja, o modo de organizá-la através da reconfiguração do papel dos professores como agentes da educação e incumbidos de criar um modo de “conter o vírus na escola com medidas de monitoramento e controle”; (2) e o papel de fiscalizador do professor, em relação à circulação, ao contato e à distância corporal entre os sujeitos na escola, o uso de aparatos de proteção, a higiene dos ambientes bem como também a realocação de mesas e cadeiras nas salas de aula.

Desse modo, percebemos uma nova moldura da figura docente diante dessas diferentes funções. Com esse outro modo de estar na escola, nessa nova “moldura”, a instrumentalização da figura docente foi se fortalecendo por si só em detrimento da sua subjetividade que foi, conseqüentemente, enfraquecendo-se, já que os próprios professores, entre eles, viam-se como agentes responsáveis por gerenciar determinados instrumentos de fiscalização e funções que a eles foram incumbidos.

Essas reconfigurações no ambiente escolar, que, naquele tempo de crise, rapidamente foram implementadas e o papel do professor modificado de modo igualmente rápido, condizem com um estudo de Goodson (2022). Ele apresenta reflexões e apontamentos sobre a vida e o trabalho docente e salienta que as pesquisas acadêmicas sobre professores, em maioria, são de caráter estatístico, o

que nos mostra o quanto é escasso a coleta das experiências pessoais e das narrativas dos docentes por exemplo.

Diante desse apontamento do autor, retornamos àquele cenário de implantação da Portaria nº 01/2020 - RS e rememoramos a ausência de uma escutatória dos professores enquanto sujeitos imersos numa forma inédita de desenvolver o seu trabalho. Goodson (2022) parece trazer uma reflexão sobre esse viés instrumental da profissão docente, inclusive em outras áreas de atuação ao mencionar:

Portanto, uma importância vital das vozes e testemunhos dos professores é que eles expõem a superficialidade, além de provarem a falsidade da visão gerencialista e prescritiva da educação. Assim sendo, é simples entender por que as vozes dos professores têm sido suprimidas há tanto tempo [...] (Goodson, 2022, p. 29).

Foi por esse caminho no qual foi dado uma funcionalidade inédita aos professores, tanto de fiscalizadores sanitários como de (des)organizadores das escolas, que a instrumentalização entre eles/nós foi se fortalecendo e suprimindo as subjetividades inerentes à profissão, isso tudo em prol da necessidade do governo de manter “atividades escolares”.

O segundo documento [Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino](#), trata das orientações para o trabalho docente no ER e, sobre isso, trazemos interpretações as quais relacionamos diretamente com a figura do professor, especificamente, no que se refere aos elementos que corroboram a instrumentalização da subjetividade do professores, os quais estão diretamente interligadas com o terceiro documento em análise, as [Matrizes de Referência para o Modelo de Ensino Híbrido 2021 no RS](#).

Diante disso, a seguir selecionamos alguns parágrafos dos referidos documentos para ilustrar e apresentar tais elementos com o intuito de não apenas reforçar uma crítica ao passado, mas implementar um diálogo mais fluido sobre os cenários pedagógicos até aqui referidos.

No documento das Orientações, focamos no Capítulo 7 (p. 66), intitulado DESENVOLVIMENTO DOCENTE e identificamos que nele há a previsão de formações pedagógicas “visando o desenvolvimento de competências [...] com vistas à fluência necessária para a efetiva implementação do Modelo Híbrido de Ensino” (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mar. 2021, p. 66). Compreendemos que há, pelo menos, duas camadas de significados neste objetivo de “desenvolver competências”: (1) as subjetividades dos sujeitos foram

suprimidas pela organização doméstica dos professores para acompanhar as formações previstas inclusive como carga horária semanal para tal.

A realização da formação continuada com essa preocupação necessita prever:

a) No âmbito local:

Organizar e prever tempo semanal (com carga horária conforme o disposto no Decreto n.º 49.448/2012, art. 3º, inc. II), para formação pedagógica. Este tempo também se insere nos webinários e demais atividades de desenvolvimento digital. (Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, mar. 2021. p.66)

Compreendemos que o cenário de crise da saúde mundial, radicado em todos os lugares de convivência e contracenando com a preocupação do cumprimento de carga horária para o desenvolvimento de competências, foi de encontro com a dimensão subjetiva docente. O foco em diferentes competências a serem desenvolvidas com o intuito de prevalecer a aprendizagem de novas técnicas e metodologias de ensino foi o que preencheu o lugar da subjetividade docente. Essa percepção foi corroborada no documento das Matrizes, já que se complementavam entre si - as Orientações e as Matrizes -, no ano de 2021, com o intuito, este último, de “recuperar as habilidades não desenvolvidas com os alunos no ano anterior”.

Ainda no mesmo capítulo do documento das Orientações, houve a menção à reorganização do calendário escolar bem como da carga-horária escolar, inclusive com previsão de ampliação da mesma:

Para o cumprimento da carga-horária mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Versão 1/2021: 03 de março de 2021 Nacional (LDBEN), as escolas podem:

- a) Realizar atividades pedagógicas de forma remota, enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares;
- b) Repor carga horária ao fim do período de emergência, nos ambientes escolares, quando e se houver necessidade e concordância da Mantenedora nos termos da Portaria 014/2021;
- c) Ampliar a carga horária diária com a manutenção articulada entre as interações presenciais físicas e remotas, quando do retorno às atividades, caso necessário e com permissão e acompanhamento da Mantenedora. (*Ibid.*, p. 68-69)

Nestes cenários de formações pedagógicas, recuperação de carga-horária, habilidades e aulas remotas e presenciais concomitantes é que identificamos a perspectiva de uma docência instrumentalizada para tal, retomando aquele sujeito que tudo adere e adapta-se (Figura 1).

A segunda camada de significados, intrínseca no objetivo de “desenvolver competências”, refere-se (2) à consciência sobre a figura do professor inerente ao caráter inacabado que há na profissão. Entretanto, enxergamos esses cenários

proporcionados pelos documentos normativos referidos que funcionaram como agentes externos que modificam a docência, porém sem considerar a práxis do professor.

No quarto documento em análise, a [Nota Pública nº 001/2021 CEE: Retorno do Ensino Presencial no RS](#), que tratou sobre as base legais que oficializaram o retorno das atividades presenciais dos alunos da rede pública e privada de ensino, justamente percebemos que em uma delas houve a menção à conclamação da comunidade gaúcha para o retorno das aulas presenciais baseado no diálogo com os trabalhadores da educação.

Interpretamos que talvez esse fato tenha ocorrido unicamente com gestores das Secretarias e Conselhos de Educação que possuem um conhecimento distanciado da escola efetivamente como ela é. Observamos que o item D, da página 01 da Nota Pública, privilegia unicamente essa “conclamação” de parte da comunidade sem abarcar o posicionamento do todo dessa comunidade.

d) o Ministério Público publicou a Nota Pública nº 03/2021, no dia 10 de novembro de 2021, que define diretrizes para o retorno e rememora a conclamação de toda comunidade gaúcha, ao diálogo e ao trabalho colaborativo dos gestores, profissionais da educação e famílias, para garantir que sejam ofertadas aulas presenciais aos alunos da rede pública e da rede privada, de forma isonômica (Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021, p.1).

O fato de prever a oferta de aulas presenciais de forma isonômica mostra a falta de perspectiva em relação àquele responsável que de fato faria acontecer esse retorno: o professor. É dele que partiu/partiria, ou não, a promoção da equidade entre os alunos, inclusive, para aqueles que não retornaram à escola por motivos distintos. Portanto, foram esses docentes instrumentalizados com uma suposta capacidade de retornar às atividades presenciais sem o mínimo de diálogo para reorganização emocional e do trabalho pedagógico, transparecendo, assim, enquanto sujeitos, a permanência como instrumentos de trabalho que o Estado dispunha.

A seguir, prosseguimos o caminho compreensivo desta pesquisa através da análise dos eventos de formação continuada ainda sob a categoria analítica nomeada instrumentalização da subjetividade docente. Primeiramente, apresentamos as compreensões sobre o evento da SEDUC/RS e, em seguida, sobre o evento organizado pela SMED - Pelotas/RS.

No primeiro dia do evento, foi abordada a temática [Novo Cálculo da Rota](#) na qual foram evidenciadas estratégias para manter “o funcionamento da escola” através

da instrumentalização dos docentes para desenvolverem essas atividades. Na fala a seguir, identificamos a ideia intrínseca sobre a solução pensada, de modo urgente, para dar conta das atividades escolares: instrumentalizar os professores pela prática das TICs.

Uma fase que a gente vai conversar, pensada pela Secretaria Estadual de Educação para as aulas remotas ela contempla algumas prioridades a primeira questão é a urgência e a velocidade com que nós tivemos e estruturar o projeto né para instrumentalizar de maneira rápida os professores nas tecnologias de informação e comunicação (Informação verbal)³³.

Talvez, naquele contexto, seria a única forma de manter as atividades, entretanto, o (sub)elemento-chave que compreendemos como ponto de indagação é em relação ao fato que a subjetividade de um número expressivo de professores da rede foi silenciada perante as inéditas formas de conduzir atividades remotas, fortalecida, logo em seguida, pela menção às formações unicamente técnicas: “[...] já estamos iniciando a capacitação dos professores em letramento digital e metodologias pedagógicas” (Informação verbal)³⁴.

Essa perspectiva da solução em manter as atividades escolares através da rápida adesão à técnica, no lugar da presencialidade, emudeceu a subjetividade docente, considerando o contexto da época e nos trouxe indícios sobre o modo como a docência foi sendo, de fato, instrumentalizada (Figura 1).

Atualmente, através dessa reflexão, compreendemos que houve impactos na docência e no trabalho dos professores, enquanto sujeito e profissional. Por esse viés, entendemos que as formações aconteceram em um tempo e em um lugar que perpassam os saberes pedagógicos, portanto, a figura do professor, vislumbrada naquele contexto foi pensada a partir da perspectiva do virtual, cuja ideia vem se fortalecendo na educação gaúcha através de propostas do governo que visam a implementação de metodologias utilizadas no ER que minimizam a presencialidade do professor.

Esta compreensão dos diferentes tempos e lugares da docência, advinda do olhar hermenêutico, nos proporciona a visão das camadas e dos significados que estavam no interior das propostas de formação. E isto serve para refletirmos sobre a

³³ Informação fornecida, aos 12min:37seg., pela palestrante Fernanda Aguiar no primeiro dia da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática foi Novo Cálculo da Rota, ocorrido em 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE>. Acesso em: 10 mai. 2023.

³⁴ *Ibid.*, aos 14min35seg.

implementação, em massa, das plataformas de “ensino” nas instituições escolares e a campanha para o apostilamento dos currículos escolares por exemplo.

Assim, na substituição acrescida da instrumentalização da figura do professor estão implícitas outras perspectivas que vão desde a implantação de políticas públicas que visam o aspecto econômico até aquelas que vislumbram o mundo do trabalho instrumentalizado. Entretanto, no seguimento da fala da palestrante houve menção sobre aquilo que é inerente à natureza da figura do professor: a percepção das expressões dos sujeitos percebidas “olho no olho”.

De uma hora para outra a gente começou a usar exatamente essa tecnologia dependendo então muito mais da tecnologia do que aquilo que nós já fazíamos naturalmente era o olho no olho, a percepção né sempre tão importante na sala na sala de aula aquilo que não estava tão legal de repente uma expressão um rosto né algo que nos dá mais o tempo todo sobre a nossa aula mas no entanto nós somos colocados nesse outro movimento (Informação verbal)³⁵.

Nas reflexões e análises sobre o segundo dia do evento, 16 de junho, **Metodologias Ativas**, tivemos percepções semelhantes àquelas identificadas no primeiro dia ao que se refere ao emudecimento da subjetividade docente no contexto da época, e que, novamente, nos trouxe indícios de uma docência que estava sendo vislumbrada como algo que poderia, de fato, ser instrumentalizada.

Logo no início da fala da professora palestrante sobre Metodologias Ativas, percebemos a sua perspectiva sobre a docência no momento em que é citado, como exemplo de aplicação de metodologias ativas, um compilado de práticas e aplicações que poderiam vir a contribuir para o desenvolvimento das aulas do ER. Sobre isso, houve a referência da professora sobre práticas docentes (dela) aplicadas em um outro contexto diferente daquele que se propunha aquela formação dos professores, como vemos a seguir.

As aplicações práticas que a gente consegue viver de metodologias ativas e também exemplos de recursos que a gente pode carregar para a sala de aula e principalmente no momento que a gente vive hoje que é difícil diferente atípico e que o EAD vai fazer parte aí do nosso Universo de sala de aula então eu trouxe um relato de experiência de diversas atividades que eu utilizei as metodologias ativas do meu universo de pesquisa da minha experiência como docente” (Informação verbal)³⁶.

³⁵ Informação verbal fornecida, aos 15min:38seg., pela palestrante Fernanda Aguiar no evento da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática foi Novo Cálculo da Rota, ocorrido em 15 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE>. Acesso em: 10 mai. 2023.

³⁶ Informação verbal fornecida, aos 06min:30seg., pela palestrante Livia Ferreira Paim da Silva no evento da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Metodologias Ativas,

Na perspectiva controversa da figura do professor, na qual ele pode vir a ser um remetente de atividades mesmo num cenário escolar atípico, promovia-se a proposta de instrumentalizar esse docente no sentido de torná-lo uma figura instrumental na escola não apenas no sentido de usar ferramentas tecnológicas no seu fazer-docente, mas atuar como um aparato que acessa recursos digitais e coloca os alunos num modo automático em detrimento do silenciamento das subjetividades entre esses sujeitos, professor e aluno, inclusive.

A proposição desse modo de ser professor talvez tenha sido vislumbrada junto com as perspectivas intrínsecas na modalidade do Ensino Híbrido como Sena; Pereira; Lajonquière (2023) apontam.

No universo do ensino mercantilizado, observamos também que o ensino presencial concorre frente ao crescimento do ensino híbrido. Este último combina atividades on-line assíncronas com presenciais, mediadas parcialmente pelo professor, o qual tende a ocupar, muitas vezes, a mera função burocrática de facilitador. Essa condição apaga a diferença implicada no trabalho de transmissão do professor [...] (Sena; Pereira; Lajonquière, 2023, p. 03).

Lembremos que em todos os eventos de formação continuada observados nesta pesquisa, como objetos de análise, foram mencionadas obras de autores brasileiros e estrangeiros sobre o Ensino Híbrido, sendo, portanto, uma modalidade de ensino projetada para o sistema de educação local.

No mesmo viés da instrumentalização da subjetividade, porém, por outra nuance, no terceiro dia do evento com o tema [Planejamento de Aulas Remotas](#), identificamos logo no início da fala da professora a menção à manutenção e ao controle burocrático do trabalho do professor.

Nós precisamos nos ambientes virtuais é ter registro de tudo aquilo que nós estamos fazendo uma vez que não estamos dentro da escola e isso é de uma importância tanto para organização como instituição como para nós professores (Informação verbal)³⁷.

A referência aos registros das atividades docente e à organização da instituição, naquele cenário das incertezas iniciais sobre o vírus, talvez tenha marcado a formação como um momento para reforçar, inclusive, que o trabalho dos professores

ocorrido em 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4BlgRdFeXQ&t=22s>. Acesso em: 11 mai. 2023.

³⁷ Informação verbal aos 07min:59seg., pela palestrante Tamara Bittencourt no evento da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Planejamento de Aulas Remotas, ocorrido em 17 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHqxILuBXw4>. Acesso em: 12 mai. 2023.

seria controlado não apenas no sentido de acompanhar a aprendizagem e o ensino, mas de acompanhar o trabalho do educador enquanto funcionário de instituições públicas.

No ano seguinte, 2021, esse trabalho foi fortemente controlado através de uma plataforma na internet, pertencente a uma corporação empresarial, com recursos digitais propícios para substituir a escola. Nela, os professores precisaram incorporar um “comportamento pedagógico” adaptado a esses recursos, entretanto o contrário seria o compatível com a natureza do professor.

Fanizzi e & Fonseca de Carvalho (2024) apresentam uma reflexão que expande a nossa compreensão sobre a natureza docente e que é diferente do modo como os docentes precisaram “se comportar” num lugar reduzido para o fazer-docente, ou seja, o espaço digital das plataformas de ensino mencionadas como solução para a continuidade das atividades escolares. E ao que se refere a esse lugar que exigiu/exige determinados comportamentos, os autores sugerem as implicações que ele (o comportamento) demanda aos sujeitos.

Em movimento contrário, o comportamento – e as deformações que impõe à ação e à enunciação – cria desertos, deixa os fios da teia de relações humanas perecerem à ruína do tempo, posto que se trata de uma atitude de renúncia à sua tessitura. Ao comportar-se, o sujeito retira-se da cena humana e assume uma posição de indiferença e alienação com relação ao mundo e à própria humanidade (Fanizzi; & Fonseca de Carvalho, 2024, p. 05).

É essa indiferença e essa alienação que foi colidindo com a natureza do professor, tornando um sujeito instrumentalizado, privando-o do conflito e do reconhecimento que se condicionam entre si e impulsionam as mudanças sociais que os indivíduos tanto almejam (Arend, 2015).

Finalizamos as reflexões e as análises sobre o evento da SEDUC/RS - 2020 e trazemos outras falas observadas na palestra [Avaliação em tempos de pandemia](#) apresentada no dia 18 de junho de 2020. No início da apresentação, primeiros 30 minutos aproximadamente, foi reiterado, pela palestrante, o quanto os professores poderiam: “acolher os alunos”, “exercitar a empatia” e “amenizar os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos”. Outros comentários mais condizentes com o senso comum também foram mencionados.

Desse modo, identificamos que as esferas sociais inscritas na teoria do reconhecimento (Honneth, 2009) marcaram ausência no discurso dirigido aos professores naquele cenário de formação continuada e de crise social a partir da

nossa observação sobre os comentários do senso comum que foram exaurindo a formação que se propunha a tratar sobre o tema da “Avaliação em tempos de pandemia”. Afinal, indagamos: o que poderia ser cogitado como avaliação dos alunos naquele cenário?

Ao retornar para essa “pergunta”, lembramos vários questionamentos semelhantes aos colegas professores naquele cenário pandêmico. Através dela, compreendemos que houve um alargamento da crise social vivida pela figura do professor que se viu “sendo formado” como um instrumento que, naquele cenário, submeteu-se a reduzir o seu campo de visão que abrange o fazer-docente.

Arend (2015), ao discutir as aproximações do reconhecimento honnethiano com as ações pedagógicas, traz reflexões que, para nós, demarcam o quanto a figura do professor foi vislumbrar como um sujeito que renuncia a própria natureza de si em detrimento da socialização entre os pares, da experiência da intersubjetividade, ou seja, assemelha-se à “instrumento da instituição-escola”. A autora aponta:

percebe-se o pedagógico como sendo o momento ou o “lugar” em que teoria e prática, ideais de professores e de políticas públicas se conectam e dialogam para a efetivação da construção do conhecimento, do ensino, da aprendizagem e da socialização dos seres que as instituições educativas recebem - e também a sociedade como um todo (Arend, 2015, p. 26).

Essa reflexão é reforçada pela seguinte fala: “A gente tem que conhecer o nosso aluno nem que seja virtualmente” (Informação verbal)³⁸, a qual supõe que o professor seja dotado de um olhar instrumentalizado capaz de conhecer o aluno dentro das suas capacidades de acessar, tecnologicamente, as atividades enviadas propostas e, desse modo, pode/poderia então avaliá-lo. Essa hipótese nos remete à metáfora do professor-ciborgue a qual nos referimos na Introdução do texto e também no Capítulo a seguir.

Compreendemos que, no contexto educacional, especialmente na instituição escolar, as tecnologias sozinhas modificam a dimensão ontológica da figura do professor, isto é, a fisionomia e a presença dele acabam sendo alteradas a partir do momento que ele atua como um entregador ou remetente de atividades escolares. A docência experienciada, unicamente através da tecnologia e da plataformização do professor, torna o seu fazer instrumentalizado talvez na perspectiva da “[...] escola de

³⁸ Informação verbal fornecida, aos 37 min:25seg., pela palestrante Ana Paula Colling, professora e pesquisadora, no evento da Jornada de Atualização Pedagógica, cuja temática abordada foi Avaliação em Tempos de Pandemia, ocorrido em 18 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=4vSIFzrkPYA>. Acesso em: 15 mai. 2023.

profissionais”, citada por Meirieu (2002, p. 49), fundada apenas na organização do ensino de forma utilitária.

A partir de então, essa identificação, que vai pela linha da instrumentalização, vem solapando a subjetividade profissional por esse curso e emudecendo a figura do professor no ritmo de uma gramática fortalecida pelo avanço das redes digitais. Uma forma de exemplificar esse cenário é o recorrente apelo das famílias dos alunos que ainda estão na Educação Básica e optam por relações restritas com os professores ou abreviam essa relação através de uma mensagem *online*. Por vezes, também a própria forma pela qual a escola se organiza, enquanto espaço público organizado por sujeitos, se vê refém de relações acrílicas no ambiente de trabalho abreviadas por diálogos curtos nas redes sociais.

A relação humana, que se dá por momentos instantâneos de troca na e com a presença, avança para o emudecimento e para a ausência da subjetividade, então, fortifica-se por si só a instrumentalização da figura do professor. E nesse caminho, a subjetividade é substituída, radicalmente, por ferramentas tecnológicas que se sobrepõem a ela.

Nos últimos estudos de Byung-Chul Han, desde 2020, há uma larga abordagem sobre o panorama das relações humanas no contemporâneo que, de certa forma, estão presentes nas relações da figura do professor com a instituição-escola. Han (2022, p. 25) aponta: “A digitalização do mundo da vida avança, implacável. Submete a uma mudança radical nossa percepção, nossa relação com o mundo, nossa convivência”. A partir do olhar sobre essa relação que suspende “o estar” com o professor e/ou com o aluno e as percepções que acontecem nessa relação é que identificamos um elemento que, de forma repetida e implícita, marcou presença nos objetos de análise desta pesquisa: a instrumentalização da subjetividade da figura do professor.

No segundo grupo de eventos de formação continuada, o I Seminário Virtual de Educação da SMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade, identificamos elementos-chave nos quais esteve implícita a ideia da instrumentalização das subjetividades do professor enquanto sujeito.

A primeira temática do evento foi sobre o [Ensino Híbrido: caminhos para autonomia e personalização da aprendizagem](#), além da explanação sobre os Modelos de Ensino Híbrido específicos das bibliografias citadas durante a explanação.

Mesmo havendo a consciência de que, na grande maioria das escolas públicas, os recursos indicados neste modelo de ensino eram inviáveis e ausentes, na época, - atualmente alguns desses recursos foram atualizados e/ou substituídos por outros - a fala da palestrante teve como principal discussão as vantagens do uso de determinados recursos tecnológicos digitais. Além disso, lembrando que esse evento aconteceu em junho de 2020, a tecnologia foi citada como a solução que vinha sendo eficaz para o contexto da época, no caso o ER:

Quantas informações os professores da rede realizaram este ano em relação ao uso das tecnologias digitais? Novas ferramentas tecnológicas, novos recursos digitais, pedagógicos, enfim, foi muito aprendizado. Então eu complemento dizendo que, nesta ressignificação para o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos é importante, a gente estar atento, não é, atenta aos conhecimentos docentes e a integração das tecnologias digitais na educação que ela não seja branda e sim realmente sejam eficazes (Informação verbal)³⁹.

Compreendemos a ideia implícita, novamente, da tecnologia como solução logo nos primeiros três meses de incertezas e de crise mundial da saúde. Considerando o contexto da época, nos parece que essa ideia foi precipitada e utilitária. A compreensão teórica sobre o reconhecimento (Honneth, 2009), especificamente em relação a sua terceira esfera, trata sobre o reconhecimento jurídico dos indivíduos ao qual imputamos a menção de Honneth (2009) sobre o processo evolutivo moderno que trouxe expansão dos direitos dos sujeitos ampliados por tratar-se de um aspecto social, e não apenas objetivo, deles.

Assim, também identificamos e compreendemos que o aspecto social dos sujeitos professores, imbuídos no contexto pandêmico, representou um conflito social irrelevante em razão das solicitações e das indicações que os sujeitos recebiam num modo “formação continuada para”, pois, na perspectiva das esferas sociais inscritas na teoria do reconhecimento, os conflitos compreendem motivações morais que ampliam e aprofundam as relações de reconhecimento (Arend, 2015, p.27). A partir disso, identificamos, então, a ausência de reconhecimento num cenário conturbado vivenciado pelos sujeitos nele envolvidos.

Na nossa compreensão, esse negligenciamento de reconhecimento foi recorrente no seguimento das propostas de formação do evento das quais

³⁹ Informação verbal fornecida, aos 35min:06seg, pela palestrante Adriane Esperança no primeiro dia do evento do I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Ensino Híbrido ocorrido em 05 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtB4K3ksnbk>. Acesso em: 15 mai. 2023.

destacamos, a seguir, as seguintes falas e menções à figura do professor e que, de fato, corroboram nossa compreensão.

Na segunda temática do evento, [Pensamento computacional no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas](#), percebemos uma outra nuance desse negligenciamento a partir do momento que entendemos que as esferas do reconhecimento têm uma autorrelação prática com o sujeito (Arend, 2009). Ao longo da palestra, o tema específico abordado não possui relação direta com a prática pedagógica, principalmente em relação ao que foi referido recorrentemente: a resolução de problemas através do pensamento computacional que talvez fosse pertinente em um outro cenário e contexto pedagógico.

“Alguns conceitos estão relacionados com esse processo de resolver problema, tá a questão de formar problemas de modo que eles possam ser resolvidos com o uso de computadores ou outro tipo de ferramenta” (Informação verbal)⁴⁰. Então, o ato de oferecer uma formação pedagógica, num cenário de crise sanitária e sobre uma temática que pouco se aproximava/aproxima da realidade da época, trouxe indícios significativos sobre a perspectiva de o professor vislumbrar pautada na gramática do emudecimento e da ausência da subjetividade docente, ou seja, tornando-o um instrumento sub-humano.

A seguir, usamos como exemplo dessas percepções as falas das duas últimas formações com as temáticas que corroboram nossas reflexões até aqui discutidas, cujas temáticas foram: [Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos de Ensino Híbrido](#) e [O ambiente de aprendizagem invertida como possibilidade para o retorno das aulas presenciais](#).

“Ninguém melhor que vocês professores para entender e saber diagnosticar a realidade de vocês da sala de aula da maneira, de como devem planejar, das boas práticas que vocês já fazem” (Informação verbal)⁴¹. Essa fala da explanação da penúltima temática foi extraída de um compilado de instruções redundantes sobre o

⁴⁰ Informação verbal fornecida, aos 34min:45seg., pela professora palestrante Luciana Foss no segundo dia do evento do I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Pensamento computacional no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas, ocorrido no dia 06 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4hpucngSTeY>. Acesso em: 15 mai. 2023.

⁴¹ Informação verbal fornecida, aos 18min:30seg., pela professora Sabrina Tarouco no terceiro dia do evento do I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os Desafios da Atualidade: Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos do Ensino Híbrido, ocorrido em 07 de julho de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DJ_VpccK-fA. Acesso em: 15 mai. 2023.

planejamento na docência e que teve, inclusive, poucos comentários no *chat* de comentários do evento. Já na última explanação, identificamos a recorrente menção ao Ensino Híbrido referido na obra: *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia da Educação* (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015) e à plataforma de internet pertencente à uma corporação empresarial.

Em suma, os elementos intrínsecos caracterizados pelas competências inéditas indicadas para serem desempenhadas pelos professores preencheram o lugar da subjetividade docente. E a técnica e a aprendizagem de novas metodologias, junto ao silenciamento que foi se instalando perante aos arranjos normativos e formativos identificados nos objetos de análise, deram lugar à instrumentalização do trabalho docente, afetando as expectativas do professor na medida em que ele, de acordo com a sua natureza, põe a intencionalidade no ato pedagógico.

Alguns desses elementos, reverberaram novas práticas e aprendizagens em relação ao uso das tecnologias, principalmente as digitais, abordadas naquele momento. Outros permaneceram em um estado de esquecimento ou nem sequer foram colocados em prática efetivamente.

A validação de novas tecnologias digitais e o esquecimento de outras a partir do cenário pandêmico e as formações continuadas, em discrepância com a realidade experienciada nas escolas durante o momento crítico da pandemia, apresentam-se como contradições confrontadas perante as “decisões” do Estado sobre o que seria coerente implantar nas escolas. Desse modo, formaram-se diferentes frentes de tensionamentos e lutas com suas respectivas pautas que permanecem na instituição de ensino.

Nos objetos até aqui relacionados, realizamos uma leitura dialético-hermenêutica dos dados e desenvolvemos uma argumentação não linear, já que, de fato, compreendemos a dialética não só como um método, mas também uma forma de dissolver e relacionar a estrutura dos objetos analisados a partir das suas contradições com a realidade.

A seguir, no próximo capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre os novos cenários de luta por reconhecimento da figura do professor a partir de algumas escolhas teóricas. Também trazemos discussões sobre a presencialidade docente nos cenários contemporâneos da educação.

6 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS LUTAS POR RECONHECIMENTO

Desde as escritas sobre Luta por reconhecimento, Teoria Crítica e Docência sob a perspectiva do pensamento pedagógico (Capítulo 4) descritas até aqui, entendemos que o discurso sobre o tema da docência está situado nas diferentes instâncias sociais desde as organizações políticas e governamentais, através das políticas públicas ligadas à educação, até as organizações culturais que abrangem os aspectos histórico-sociais dos sujeitos.

Desse modo, põe-se em debate as demandas a serem atendidas, numa sociedade que, pelo menos em parte, anseia pelo desenvolvimento integral dos sujeitos e outra que, talvez pela lógica do discurso mais racionalista e no sentido de administrar a geração de emprego, vislumbra o desenvolvimento dos sujeitos para alcançar um lugar no mercado de trabalho.

Nos cenários de aderência e de adaptação dos professores aos novos arranjos formativos, vivenciados no contexto pandêmico e também na atualidade, há a perspectiva de uma educação com fins objetivamente definidos. Diante desses diferentes elementos observados no cotidiano educacional, buscamos, neste capítulo, os seguintes objetivos específicos: identificar práticas reificadas dos docentes a partir dos documentos e manuais enviados às escolas no contexto de isolamento social e enfocar práticas de reconhecimento dos docentes, buscando a sua valoração enquanto sujeito.

Fanizzi e & Fonseca de Carvalho (2024) apontam

Tais pretensões reificam-se no estabelecimento de normas e procedimentos escolares rígidos e abstratos, na adoção estrita de certos materiais didáticos, na grande difusão de sistemas de ensino apostilados, na criação de escalas herméticas supostamente capazes de atribuir uma grandeza numérica aos desempenhos docentes e discentes, como no caso da submissão constante dos alunos e instituições a avaliações nacionais e internacionais padronizadas e em larga escala. Grande parte desses instrumentos e estratégias vê na padronização um modo de controlar não apenas o que se passa no educar, mas também os seus efeitos ou produtos (Fanizzi; & Fonseca de Carvalho, 2024, p. 08).

Os discursos e os dispositivos presentes nessas estratégias de padronização tendem a ser um modo de orientar objetivamente, vislumbrando determinados fins

definidos previamente, desse modo, reforçando-se, também, o diagnóstico da reificação na docência.

6.1 A docência reificada: esquecimento, tendência ou norma?

Neste subcapítulo, abrimos a discussão sobre a docência reificada com o intuito de refletirmos: esta apresenta-se como um diagnóstico que foi esquecido e, portanto, normalizado no cotidiano do trabalho docente? Ou esta é uma tendência que, no contemporâneo, vem se fortalecendo a partir de objetivos pré-definidos que acabam normalizando-a?

Goodson (2022, p. 26) abrange uma discussão sobre o trabalho do professor e aborda sobre “[...] a crise da prescrição” referindo-se ao currículo prescritivo das escolas o qual reforça a docência pautada no capital humano, deixando em esquecimento o desenvolvimento integral dos sujeitos. Recordamos que esse discurso mais racionalista que permeia os currículos escolares e, por consequência, “coisifica” a docência, é uma tendência que, historicamente, vem se consolidando no âmbito educacional.

Ao fazermos uma breve retrospectiva histórica sobre a lógica do mercado de trabalho, que de certa forma repercutiu nas perspectivas educacionais pautadas no capital humano, vimos que uma das proposições mercadológicas que marcou o pensamento sobre os modos de trabalho humano, no final do séc. XIX, foi o taylorismo advindo das ideias do jovem Frederick Winslow Taylor. Através da sua inserção em uma fábrica junto com outros trabalhadores, Taylor diagnosticou que o melhoramento da produção fabril dependia do aumento da capacidade de produção e da baixa de custos com a matéria-prima.

Desse modo, anunciava para os trabalhadores a seguinte ideia infundada: uma produtividade mais rentável poderia gerar o aumento dos seus salários, como empregados, e, conseqüentemente, os empregadores obteriam mais lucro. O jovem Taylor, a partir dos seus escritos na obra *Princípios de administração científica* (2008) defendia que “A aplicação dos métodos científicos ao processo de trabalho visava a economia de tempo e o acréscimo de rendimento do trabalho [...]” (Taylor, 2008 *apud* Bizerra, 2017, p. 02). Dessa forma, o taylorismo partia da perspectiva de incentivar os

empregados a maximizarem o rendimento e a produção fabris, partindo da promessa enganosa de lucro para ambas as partes.

Ainda no início do séc. XIX, outro modelo que marcou não só a visão sobre a organização do trabalho, mas a própria produção industrial, foi o fordismo, desenvolvido por Henry Ford, um jovem interessado por motores automotivos. Em 1896, Ford construiu sua primeira fábrica de carros e, depois de muitas pesquisas, tornou-se um dos maiores fabricantes mundiais de veículos automotores: a Ford Motor Company. De certa forma, Ford complementava o pensamento de Taylor, pois sua perspectiva capitalista era baseada na produção em massa que, conseqüentemente, abrangeria o consumo também em massa, visando, assim como Taylor, a redução de custo e o aumento de lucro.

A principal característica do modo de trabalho nas fábricas de automóveis da Ford era a fragmentação das funções dos trabalhadores: cada um deles era incumbido de praticar uma determinada função de forma repetitiva e rígida para o melhor aproveitamento do tempo. Essa prática gerava a estagnação do trabalhador que, conseqüentemente, não era um montador de automóveis completos e sim um repetidor de pequenas funções que de forma automática acabavam por desqualificá-lo. Bizerra (2017, p. 05) explica: “Em sintonia com o referido parcelamento que resulta na desqualificação do operário, tem-se a criação estratégica da linha de montagem cuja função é interligar os diversos trabalhos realizados separadamente”.

Na mesma linha de produção automotiva, aparece outra tendência mercadológico-capitalista: o toyotismo, surgido nos anos pós-guerra no Japão em um momento de crise mundial histórica, que foi adentrando o ocidente pela Itália. Seus idealizadores foram Toyoda Sakicho, Taiichi Ohono e Toyoda Kiichiro. O toyotismo diferenciava-se do taylorismo e do fordismo devido à perspectiva de diversificar a produção de modelos e estilos bem como também os trabalhadores que desempenhavam várias funções possíveis.

Dessa forma, causava uma superexploração e uma diminuição dos operários, igualando-se, nesse sentido, ao fordismo e ao taylorismo e mantendo, assim, a ideia capitalista de baixar custos e aumentar os lucros. Essa forma de gerenciar a produção automotiva estava aliada ao avanço tecnológico que permitiu a diminuição de operários em função de máquinas que substituem o “esforço humano”.

Portanto, diante desses apontamentos, entendemos que, ao abordarmos o tema da docência, somos exigidos a usar as lentes da memória e da empatia para

justificar os processos vividos na escola. Através da memória, podemos compreender que, ao longo de décadas, a docência vem sendo atravessada por grandes mudanças paradigmáticas, tecnológicas e políticas, permanecendo nela, inevitavelmente, resquícios dessas mudanças. Um deles é citado por Antunes (2017):

[...] o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote é formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado, sendo que esse conhecimento deveria ser consumido pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (Antunes, 2017, p. 06).

Rememorar esse horizonte desenhado pelo autor, em função do taylorismo-fordismo, encaminha a compreender a ideia fortificada, também pelo senso comum, que a escola é lugar de escolarização apenas. E que o papel do professor, aquele que tudo suporta, produz, adere e adapta-se, reduz-se a um mero entregador de conteúdos que “forma” trabalhadores do futuro. Antunes (2017) ainda aponta que essa escola moldada para a qualificação do trabalho técnico é desmembrada do trabalho intelectual, enaltecendo mais a prática do que a reflexão e a conceitualização, prevalecendo a razão instrumental e o surgimento do sujeito coisificado.

Através da lente da empatia, podemos identificar que, ao lado dessas mudanças, algumas reveladas no período pandêmico e outras que já se faziam presentes, a docência é permeada por alguns diagnósticos sociais que, muitas vezes, são desconsiderados na formação docente no/pelo próprio sujeito. Um deles é a reificação. Dalbosco (2011, p. 34) defende que “[...] o fenômeno da reificação deve ainda constituir uma das preocupações centrais da educação [...]”. O autor sinaliza sobre o não esquecimento desse fenômeno, colocando-o como um dos pontos centrais do contexto educacional, o que para nós é identificado como um posicionamento crítico.

O conceito de reificação é entendido por Honneth a partir da primeira conceitualização de Lukács (1923) que, influenciado por temas marxistas ao elaborar o conceito, não contemplou os elementos humanos, já que ele considerava que, no processo de reificação, os indivíduos estabelecem relações com o outro a partir do interesse pela “troca de mercadorias”, limitando, assim, a reificação a partir da perspectiva marxista. Ao ampliar o conceito, Honneth (2018) explica:

Lukács se atém à compreensão cotidiana ontologizante do conceito de “reificação” quando afirma na primeira página de seu estudo, fazendo

referência a Marx, que a reificação não significa senão “que uma relação entre pessoas [assume] o caráter de uma coisa” (Honneth, 2018, p. 31).

O autor chama atenção sobre a limitação do conceito de reificação defendido por Lukács, pois ele é identificado apenas pelo olhar do sujeito diante do outro como uma “coisa”. Entretanto, contempla o conceito esclarecendo que o reconhecimento precede o conhecimento (Honneth, 2018). Desse modo, para o autor a reificação inscreve-se na recusa do reconhecimento prévio, ou seja, no desrespeito em relação aos aspectos significativos emprestados pelos sujeitos aos objetos de modo a perdê-los de vista (Honneth, 2018, p. 95).

Aproximando essas reflexões da docência, entendemos que, a partir do momento que as atividades escolares foram encaminhadas para serem desenvolvidas numa plataforma digital, dirigida por uma empresa, ela tornou-se também administrada por uma organização, não havendo, assim, um levantamento prévio sobre a possibilidade de os professores não estarem inteirados de forma tão rápida para lidarem com essa situação nova.

Honneth (2018, p. 95) ainda alerta sobre a “[...] multiplicidade de significado existenciais”, ou seja, sinaliza que, de fato, as coisas e os objetos podem possuir significados distintos para os sujeitos. Dessa forma, a facilidade que um professor tem com um determinado artefato tecnológico pode estar bem aquém da de outro colega, interferindo, assim, nos processos de reconhecimento.

Ao sinalizar sobre os significados existenciais para cada sujeito, o autor ratifica o importante lugar do engajamento entre eles, os sujeitos, então, inferimos que em todas as nossas ações estão presentes o nosso nível de engajamento com o social. Desta forma, procede o lugar do reconhecimento, essencial para chegarmos a um determinado conhecimento.

Dalbosco (2011) aponta que, ao voltar ao tema da reificação, Honneth chama atenção para o fato de que a “destruição do laço”, que une as pessoas, foi erradicada, e o sentimento de enxergar o outro, como sujeito, é que foi extinto nas relações, emergindo, dessa forma, o diagnóstico da reificação.

Entendemos esse apontamento do autor como um alerta, ou seja, mais um sinal de que o esquecimento do outro, na docência, vem se apresentando tanto pela forma na qual os sujeitos se relacionam entre si como também nos últimos cenários pedagógicos que vêm sendo sobrecarregados de decretos e normas, não deixando outra opção ao professor senão enfrentá-los com normatividade. E sobre reificação

na educação, Dalbosco (2011, p. 48) ressalta: “Pensando com Honneth, se reificação é esquecimento do reconhecimento, a educação deve ser, como ação interativa mediada simbolicamente, a lembrança permanente do propriamente humano”.

Essa interatividade própria do humano é sucumbida quando o professor recebe orientações para desenvolver seu trabalho através de plataformas digitais, gerenciadas por grandes empresas e que acabam modificando a natureza da docência, assumindo uma característica administrativa. Manifestamos que esse esquecimento ocorreu quando o professor se viu entregando materiais, atividades ou conteúdos nas plataformas digitais. Essa prática aconteceu no ER e, de certa forma, também é contemplada em alguns modelos de EH, especificados no próximo subcapítulo.

Por esse viés, o ensino tem o seu lugar enfraquecido e limitado a um sistema restrito de possibilidades de interação entre os sujeitos e a docência fica fragmentada, pois há assim uma descaracterização da prática do professor que fica direcionada apenas para a aprendizagem. Foi o caso do ER em que os docentes foram obrigados a oferecer as atividades escolares através do uso improvisado de algumas tecnologias digitais, incorporando o conhecimento delas sem interromper o seu trabalho “na escola”. Nessa situação, inferimos que a figura do professor foi esquecida em relação ao seu papel de mediador do conhecimento para buscar práticas que garantissem a aprendizagem a todo custo, ou seja, um esquecimento do papel da figura do professor através da descaracterização do que vem a ser o ensino.

Sobre essa descaracterização da docência, Biesta (2021), num de seus estudos, sinaliza que tem surgido uma nova “linguagem da aprendizagem” e uma delas se ancora nas novas teorias da aprendizagem, colocando em discussão:

[...] a ideia de que a aprendizagem seja a absorção passiva de informações e têm argumentado que o conhecimento e a compreensão são ativamente construídos pelo aprendente, frequentemente em cooperação com outros aprendentes. Isso desviou a atenção das atividades dos professores para as atividades do estudante. Em consequência, a aprendizagem tornou-se muito mais central na compreensão do processo da educação (Biesta, 2021, p. 34).

Esse alerta do autor é condizente, por exemplo, com o cenário pedagógico referidos nesta pesquisa, no qual os artefatos tecnológicos foram fortemente colocados em pauta, principalmente, nas formações oferecidas aos professores para justificar a necessidade de as atividades escolares não serem interrompidas, já que, com o auxílio das tecnologias digitais, pensadas e anunciadas como recurso

alcançável a todos, foram compensadas. Nessa compensação, o papel do professor, ou seja, a natureza daquele que se propõe a pensar o processo sobre como se dá determinada forma de ensino foi esquecido, o que vem sendo uma tendência de acordo com as novas teorias de aprendizagem (Biesta, 2021).

Nesse contexto de esquecimento do ensino, é reforçada a metáfora do professor-ciborgue que se caracteriza como o “sujeito” que tudo suporta, produz, adere e adapta-se e que se fez presente no momento que fomos encontrando e elencando as categorias de análise da pesquisa. Como vimos no capítulo anterior, na primeira categoria, os professores precisaram, num primeiro momento, suportar responsabilidades que lhes foram impostas e que ultrapassaram a docência e a sua própria integridade. Na segunda categoria, identificamos elementos que fomentaram a desumanização do trabalho docente a partir do momento que os professores passaram a (re)produzir diferentes “fazeres pedagógicos”, entregando atividades escolares desconexas com a própria realidade e com a dos discentes. Personalizou-se a aprendizagem na figura do aluno que, em muitos casos, não teve acesso ao processo pedagógico mediado pelo professor. Também foi recorrente a adesão, de forma passiva, às metodologias implementadas ineditamente na escola. Na terceira categoria, ao identificarmos o silenciamento e o emudecimento dos professores durante as formações continuadas compreendemos que eles estavam de fato num modo de adaptação, igualmente passiva, àquelas propostas de formação.

Ao manifestamos que a lógica do processo entre ensino e aprendizagem se dá, de forma abrangente, entre professor e aluno, salientamos que em meio a essas novas normas legais implementadas nas escolas, o EH foi sendo fomentado pelas mantenedoras das instituições escolares, nos ambientes virtuais (reuniões pedagógicas), e abordado de forma abrangente na maioria das formações de professores. Porém, fomos percebendo que havia (talvez ainda haja) o entendimento que o EH seria o desenvolvimento de parte das atividades escolares de forma presencial (no momento da volta às aulas) e outra parte de forma *online* apenas.

Apontamos, de acordo com Christensen, Horn e Staker (2013), que, além dessa mescla do local no qual o aluno desenvolve atividades escolares, no EH eles experimentam diferentes modelos de ensino em cursos ou matérias que estejam conectados oferecendo, assim, a experiência da educação integrada. O modelo híbrido de ensino proposto pelos autores americanos envolve também a mudança do

principal papel das escolas tradicionais. Os próprios autores lançam a seguinte discussão:

Qual o futuro das escolas à medida que o ensino online melhora e invade o ambiente educacional das escolas tradicionais? A sociedade “contrata” as escolas para várias funções, apenas uma das quais é a de passar conhecimento aos alunos. Outra função central é simplesmente a de cuidar das crianças e mantê-las seguras, enquanto seus pais trabalham ou estão indisponíveis de alguma forma. As escolas oferecem importantes serviços sociais para muitos estudantes, [...]. Nos próximos anos, as escolas vão, provavelmente, oferecer mais desses serviços para alguns alunos, e não menos (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 37).

Essas propostas de EH, indicadas pelos autores a partir de uma educação integrada, inclusive com uma perspectiva social, também contemplam a prática da “entrega de materiais” aos alunos para dar conta do ensino e da aprendizagem. Pretendemos dedicar um “olhar” mais detalhado para esta prática na análise de dados desta pesquisa.

Nóvoa (2020, p. 11), em entrevista cedida à *Revista Com Censo*, edição de agosto do ano de 2020, no início da pandemia no país, já questionava o seguinte: “Vamos valorizar os professores e o seu papel como profissionais autônomos e independentes ou vamos transformá-los em meros aplicadores ou acompanhadores dos conteúdos digitais?”.

Esse questionamento do autor instiga-nos a pensar sobre o deslocamento do papel do professor aplicado durante o período pandêmico e que tem sido reforçado, atualmente, por iniciativas públicas em parceria com as privadas. Essa mudança incentiva a aprendizagem através de plataformas que têm a função de armazenar, entregar e exibir conteúdos aos alunos.

Schlemmer e Moreira (2020, p. 06) contemplam o questionamento dos autores, sinalizando que a tecnologia não acrescenta valor no fazer pedagógico se for usada numa perspectiva instrumental, ou seja, “A tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que, para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem as TD, importa alterar a forma como se pensa a educação”. Essa alteração inclui repensar o papel da figura do professor como o sujeito que se beneficia da tecnologia para agregar valor pedagógico ao seu fazer-docente e a sua prática pedagógica, ou seja, o pensamento pedagógico do professor avança a partir do benefício facilitado por um determinado recurso tecnológico.

Bucci (2021) reforça o quanto o pensamento vem sendo solapado pelo simples fato do ato de olhar, fato esse que atravessa, ou seja, põe-se como um fenômeno social que atravessa e assola a figura do professor. O autor menciona

Da mesma forma que a imagem avançou sobre a palavra, avançou o olhar sobre o pensamento. Modos mais figurativos de significação roubaram a cena. Mesmo as palavras, agora não mais no papel, mas nas telas digitais, migraram inapelavelmente para a nova instância, onde comentam os efeitos semânticos das imagens, mais ou menos como legendas solícitas (Bucci, 2021, p. 49).

O apontamento do autor mostra que, atualmente, o fenômeno das imagens, sobrepõe a palavra e, inevitavelmente, está presente no cotidiano do docente. Desse modo, ele adentra à figura do professor que tem assim o seu papel modificado, pois o lugar apelativo das imagens talvez seja mais uma das forças que reconfigura o fazer pedagógico do educador, dispensando, assim, o lugar do pensamento e da mediação entre os pares que encaminham ao conhecimento - foi essa compreensão que tentamos, de forma autoral, ilustrar na Figura 1.

Da mesma forma, Trevisan (2020) sinaliza que o potencial das imagens vem sendo subutilizado, negando a dimensão educativa do signo, pois apenas o que é visível vem sendo explorado com o intuito da propaganda e do entretenimento dos sujeitos, sem explorar a compreensão do lugar que as imagens ocupam e o seu “potencial imagético”.

Por outro viés, Dalbosco (2021) parece fazer um alerta sobre a sociedade “do digital” quando ele pontua:

Para evitar, por um lado, tanto a ingenuidade como o oportunismo, não podemos esquecer que a sociedade digital e as novas formas de vida que dela emergem são em grande parte produzidas e controladas pelas forças do mercado global e sua dinâmica (Dalbosco, 2021, p. 81).

Essas influências sociais e mercadológicas das imagens, ditas pelo autor e inerentes às atuais condições humanas, também afetam a docência na medida em que o professor se vê lidando com sujeitos imersos numa forma superficial de interação com informações que não avançam como conhecimento.

Meirieu (2002, p. 49) traz a discussão sobre a “[...] escola de professores” e a “escola de profissionais” e chama a atenção para o fato de que essas escolas deveriam coexistir, já que a primeira procura compartilhar a cultura, reforçando o seu vínculo social, e a segunda busca objetivos específicos para que o aluno encontre um lugar no mundo do trabalho. Isso reforça a ideia que sinalizamos, inicialmente nesta

pesquisa, sobre a docência administrada em que o processo de ensino e aprendizagem fica restrito à entrega de conteúdos, no caso das plataformas digitais. Seria esta segunda escola mais um viés do diagnóstico da reificação.

Efetivamos o olhar crítico sob esses aspectos e assim atribuímos validação aos elementos que dão voz à luta por reconhecimento na docência a partir da perspectiva de que a formação do professor acontece não só nos cursos de licenciatura e de formação continuada, mas também no modo como os atores se percebem entre si no contexto da prática. Desse modo, pudemos avançar nas discussões em relação à algumas incompreensões, mesmo àquelas advindas do senso comum, relacionadas aos cenários pedagógicos referidos nesta pesquisa.

Começamos com o apontamento abrangente de Dozol (2003, p. 26) o qual sinaliza o papel da figura do professor diante dos sujeitos que recusam seus ensinamentos e que foram (e atualmente estão) mobilizados por “[...] um cenário moderno e contemporâneo marcado pelo conflito com a tradição”, através de citações de Arendt (1992), corrobora a ideia de que a crise que ataca o papel do professor - mencionado pela autora como mestre - justifica-se em função do mundo moderno que dissemina a ideia de que a tradição deve ser negada, mesmo que ela agregue mais conhecimento diante de um “novo” que muitas vezes acumula informações sem muito sentido no todo. Sobre isso, Dozol (2003) explica:

[...] a pós-modernidade exacerba o hedonismo, a cultura de massa e o consumo. O indivíduo é assediado por imagens, informações e cultura, agindo como um “operador permanente de seleção e de combinação livre” (LIPOVETSKY, 1989) e, paradoxalmente, controlado, pois escolhe entre elementos já programados (*Ibid.*, p. 27-28).

Esse fenômeno da sociedade assediada pela cultura de massa, talvez na perspectiva da plataformização da educação proposta pelo Estado, aponta o quanto essa questão merece um olhar lúcido e reflexivo para referenciar as tecnologias no fazer-docente, por exemplo, tão presentes no contexto escolar, atribuindo à figura do professor a necessidade de lidar cotidianamente com sujeitos, os alunos, que estão imersos nesse contemporâneo. Biesta (2021) traz algumas reflexões sobre as novas linguagens que habitam na aprendizagem e que seguem a lógica das plataformas como ambiente para ensinar e aprender.

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo de educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor,

isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria [...] (Biesta, 2021, p. 37-38).

Portanto, nessa reflexão sobre o adentramento da plataformização que demanda outro tempo-espço nos contextos da docência, seria necessário considerar o encontro com o humano nesse tempo. De acordo com Nóvoa e Alvim (2021, p.11), “[...] a pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que essa relação tenha lugar”.

Nesse sentido, compreendemos que, se na perspectiva pedagógica a relação humana é o cerne, então, o reconhecimento (Honneth, 2009) - inscrito nas esferas das relações humanas primárias (o amor), na consciência sobre as obrigações de si e com o outro (o direito) e na capacidade de referir-se às próprias capacidades de forma positiva (a solidariedade) - veio a ser impulsionado e alterado no cotidiano da escola, conseqüentemente, no dos professores. E deste modo, trouxe diferentes impactos que reverberaram efeitos conduzidos pela responsabilização dos professores, pela desumanização no trabalho docente e pela instrumentalização da subjetividade docente.

Assim, discorremos sobre a figura do professor que se constitui no espaço da escola a partir de diferentes cenários por ela oferecidos. Porém, lembremos que a escola não é o único local de formação do professor. Larrosa (2018) traz uma extensa explanação sobre a docência e o ofício de ser professor, relatando sua própria experiência como docente num curso de Pós-Graduação na obra intitulada *Esperando não se sabe o quê* (2018).

Esta obra nos instiga a observar criticamente que a figura do professor vem, ao longo do tempo, passando por várias caracterizações e reconfigurações que variam e se põe em discussão permanente. Dentre as várias discussões sobre a docência, Larrosa (2018, p. 497) indaga o seguinte: “[...] a quem serve o professor”? (serve no sentido de se dedicar a). Anterior a essa pergunta, o autor faz questão de mencionar a quem ele (o professor) não serve, dizendo que o docente não se dedica aos alunos como um membro de suas famílias, não está a serviço do mundo trabalho, não recebe os alunos como clientes e nem está a serviço de uma comunidade, mas está, sim, a serviço da escola e dela vem os seus deveres, obrigações e responsabilidades.

Contrapondo os apontamentos de Larrosa (2018) sobre “a quem a figura do professor não se dedica”, historicamente, de acordo com Boufleuer (2013, p. 403 - 404), “[...] há uma imagem da docência que remonta aos inícios da modernidade. Como se sabe, a sala de aula foi uma invenção moderna para o atendimento do princípio de “ensinar tudo a todos e a muitos ao mesmo tempo”. Pressupomos que haja resquícios sobre esse princípio, nos dias atuais, perante a intensificação do uso da tecnologia como solução para não interromper as atividades escolares e “dar continuidade ao ensino” no momento da crise sanitária mundial.

É por esse viés dos apontamentos sobre o modo pelo qual o trabalho do professor foi mantido no momento da “continuidade” das aulas, de modo remoto no contexto pandêmico, que elencamos as categorias de análises da pesquisa. Diante delas, partimos para análise fazendo o uso de duas “lentes”. Com a primeira, refinamos o olhar para as características que frequentemente apareceram nos documentos que foram enviados e propostos, respectivamente, para as escolas gaúchas no período de 2020 e 2021 e os eventos de formação continuada, indicados para os professores, durante o mesmo período.

Já com a segunda, buscamos o encontro com a validação da luta por reconhecimento nos referidos cenários da docência através do olhar investigativo da pesquisa. Ao procedermos desta forma, ficaram visíveis as diferentes nuances de situações de denegação do reconhecimento dos sujeitos/professores inseridos nos cenários pedagógicos mais expressivos no contexto pandêmico.

Essas características não foram escolhidas ou entendidas como as mais importantes, mas, sim, como elementos que, repetidamente e de forma implícita, marcaram presença nos objetos de análise e, de fato, interferiram na natureza da figura do professor, portanto, são elementos-chave que geraram cada uma das categorias, a seguir, que foram elencadas para análise.

Ao levar em conta esses elementos-chave, trouxemos o momento de compreensão dos dados coletados, nesta pesquisa documental, pela lente da “hermenêutica reconstrutiva” descrita por Habermas (1987), imputando o olhar a esses elementos sem dar ênfase a uma crítica baseada em si mesma apenas, mas com intuito de compreender as suas nuances, que, de fato, deram sentido para a constituição da tese. Foi com intenção de avançar em relação à contextualização e à compreensão dos achados da pesquisa, como partes do todo, que utilizamos a hermenêutica habermasiana para interpretá-los no contexto atual.

O fato de buscar a interpretação das partes de um todo, em determinado contexto, e então compreendê-lo no contemporâneo, ou seja, buscar um sentido para a investigação, parece fazer jus ao apontamento Habermas (1987) sobre a combinação entre dialética e hermenêutica.

O método dialético e o método hermenêutico, o primeiro partindo da oposição e o segundo da mediação, constituem momentos necessários na produção da racionalidade e desta maneira operam indissolavelmente como elementos de uma unidade (Habermas, 1987, p.105).

Partindo da junção entre oposição e mediação, proposta pelo autor, é que localizamos os dados da pesquisa e identificamos o discurso da educação e da figura do professor que foram reverberados nos cenários pedagógicos que vimos discutindo até o momento. É esse modo de compreendê-los que caracteriza o olhar analítico a partir da hermenêutica a qual nos permite “[...] penetrar cautelosamente no tempo” (*Ibid.*, p. 105). Nessa penetração temporal nos objetos de pesquisa, identificamos características repetidas e alocadas implicitamente neles que nos forneceram elementos para compreender os cenários pedagógicos contemporâneos.

Desse modo, nos inspiramos no pensamento habermasiano sobre a compreensão da verdade em relação ao outro. Habermas (1987), através do seguinte exemplo, aponta que ao lermos um texto de alguém, primeiramente, tomamos essa escrita como verdade, já que lemos com “[...] os olhos de quem o escreveu” (*Ibid.*, p. 91). Só então, num segundo momento, é que destacamos e compreendemos a opinião do outro: “A primeira de todas as condições hermenêuticas permanece, portanto, a pré-compreensão [...] que se origina do ter-a-ver com o mesmo assunto (*Ibid.*, p. 91 - 92).

Essa foi a performance que experienciamos ao nos depararmos com os achados da pesquisa e que nos permitiu colocar em prática a hermenêutica habermasiana, ou seja, reconstruímos as pré-compreensões dos cenários pedagógicos experienciados, implementando outras compreensões no momento das análises dos objetos da pesquisa.

6.2 A docência híbrida: o trabalho entre a presença e ausência

Diante das discussões das seções iniciais deste capítulo em relação à luta por reconhecimento dos sujeitos, ao diagnóstico da reificação a partir das ideias de Honneth (2009) e à compreensão dos cenários pedagógicos contemporâneos, é pertinente ainda refletir sobre a presencialidade do professor: como a formação docente se dá em meio a esses cenários que ora requerem a figura do professor presente, ora reforçam a sua ausência. Para essa reflexão, que tem sido permanentemente trazida, inclusive em outras áreas como a Sociologia, por exemplo, já que a educação é vista como a solução de problemas sociais e culturais (Devechi e Trevisan, 2011), a seguir, trazemos algumas reflexões de autores que discutem o tema.

Desse modo, neste subcapítulo, trazemos apontamentos de autores sobre a formação docente, não de forma separada de acordo com diferentes abordagens teóricas, mas de um modo que observemos a pluralidade de tais abordagens sobre a formação docente sem isolá-las umas das outras.

Elencamos autores que, no campo da formação docente, se dedicam aos subtemas desta área, como: formação na prática (Cunha, 2013); insucesso escolar (Nóvoa, 2015); tecnificação da formação (Trevisan, 2011) e formação disciplinar e pedagógica (Shulman, 2014) e que pertencem a diferentes correntes teóricas. A esses subtemas, relacionamos os conceitos de reconhecimento e reificação, ampliando a discussão sobre a figura do professor na sua formação.

Devechi e Trevisan (2011, p. 412) apontam que “Os pesquisadores ficam presos a seus referenciais teóricos, como se fossem inquestionáveis, não oportunizando a troca, a crítica e a construção possível por ações comunicativas”. Nesse viés, optamos por essa mescla de autores que possibilitam a reflexão sobre a formação de professores a partir de diferentes correntes teóricas e de apontamentos que vão ao encontro de microtemáticas presentes efetivamente no cotidiano da escola. Observamos essa presença desde a Educação Infantil até os cursos de pós-graduação.

Enquanto pesquisadoras, criticamente, questionamos o seguinte: Há espaço para estender a formação docente na prática? Nosso posicionamento, em relação à essa questão, vem ao encontro do diagnóstico da reificação na docência, apresentado

no capítulo anterior. Observamos que a formação docente, na perspectiva de o professor reelaborar os seus saberes na prática, nem sempre é possível, pois a formação, no cotidiano da prática, possui um espaço escasso na medida em que os professores se veem diante de cenários que muito mais impõem o cumprimento de competências e habilidades.

Ainda no viés da formação docente no cotidiano da própria prática, Nóvoa (2009, p. 34), aponta: “A formação de professores ganharia muito se, se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa”. O autor reforça a ideia de que os contratempos e as demandas pontuais da docência podem encaminhar reflexões, em caráter teórico talvez, para que sejam encontradas formas de superá-las. Entendemos que esse posicionamento pode resultar em ações paliativas sem atender aos problemas e demandas escolares, já que essas “situações concretas” provavelmente decorrem de um contexto maior o qual pode ser colocado em pauta.

Entretanto, vislumbramos a formação docente através dessas situações concretas não momentaneamente e numa perspectiva de reconhecer o espaço docente de trabalho como lugar de formação no qual ele, o docente, é reconhecido como produtor de saberes (Cunha, 2013) que abrangem a práxis e a compreensão da educação como possibilidade de emancipação recíproca dos sujeitos, isto é, dos professores e dos alunos.

Entendemos também que, no papel do professor como produtor de saberes, está imbuída a subjetividade docente que pode existir como uma “mola propulsora” na produção de sentido nos processos de ensino e de aprendizagem. Scoz (2008) aponta:

Quando o professor não é reconhecido como sujeito pensante, ele tende a repetir modelos padronizados e pré-estabelecidos, tornando os projetos pedagógicos conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso advém algo mais grave: o professor, agindo assim, dificilmente reconhecerá os alunos como sujeitos pensantes (Scoz, 2008, p. 09).

Ao reiterar o lugar do sujeito pensante, a autora sinaliza que a subjetividade é inerente à formação desse sujeito/professor capaz de acessar o conhecimento sem repetir pedagogias conservadoras e buscando o reconhecimento de si.

A subjetividade docente, quando mobilizada na prática pedagógica, surge como elemento que marca a presença da figura do professor. Ainda, de acordo com Rossato, Matos e Paula (2018):

Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, produzidos fora do espaço e do tempo da escola. O professor não é um executor de uma prática, é um ser complexo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo como está constituída sua subjetividade naquele momento, podendo constituir-se e expressar-se de modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas (Rossato; Matos; Paula, 2018, p. 07).

Os autores comunicam o lugar da subjetividade nas relações pedagógicas alertando que nelas há espaço para a produção de outras subjetividades que permitem o professor colocar em prática a sua intencionalidade na ação pedagógica, diferenciando-se de um mero operador de uma determinada prática e se reconhecendo como sujeito.

Realinhamos essa perspectiva de reconhecimento da docência como espaço que também forma o professor com o apontamento de Trevisan (2011, p. 208) sobre a discussão da formação do professor que se propõe apenas para a “[...] tecnificação da formação”. Ele sinaliza que a fortificação da formação docente para o desenvolvimento de competências e habilidades, como é o caso da BNCC, retrai a formação social, crítica e historicamente mais abrangente. O autor explica:

[...] o equívoco da pedagogia das competências resulta na tecnificação da formação, na medida em que prescreve o desenvolvimento de competências e habilidades, porém em detrimento da formação mais ampla. As competências específicas a serem mobilizadas independem do contexto em que elas ocorrem, suas variáveis e identidades. Há aqui um reconhecimento voltado ao universo do micro, sem dúvida, mas como falta uma perspectiva em relação ao sentido do todo, [...] (*Ibid.*, p. 208).

Concordamos com o posicionamento do autor sobre o equívoco da formação do professor para o desenvolvimento de competências seguindo a perspectiva da “consciência operativa” (Devechi e Trevisan, 2011) para a formação de um novo projeto de escola pública. Nele, o professor direciona o ensino de modo que o aluno personalize sua aprendizagem por si só, tratando consigo mesmo as questões da aprendizagem nas quais o contexto da escola e da sala de aula pouco interferem nesse processo.

Na perspectiva dos últimos anos em que a tecnologia adentrou na sociedade de todas formas, e a escola não ficou fora disso, entendemos que um terceiro tipo de conhecimento deveria ser melhor introduzido na formação docente: o conhecimento tecnológico. Através desse conhecimento, de forma mais marcante, o professor teria a possibilidade de, minimamente, dominar os recursos tecnológicos que podem ser disponibilizados na instituição, tanto no sentido técnico como pedagógico, para então

dialogar e transitar por outras metodologias e modelos de ensino como é o caso do EH.

Entretanto, o que rememoramos, em relação ao conhecimento tecnológico do professor, é o melhoramento das práticas docentes, juntamente com os adventos tecnológicos digitais, sem a tecnificação docente na qual o potencial humano do professor acaba sendo solapado pela instrumentalização do sujeito/professor. Conte (2022) aponta:

De forma geral, as tecnologias digitais são incorporadas como um fetiche ou modismos pedagógicos, sem a necessária reflexão dos seus limites e possibilidades nos espaços e tempos escolares. Tal fenômeno marcado pela repetição histórica agravou-se ainda mais com a urgência da pandemia (Conte, 2022, p. 39-40).

E foi durante o período pandêmico que as escolas públicas, amparadas em decretos, normativas e pareceres de instituições nacionais, desde, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) até as Secretarias de Educação dos respectivos estados, adotaram as redes sociais na sua maioria pertencentes ao ambiente doméstico tanto dos professores como dos alunos.

Diante disso, confrontamos a realidade que talvez não tenha sido divulgada em larga escala, principalmente pela mídia, de forma geral, que os professores e os alunos, principalmente no primeiro ano letivo junto à pandemia, em 2020, vivenciaram diferentes situações. Uma delas foi o desenvolvimento das atividades com recursos tecnológicos próprios, de uso pessoal, e também de forma improvisada, para dar conta da escola. Neste primeiro apontamento, o uso de equipamentos próprios foi a situação menos caótica.

Na segunda situação, pouca divulgada, houve um número significativo de alunos que, nem se quer de forma improvisada, conseguiram ter acesso a um computador, a um celular e até mesmo a um sinal de internet suficientemente capaz de dar suporte para a realização das atividades remotas e que coubesse no orçamento econômico das famílias.

Trazemos aqui alguns dados, do ano de 2021, que diminuíram essa desigualdade digital vivida pelo menos no que se refere aos professores. Vejamos: entre janeiro e março de 2021, todos os professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul receberam um computador portátil - *Chromebook* - em regime de comodato para utilizarem em suas atividades pedagógicas. Os outros estados do Sul também avançaram em relação à essa demanda, como por exemplo, em Santa

Catarina, os professores da rede estadual de ensino receberam esse equipamento somente no referido ano em dezembro. No Paraná, em novembro de 2021, os professores receberam um *notebook* para uso no trabalho também.

A entrega desses equipamentos aos professores gaúchos deu-se não só em função das atividades escolares, que aos poucos foram voltando para o espaço físico da escola mesmo em meio à crise pandêmica, mas também pela forte “campanha” que estava sendo feita para a implantação do EH. Outros “mecanismos” também foram inseridos na rotina de professores e de alunos, entre eles as redes sociais e os aplicativos de comunicação e de afazeres burocráticos da docência (registro de presença e notas adotadas antes mesmo da pandemia).

Pensamos que, independentemente do contexto pandêmico, o uso das tecnologias digitais na docência, em muitos casos, vem sendo anunciado de forma reducionista, ou seja, fomentando a perspectiva equivocada de que a tecnologia pode ser a solução para todos os problemas da educação, inclusive em meio a uma crise sanitária.

Esse imediatismo vivido não só em 2020 e 2021, mas anterior a esse período, reverbera o apontamento de Habowski, Conte e Trevisan (2019, p. 08) sobre o “[...] determinismo tecnológico”, alertando que devemos perceber a tecnologia como uma forma de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, não sendo ela, assim, um fim em si mesma, mas um lugar no qual o professor pode habitar para expandir as possibilidades pedagógicas.

Segundo Duarte e Santos (2021), o ER e o EH são desfavoráveis à socialização do conhecimento e que talvez sirvam para resolver situações mais instrumentais que não objetivam a elevação cultural das pessoas, já que não questionam a realidade. No ER, a aprendizagem fica num nível de imediatismo (VIII ENALIC, 2021).

Então, diante da forte campanha de algumas universidades e de comentadores da educação e de gestores para a implementação do EH no contexto pandêmico, mencionadas de forma recorrente nos eventos de formação continuada elencados nos objetos de análise desta pesquisa, exploramos outra rota da formação de professores e trazemos uma explanação, teoricamente, mais específica sobre o EH e a operacionalidade das tecnologias como solução imediata para os problemas do ensino e da aprendizagem, principalmente, aqueles gerados pela pandemia.

Nos modelos de EH, é possível notarmos que a maioria preconiza essa individualização e essa personalização da aprendizagem do aluno, pois as atividades

entregues pelo professor, através de plataforma digitais em grande parte administradas por fundações, institutos e com perspectivas políticas próprias, fortaleceram a docência administrada.

O mesmo acontece com as atividades direcionadas aos laboratórios de aprendizagem nos quais os alunos, da mesma forma, desenvolvem atividades entre si e de forma individualizada. Esse “apagamento” do lugar do professor no ensino reforça a luta por reconhecimento na docência na medida em que o professor se desencontra do seu fazer pedagógico e desenvolve funções mais técnicas.

Na perspectiva do ensino, pensemos na expressão “híbrido” como a combinação de uma tecnologia antiga com uma nova. Diante disso, analisamos a proposta do EH originada a partir de pesquisadores americanos como Clayton M. Christensen, professor especialista em inovação e crescimento; Michael B. Horn, cofundador e Diretor Executivo de Educação do *Christensen Institute* e Heather Staker, pesquisadora Sênior do *Christensen Institute*, autores da obra *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?* Esta obra, traduzida para o português, em 2013, pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann, foi referenciada em muitos eventos de formação de professores, aqui referidos, que trataram sobre a temática. Neles, também identificamos o EH como um programa de educação formal que abrange algumas metodologias a partir de quatro modelos que serão abordados em seguida.

O programa também aborda a questão das inovações sustentadas e disruptivas. Christensen, Horn e Staker (2013, p. 10) apontam que as inovações sustentadas são aquelas criadas para oferecer produtos melhores e que proporcionem mais lucratividade, por exemplo, para uma empresa. Já as inovações disruptivas visam o melhoramento de um produto, mas na condição de se tornarem mais acessíveis para um número maior de pessoas. As inovações dos computadores, que foram ficando mais acessíveis economicamente e também menores para que pudessem ser utilizados em diferentes lugares, são exemplos de inovações disruptivas. Christensen, Horn e Staker (2013) apontam:

Uma inovação disruptiva é a que substitui o caro e complicado produto original com algo que é tão mais acessível e simples que uma nova população de clientes, no próximo círculo mais largo, tem dinheiro e habilidade necessários para comprar e usar o produto. (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 10).

Essa disrupção, referida pelos autores, remete a facilitação do uso de um artefato que era praticamente inacessível. Um caso de inovação disruptiva,

mencionado pelos autores, é o acesso à fotografia que atualmente passou a ser utilizado juntamente com o *smartphone*, de forma mais acessível a todos, inclusive, às crianças.

No contexto educativo, os autores acima mencionados alertam que, nos modelos de ensino híbrido, a docência toma rumos que direcionam o processo de ensino de forma mais personalizada, pois os alunos vivenciam experiências nas quais a aprendizagem é mais visada. Eles são levados a buscarem, por si próprios, o aprendizado através de modelos que seguem o padrão de uma “inovação híbrida”, são eles: Modelo de Rotação, Modelo Flex, Modelo *A La carte* e Modelo Virtual Enriquecido (Christensen; Horn; Staker, 2013).

Esses modelos desmistificam o ensino híbrido constituído apenas como uma variação de espaço para as atividades da escola (físico e *online*), já que ele vai além, e também vão de encontro com a teoria do reconhecimento, pois reforçam um ensino centrado apenas no aluno. A seguir, apresentamos os modelos de EH classificados da obra dos autores Christensen, Horn e Staker (2013) na obra *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?*

O **Modelo de Rotação** é aquele no qual os estudantes se revezam, dentro de uma determinada disciplina, para desenvolver atividades na sala de aula e *online*. Esse modelo possui quatro variações: Modelo de Rotação por Estações, no qual há um revezamento dentro da própria sala de aula; Modelo de Laboratório Rotacional, em que os alunos alternam o aprendizado na sala de aula e um laboratório para o ensino *online*; Sala de Aula Invertida, na qual os alunos desenvolvem atividades em suas residências e depois buscam a supervisão do professor; e o Modelo de Rotação Individual em que o discente estabelece o seu próprio roteiro individual e não necessariamente participa dos outros modelos.

O **Modelo Flex** é aquele em que o aluno, por si só, varia o modo de aprendizado entre *online* ou *offline*. Sobre a o papel do docente os autores explicam que

O professor responsável ou outros adultos oferecem apoio presencial, de um modo flexível e adaptativo e conforme a necessidade, por meio de atividades como lições em pequenos grupos, e tutoria individual. Algumas implementações possuem forte apoio interpessoal, enquanto em outras esse apoio é mínimo (Christensen; Horn; Staker, 2013, p. 32).

O **Modelo A La Carte** permite que o aluno participe de mais cursos *online* nas unidades físicas da escola ou fora delas. De acordo com Christensen, Horn e Staker

(2013, p. 34) neste modelo, “[...] a sala de aula tradicional está ausente do modelo, pois para os cursos completamente online, os alunos não utilizam uma sala de aula física [...]”.

O **Modelo Virtual Enriquecido** refere-se ao modelo de escola integral em que os estudantes distribuem o seu tempo de aprendizado entre a escola física e o aprendizado remoto. Este modelo, de acordo com os autores, tem significativas implicações no uso da estrutura da escola que fica reduzida, possibilitando o acesso de mais alunos que não têm “condições de acesso à escola”.

Fazemos referência à situação da escola que, durante muito tempo, desenvolveu suas atividades institucionais, basicamente no seu espaço físico, e que, porém, no contexto pandêmico de forma falha devido à carência de recursos e urgência de aplicação, mostrou que essas atividades poderiam ser experimentadas de outra forma e misturar-se com recursos digitais ou ainda serem desenvolvidas em outros ambientes.

Entretanto, lembremos que, mesmo no momento de volta às aulas de forma facultativa, o que foi desenvolvido na maioria das escolas públicas, afastou-se da proposta do programa do EH, pois para isso seriam necessários recursos humanos e estrutura técnica e pedagógica específicas bem como laboratórios de aprendizagem adequados. Então, pressupomos que há uma inviabilidade para a implantação do EH nas escolas públicas no que se refere aos recursos tecnológicos e humanos disponíveis nessas instituições.

Nos modelos de EH apresentados, baseados na referida obra de Christensen, Horn e Staker (2013) percebemos o forte apagamento da figura do professor que, na maioria dos casos, desenvolve a função de tutoria no sentido de apoiar atividades que os alunos desenvolvem numa perspectiva individualista. Diante desta breve explanação sobre os modelos de EH, entrelaçamos essa proposta com a perspectiva social do hibridismo de Canclini (2006) que encaminha a dialogar sobre a possível mistura de processos advindos de uma determinada cultura, no caso, a cultura digital disseminada fortemente na contemporaneidade.

Essa mistura nos permite entender que os processos do ensino, da aprendizagem e da cultura digital são possíveis de se deixar “hibridar”, misturar-se entre si. Canclini (2006) questiona sobre como a hibridação gera novas estruturas ou práticas. O autor aponta que, muitas vezes, esse processo surge de forma inesperada,

advindo do resultado de movimentos comunicacionais da criatividade individual ou coletiva, e, desse modo, seria então um exemplo de hibridismo.

Entretanto, questionamos: qual é o papel da presencialidade do professor nos contextos docência nesses processos? Reiteramos que é o professor é que tem condições de mediar esses movimentos e, então, inserir novas metodologias e novos recursos tecnológicos desde que o foco do processo esteja não só na aprendizagem personalizada, por meio de uma interação do aluno com ele mesmo apenas, mas também no ensino, marcando também o lugar da figura do professor e que pode vir promover movimentos em sua prática docente coerentes com o hibridismo.

Acreditamos que seja pertinente trazer o aprofundamento teórico sobre o termo “híbrido” primeiramente porque esse termo foi muito discutido nos eventos de formação de professores em 2020 e 2021, sendo apresentado através de literaturas sobre o EH e até em manuais que foram enviados para escola indicando modelos de EH para o contexto pandêmico e pós-pandêmico também. Ouvimos, com frequência, a utilização do termo híbrido que tem servido para designar desde modelos de automóveis, serviços bancários, eventos, trabalho e o mais ouvido nos últimos anos: o ensino.

Entretanto, no auge do cancelamento das aulas em razão da pandemia, houve o início de discussões e de formações sobre essa temática e, em alguns casos, chegou-se a considerar e a tratar como EH tudo o que era diferente de aula presencial.

Primeiramente, analisemos que o termo “híbrido” e sua variação “hibridismo” são apontados por diferentes autores como Canclini (2006) e com distintas perspectivas. Todavia, nessa pesquisa, optamos por compreender o “híbrido” sinalizado nos objetos de análise e referenciado a partir das ideias de Christensen, Horn e Staker (2013). Os autores agregam suportes para discutirmos as variações dos diferentes cenários pedagógicos que tiveram o adentramento, por exemplo, de diferentes habilidades exigidas para os professores desenvolverem em suas práticas docentes.

Entendemos que o efeito desse hibridismo nos cenários pedagógicos, a partir de uma conjuntura que ora reforça a presencialidade, ora reforça a sua ausência, compuseram, e talvez ainda compõem, a luta por reconhecimento da figura do professor que, além de coexistir com os entendimentos socializados também faz parte do imaginário social. É o que sinaliza Honneth (2009) a partir de ideias hegelianas: a

pressão intrassocial para estabelecer, de forma prática e política, as instituições que garantem a liberdade resulta da luta dos sujeitos pelo reconhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos nas considerações finais deste trabalho, retomamos algumas reflexões apresentadas na pesquisa que, no decorrer do curso de doutorado, ganharam forma e validaram-na como uma tese, e, juntamente com os estudos teóricos até aqui apresentados, estiveram marcadas por escolhas que foram ao encontro das nossas leituras, das orientações para elaboração de tese, das experiências pessoais e profissionais. Outras reflexões que surgiram, ao longo deste percurso formativo de quatro anos (2020-2024), também são apresentadas como possíveis estudos que poderão ser expandidos futuramente.

No momento do ingresso no Doutorado, um misto de sensações veio à tona em relação à trajetória pessoal e profissional, que até então tínhamos vivido, em dois momentos nos quais a escola esteve presente na vida: o primeiro, enquanto aluna da Educação Básica e do Educação Superior; e o segundo, enquanto professora de instituições de ensino. Nesses momentos, a figura dos professores sempre foi significativa e, através delas, algumas compreensões foram corroboradas. Ideias foram afloradas e foram proporcionadas reflexões que, até então, não havíamos experimentado em espaços de formação ou na própria escola (ambiente de trabalho).

No Capítulo 2, trazemos essas sensações e reflexões que foram os pilares que nos sustentaram e nos instigaram a manter a coragem para implementar uma pesquisa que viesse a discutir algumas problemáticas sobre a constituição da figura docente que envolvem o lugar, a experiência e o modo de ser professor no contemporâneo. Um dos primeiros movimentos de pesquisa se deu no exame de trabalhos que possuíam proximidade com o nosso tema de pesquisa (subcapítulo 2.1), principalmente as pesquisas que abordaram temáticas sobre os desafios da EaD (Anjos, 2012) e a formação docente desde a Antiguidade (Oliveira, 2011). Junto a isso, certamente nos valem da reflexão sobre a ambivalência da figura do mestre, citada por Dozol (2003), que sugere duas situações: (1) a transcendência ou (2) o fator estacionário dos sujeitos. Decerto, tivemos muito da primeira, todavia, consideramos que ainda estamos a transitar e a transcender nesse caminho no qual vivenciamos muitas experiências, entretanto, continuamos a ter muito o que experienciar.

No Capítulo 3, apresentamos a renovação da nossa prática de pesquisador-professor através da pesquisa documental que, com o olhar dialético-hermenêutico, nos permitiu aprofundar reflexões sobre as anacronias e incoerências implantadas no cenário pedagógico de 2020 e 2021, que acelerou a desvalorização do trabalho docente e a desqualificação do professor, e também implementamos o histórico dos objetos de análise da pesquisa. Estes movimentos e reflexões vividos intensamente enquanto professora da Educação Básica sustentou o objetivo geral desta pesquisa, que foi o de compreender a problemática da constituição e da luta por reconhecimento do professor diante de cenários pedagógicos difundidos, na escola pública, a partir do contexto da pandemia. Nesse caminho compreensivo da pesquisa entendemos que houve um avanço dos impactos e modificações no trabalho docente que, de certa forma, já eram uma realidade do contemporâneo em razão das diferentes interpretações da natureza docente. Essas reflexões e compreensões sobre o fazer docente, ou seja, de estar professor e pesquisador, e vice-versa, ainda pulsam em nós como possibilidade de expandirmos, futuramente, os estudos sobre a figura docente, talvez pela oportunidade de termos retornado à universidade em 2020, e experimentar novamente a pesquisa.

No Capítulo 4, trazemos o conceito de reconhecimento abordado por Honneth (2009) a partir de ideias hegelianas e compreendemos a relação da luta por reconhecimento nos cenários contemporâneos dos professores, especialmente aqueles que vivenciaram cerca de 16 meses (2020 e 2021), quase dois anos letivos atípicos, vividos na escola de forma concomitante com a pandemia da COVID-19. Essa compreensão vai ao encontro da perspectiva da Teoria Crítica, abordada no mesmo capítulo, que se propõe a promover um espaço de totalidade social com reflexões sobre as subjetividades.

Foi com essa perspectiva de encontrar alguns sentidos e colocar em diálogo os cenários contemporâneos da educação que nos filiamos à Teoria Crítica de modo a manter e estabelecer parcerias no campo da crítica social em um sentido mais amplo.

Então, na possibilidade conectar os cenários de 2020 e 2021 (passado recente) com o cenário pós-pandêmico (presente) é que nos inspiramos na reflexão de Habermas (1987, p. 105), na qual o autor indica que “Através da compreensão, a hermenêutica procura atingir o sentido que nos vem do passado e que abrange, num único movimento, aquele que compreende e aquilo que é compreendido”.

Foi com esse intuito de compreender os sentidos do passado dos sujeitos imersos nele que, ao implementarmos a pesquisa, integramos entre si – os cenários pedagógicos - para que viessem a apresentar outros sentidos para aqueles que podem vir a compreender a própria realidade da época, outros que não estiveram tão envolvidos nela e ainda repensar o que não havia sido, de fato, compreendido.

No Capítulo 5, implementamos essa compreensão por meio da análise dialético-hermenêutica de documentos normativos enviados às escolas gaúchas e os eventos de formação continuada indicados aos docentes na época, priorizando a visão do todo e dos fatos do cotidiano dos professores que fizeram parte do mundo circundante deles, enquanto sujeitos⁴², em um dos períodos mais críticos de crise da humanidade na última década.

Desse modo, imputamos não apenas a avaliação, julgando-a como apropriada ou não, desses “objetos” de modo separado dos sujeitos inseridos nos referidos cenários pedagógicos, mas uma análise crítica sobre a maneira que cada um deles repercutiu no trabalho do professor, (in) viabilizando as subjetividades e a própria natureza docente. Identificamos três categorias de análise que fomentaram a nossa compreensão sobre a gramática que inscreve a docência em um cenário de luta por reconhecimento no contemporâneo: a primeira categoria, a super-responsabilização do professor, foi interpretada a partir da identificação das obrigações que atingiram a integridade dos sujeitos e a dos seus pares, gerando desafios pessoais e profissionais. A segunda, a desumanização do trabalho docente, foi compreendida diante do embate dos professores de cumprir normativas enviadas à escola e proteger-se do vírus, aliado aos desafios de existir em diferentes tempos-espço, entre o real e o virtual aliados aos ritmos programados por plataformas digitais. E a terceira categoria, a instrumentalização da figura do professor, foi identificada a partir da compreensão de que a subjetividade docente emudecida, deu lugar à instrumentalização da docência, afetando as expectativas do professor e suas intencionalidades do ato pedagógico.

Após as análises dos objetos da pesquisa, percebemos que atualmente ainda há o desconforto, o silenciamento e algumas divergências de opinião entre os próprios professores que estiveram no cerne dessa realidade. Ou seja, permanece “o clima”

⁴² Coloco-me, enquanto doutoranda do PPGE, como professora e sujeita que vivenciou, inteiramente, o cumprimento das “normas” estabelecidas nos documentos escritos e enviados para a escola pública e como participante dos eventos de formação continuada referidos.

das contradições, entre nós/eles, em relação às medidas que foram implementadas para a manutenção das atividades escolares. Os sentimentos e fatos silenciados se tornaram próprios daqueles momentos que cada um dos sujeitos esteve vivenciando e talvez, por isso, para uns a reação ainda é de resposta e exposição da realidade vivida.

Sob esse silenciamento e em relação às formações que foram oferecidas, percebemos duas nuances: algumas permanecem em um estado de esquecimento ou nem sequer foram colocadas em prática efetivamente. Outras, apenas instigaram nos professores a manifestação sobre a escola a qual pertenciam ou ainda preferiram guardar todas as manifestações que seriam ou não cabíveis naquele cenário de “formação”. Vimos que os comentários exteriorizados nos *chats* dos eventos deram sentido ao cenário e aos sentimentos da época, já que, na hipótese de que se esses eventos acontecessem hoje, talvez tivéssemos outras manifestações, assim como outra compreensão e receptividade das propostas de formação. Outras foram válidas e proporcionaram diferentes dinâmicas no trabalho pedagógico, ultrapassando a técnica, haja visto que, “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 03). Entretanto, é a lucidez sobre essa referência que talvez ainda esteja ausente na docência, sendo essa mais uma discussão que vislumbramos implementar em forma de estudo futuramente.

Todavia, na perspectiva pautada num viés reconstrutivo, proposta por Habermas (1987) em relação à hermenêutica, foi pertinente olhar os cenários pedagógicos com o intuito de identificar práticas reificadas a partir dos objetos de análise e focar práticas de reconhecimento dos docentes, buscando a sua valoração enquanto sujeito, e, desse modo, entender as imagens docentes que ainda se apresentam latentes. Esse olhar proporcionou o espelhamento daquelas experiências profissionais do início da nossa trajetória e a projeção de práticas docentes reificadas sobre as quais houve um avanço desse diagnóstico durante o contexto pandêmico. Ou seja, as práticas docentes reificadas e a precarização do trabalho dos professores, conseqüentemente, vem remodelando uma outra figura de professor que adere aos fluxos intensos e espaços-tempos que divergem da natureza docente, e que na nossa compreensão corroboram a perspectiva do professor-ciborgue.

Portanto, os fatos e as sensações silenciados talvez ainda estejam fortalecendo o diagnóstico da reificação, por isso, um dos nossos objetivos firmou-se no intuito de focar em práticas de reconhecimento para buscar a valoração dos sujeitos. A partir desse objetivo, compreendemos melhor esses cenários que foram por nós experienciados. São essas reflexões que atingem a compreensão de que, de fato, imputamos a validação de algumas aprendizagens nas formações continuadas e o esquecimento de outras a partir do cenário pandêmico em discrepância com a realidade experienciada nas escolas. Interpretamos, também, que essas (in)validações revelam as contradições, confrontadas com e entre os sujeitos perante às “decisões” do Estado que estiveram/estão engendradas nos cenários pedagógicos de modo que, algumas delas, configuraram-se diferentes frentes de tensionamentos e lutas por reconhecimento.

No Capítulo 6, mostramos que nos documentos normativos enviados para as escolas houve, em grande parte deles, a menção ao programa de EH que poderia vir a contribuir com diferentes metodologias aliadas ao digital e, desse modo, desenvolver práticas pedagógicas condizentes com o ER. Nos eventos de formação, os debates e as orientações para o trabalho docente também estavam sustentados pelas diretrizes do EH através das temáticas abordadas nos eventos. A partir disso, observamos que neste período houve um discurso circular e complementar entre os documentos orientadores e aos debates no âmbito dos cursos, corporificando uma proposta de trabalho educativo inédita e repleta de tensões e consequências para o exercício da docência. A sobrecarga de trabalho, externada nos *chats* dos eventos *online*, por exemplo, era sentida por todos no âmbito educativo e entendida como sintoma da crise pandêmica sem contabilizar, neste discurso, a necessária adaptação de todos ao novo modelo, a falta de habilidades tecnológicas e pedagógicas, a precária estrutura material para manter o curso da aprendizagem em um cenário de ER. Além disso, novos saberes e um posicionamento profissional estavam sendo incorporados em um tempo-espço doméstico, rompendo fronteiras entre o público e o privado, o real e o virtual.

Nesse cenário, identificamos uma reconfiguração da figura do professor como um todo, já que as partes que o constituem como tal, foram modificadas a partir desses cenários inéditos os quais ele “precisou aderir”, corroborando o diagnóstico da reificação. Os docentes que foram praticando uma docência gerenciada e controlada por plataformas e redes digitais, ou seja, o cenário pandêmico reforçou os indícios da

presença de empresas no gerenciamento de parte da escola. E ainda mais: estes movimentos gerencialistas ocasionaram significativos impactos na figura do professor, exigindo uma reconfiguração em seu processo de luta por reconhecimento na docência que inclusive tende a se tornar mais expressiva e necessária perante aos atuais movimentos políticos do Estado em relação aos rumos da Educação no Rio Grande do Sul, citados a seguir.

No dia 08 de julho de 2024, no Jornal digital EXTRACLASSE⁴³ foram publicados os dois primeiros movimentos do Governo Estadual em relação ao futuro das gestões das escolas estaduais e do trabalho dos professores gaúchos. (1) O governo propôs parceria público-privada com empresas, as quais já estavam presentes nas escolas durante o ER, com o intuito de manter investimentos em estrutura e prestação de serviços que, mesmo sem o objetivo explícito de intervenção no setor pedagógico, trará resquícios da perspectiva capitalista ao setor através da gestão de empresas privadas dentro dos espaços escolares, a exemplo de outros estados brasileiros. A proposta inicial é para um número reduzido de instituições que poderá se estender a todas as outras, futuramente.

(2) Na mesma data, houve a publicação do segundo movimento do governo em relação à “Aprendizagem Híbrida”, dando continuidade ao projeto de lei Projeto de Lei 2497/21, iniciado no período pandêmico (2021). O governo sinaliza a proposta de retomar e implementar algumas metodologias utilizadas no período do ER (2020/2021) com o intuito de “complementar as aulas presenciais”. Nessa proposta, compreendemos que há a perspectiva de minimizar a presencialidade do professor, porém, proporcionando-lhe uma demanda ainda maior de trabalho doméstico. Além disso, o trabalho pedagógico fica propenso a um outro espaço-tempo que não condiz com as intencionalidades do fazer-pedagógico. Diante desses movimentos percebemos que a perspectiva de uma lógica capital-instrumentalista vem sendo fomentada desde a adesão ao ER, em 2020.

Compreendemos que esses movimentos que talvez venham firmar parcerias públicas-privadas na educação e a aprendizagem híbrida, se apresentam como mais

⁴³ Governo do Rio grande do Sul lança proposta de parceria público-privada para algumas escolas estaduais. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/07/governo-leite-da-mais-um-passo-para-privatizar-gestao-de-escolas/>. Acesso: 09 de jul. 2024.
Aprendizagem Híbrida como proposta do governos gaúcho. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/07/aprendizagem-hibrida-passa-na-comissao-de-educacao-da-camara/>. Acesso: 09 de jul. 2024.

um grupo de contradições geradoras de cenários que estão avançando no campo educativo e reforçando a luta por reconhecimento dos professores. Foi a compreensão dessas contradições que despertaram em nós, posicionamentos os quais superamos e revisamos; e como “alguém que vai a um rio pela segunda vez”, fortalecemos a validação de alguns e a invalidação de outros. De acordo com Heráclito *apud* Konder (1985, p. 03), “[...] um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque na segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)”.

Nossas compreensões e reflexões deixaram visíveis as diferentes nuances de situações de denegação do reconhecimento dos sujeitos/professores inseridos nos cenários pedagógicos mais expressivos no contexto pandêmico e, provavelmente, serão encontrados nos cenários pós-pandemia. Todavia, esses *insights* vivenciados durante a pesquisa podem vir a contribuir para as Políticas Públicas Educacionais no que diz respeito a voz vital da experiência docente no âmbito escolar, de forma a abranger o padrão de socialização da trajetória e vida dos docentes. Goodson (2022, p. 29) fomenta que a experiência docente é um modo potente de formação ao defender que “Tal socialização do professor ocorre através da observação e internalização de certos modelos de ensino que ele vivencia como receptor”. Portanto, consideramos que a formação passa discretamente pelo ensino e de forma mais significativa é realçada através da vivência dos professores, engajados socialmente, nos contextos em que atuam. E na docência inscrita na gramática de um cenário de luta por reconhecimento é reproduzida a figura do professor-ciborgue (Figura 1) que ora reproduz e adere a práticas pedagógicas na perspectiva da reificação, ora põe intencionalidade no fazer pedagógico, reverberando um sujeito que incorporou partes que não se unem ao todo, pois, de fato, entram em conflito com a natureza do professor.

Portanto, na perspectiva deste trabalho, defendemos a seguinte tese: as situações de denegação do reconhecimento, que foram mais expressivas e interpretadas diante dos cenários pedagógicos contemporâneos, inscrevem o professor na gramática acerca da luta por reconhecimento (Honneth, 2009), a partir da compreensão de que a imagem do todo do professor foi afetada, pois as partes que o constituem foram modificadas a partir da adesão a propostas pedagógicas inéditas que fomentaram o diagnóstico da reificação, validando portanto, o reconhecimento intersubjetivo. Portanto, a nossa hipótese inicial de tese sobre os

possíveis impactos na figura do docente nos cenários contemporâneos é confirmada desde o momento o qual compreendemos que houve uma reconfiguração da figura do professor no processo de luta por reconhecimento.

Nesse momento, reservado às considerações que finalizam, por ora, esta pesquisa, trazemos à memória novamente os ensaios da docência lá da infância, descritos no Capítulo 2 - do “brincar de professora”, do “brincar de imitar” meus professores - e compreendemos o motivo pelo qual essas encenações fazem parte da nossa formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. 1. ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANJOS, Mauro Hallal dos. **Desafios do processo de autoria em EAD aos professores do projeto TICs/IFSul**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017. São Luís do Maranhão: **Anais...** São Luís do Maranhão: UFMA, 2017.

AREND, Carline Schröder. Aproximações entre a teoria do reconhecimento do outro e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 25-33, dez. 2015. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/996> Acesso em: 13 jul. 2021.

BENJAMIN, Walter *et al.* **Os pensadores Textos Escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. Duas Cidades; Ed. 34, 2004.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIZERRA, Fernando de Araújo. TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO: cui prodest? **Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais**, Florianópolis, outubro 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/129460078.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BOUFLEUER, José Pedro. A profissão professor – crise de profissão ou profissão em crise?. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 391–408, 2013. DOI: 10.26512/lc.v19i39.4149. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4149>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível**. Autêntica Editora, 2021.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução Rogério Bettoni, v. 1, 2017.

_____. **A força da não violência: um vínculo ético-político.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CAMURÇA, José Aldo. O reconhecimento na teoria crítica: as contribuições contemporâneas de Axel Honneth. **Polymatheia - Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 8, n. 12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/6410>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Ed. Da Universidade, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** uma escolha para a sociedade contemporânea. Cortez Editora, 2020.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Trad.: Fundação Lemann e Instituto Península. Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Nota Pública nº 001/2021.** Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/23185155-nota-publica-n-0001-2021-23-11-2021-presencialidade.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CONTE, Elaine. Educação, Desigualdades e Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. **Paradoxos da Escola e da Sociedade na Contemporaneidade**, v. 1, p. 32-62, 2022.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Hastchbach. Percursos das sociedades que levaram à indiferença humana. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 83-96, jan.-abr. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de Movimento. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.17, pp.86-99.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo da pesquisa e da ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DALBOSCO, Claudio Almir. Reificação, Reconhecimento e Educação. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 16, p. 33-49, 2011.

_____. **Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo.** Curitiba: Appris, 2021.

DE ARAÚJO NETO, José Aldo Camurça. A filosofia do reconhecimento: as contribuições de Axel Honneth a essa categoria. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 5, n. 09, p. 52-69, 2013.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem queima**. Trad. Helano Ribeiro. Curitiba: Medusa, 2018.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DUARTE, Newton; SANTOS, Edméia. Ensino híbrido, ensino remoto: onde fica a aprendizagem? *In*: **VIII ENALIC VIII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS / VII SEMINÁRIO DO PIBID / II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, 2021. Disponível em: <https://www.enalic.com.br/evento-online/apresentacoes.php>. Acesso em: 8 dez. 2021.

ERICA GOMES ALVES, A. M. C. S. D. R. de S. Estado gestor: estranhamento e desumanização do trabalho docente. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1298>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FANIZZI, Caroline; & FONSECA DE CARVALHO, José Sérgio. NÃO É NINGUÉM, É O PROFESSOR! SOBRE A FIGURA DOCENTE E O SEU OFÍCIO. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38360>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; Junior Bufon Centenaro. "A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites." **Contrapontos**, Itajaí, v.19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019.

FLICKINGER, Hans-George. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8663>. Acesso em: 10 out. 2023.

GESTRADO/UFMG, G. de E. sobre P. E. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia- Relatório Técnico. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 700–716, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1256. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>. Acesso em: 29 mar. 2023.

GILHUS, Ingvild Sælid. Hermenêutica. **Revista REVER**, ano 16, n. 2, mai./ago. 2016. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/29431/20504>. Acesso em: 12 out. 2023.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wWpCfbk939jC8NM6BNhxbCq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Trad. Álvaro Valls. Porto Alegre: L & PM, 1987.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Tradução Gabriel S. Philipson. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

JORNADA DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA, 2020, Rio Grande do Sul. **Novo cálculo da rota**. 15 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCQJG0foWBE>. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____, 2020, Rio Grande do Sul. **Metodologias ativas**. 16 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=e4BlgRdFeXQ>. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____, 2020, Rio Grande do Sul. **Planejamento de aulas remotas**. 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHqxlLuBXw4>. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____, 2020, Rio Grande do Sul. **Avaliação em tempo de pandemia**. 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=4vSIFzrkPYA>. Acesso em: 23 abr. 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. v. 25. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

LIBANEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432015000200629&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2021.

MELGARES, Tatiane Mena Silveira. **Inclusão de recursos tecnológicos digitais na gestão das práticas docentes**: uma proposta de formação para os professores dos anos iniciais. 2015. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2015.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Os pressupostos da dialética hegeliana. **Revista Voos Polidisciplinar**, v. 5, n. 1, 2009.

NOBRE, Marcos. Teoria crítica: uma nova geração. **Novos estudos -CEBRAP**. v. 93, p. 23-27, 2012.

_____. **A teoria crítica**. Editora Schwarcz. Companhia das Letras, 2004.

NÓVOA, António. **Professores - imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 30 mar. 2022.

_____; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, Jezabel Gontijo Machado de. **Trajetórias de constituição do ser docente**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PÉREZ GOMÉZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2022.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras**, v. 22, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº01/2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/09101819-republicacao-portaria-conjunta-ses-e-seduc-reuniao-06-jun-rev-aj-08-06.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em revista**, v. 34, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 14 mar. 2021

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 05-2, jun. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2022

SECRETARIA DA SAÚDE E EDUCAÇÃO. **Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 01/2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no

âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/09101819-republicacao-portaria-conjunta-ses-e-seduc-rev-reuniao-06-jun-rev-aj-08-06.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul para o Modelo Híbrido de Ensino 2021**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, mar. 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/03182849-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino Ano Letivo 2021**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154243-matrizes-de-referencia-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-da-rede-estadual-de-educacao-2021.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS - RS. Ensino Híbrido: caminhos para autonomia e personalização da aprendizagem. *In: I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade*. 05. jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtB4K3ksnbk>

_____. Pensamento computacional no Ensino Fundamental: práticas e perspectivas. *In: I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade*. 06. jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4hpucngSTeY>. Acesso em: 11 jul. 2021.

_____. Planejando rotinas de aprendizagem flexíveis e adaptadas utilizando alguns conceitos de Ensino Híbrido. *In: I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade*. 07. jul. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DJ_VpccK-fA. Acesso em: 11 jul. 2021.

_____. O ambiente de aprendizagem invertida como possibilidade para o retorno das aulas presenciais. *In: I Seminário Virtual de Educação da SEMED: Ensino Híbrido e os desafios da atualidade*. 08. jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=5XbTqr3bKcA>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SENA, Israel de Jesus; PEREIRA, Marcelo Ricardo; LAJONQUIÈRE, Leandro de. O ensino híbrido na universidade e o lugar de enunciação do professor na formação acadêmico-profissional. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38596>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 13 jul. 2023.

STEIN. Ernildo. Gadamer e a consumação da hermenêutica. *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 5. n. 1, p. 204-226, 2014.

TADEU, Tomaz. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TREVISAN, Amarildo L. Filosofia da educação e formação no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, p. 195-212, 2011.

_____. **Terapia de atlas**: filosofia da educação no contemporâneo. Caxias do Sul, Rs: Educs. 2020.

VOIROL, Olivier. Teoria crítica e pesquisa social: da dialética à reconstrução. **Novos estudos CEBRAP**, p. 81-99, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Sites consultados:

<https://educacao.rs.gov.br>

<https://portal.educacao.rs.gov.br/Aprende-Mais> <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao>