



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5404>

PROFISSÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DE SEU EXERCÍCIO NA PANDEMIA

Teaching profession: a point of view about the challenges and implications of its exercise during the pandemic

Profesión docente: una mirada a los desafíos e implicaciones de su ejercicio durante la pandemia

Milena Simão¹, Laura Noemi Chalhuh²

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender os desafios impostos, durante a pandemia, aos educadores, famílias e crianças de uma escola pública de Rio Claro, na Educação Infantil, no ano de 2021, atravessados pelo olhar da professora coordenadora que se debruçou sobre acontecimentos vividos nesse contexto, desenvolveu uma pesquisa narrativa da experiência e considerou material empírico o seu caderno digital. Este trabalho objetiva compreender o sentido da profissão docente no contexto da referida escola. Naquele ano, as aulas foram suspensas e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro deliberou a oferta de atividades para serem realizadas pelas crianças nas suas casas, o que trouxe à tona alguns desafios e o uso de diferentes estratégias. Concluímos pela necessidade de que os docentes legitimem sua condição enquanto profissionais da Educação.

Palavras-chave: profissão docente; educação infantil; pandemia.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP) | São Paulo | SP | Brasil. E-mail: milena.simao@unesp.br | Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1308-6611>

² Universidade Estadual Paulista (UNESP) | São Paulo | SP | Brasil. E-mail: laura.chaluh@unesp.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0014-7232>

Abstract: This article is an excerpt from a master's degree research that aimed to understand the challenges imposed during the pandemic, to educators, families and children at a public school in Rio Claro, in Early Childhood Education, in 2021, through the eyes of the pedagogical coordinator who focused on about events experienced in this context, developed a narrative research into the experience and considered her digital notebook as empirical material. This work aims to understand the meaning of the teaching profession in the context of the collective of that school. That year, classes were suspended and the Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro decided to offer activities for children to carry out in their homes, which brought to light some challenges and the use of different strategies. We conclude that teachers need to legitimize their status as education professionals.

Keywords: teaching profession; early childhood education; pandemic.

Resumen: Este artículo forma parte de una investigación de maestría cuyo objetivo ha sido comprender los desafíos impuestos, durante la pandemia, a los educadores, familias y niños de una escuela pública de Rio Claro, de la Educación Infantil, en el año 2021, atravesados por la mirada de la profesora coordinadora que analizó los acontecimientos experimentados en ese contexto, desarrolló una investigación narrativa sobre la experiencia y consideró el material empírico su cuaderno digital. Este trabajo tiene como objetivo comprender el significado de la profesión docente en el contexto de la referida escuela. En aquel año, se suspendieron las clases y la Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro decidió ofrecer actividades para que los niños las realizaran en sus hogares, lo que planteó algunos retos y la utilización de diferentes estrategias. Concluimos que hay la necesidad de que los docentes reconozcan su condición como profesionales de la Educación.

Palabras clave: profesión docente; educación infantil; pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é recorte de uma pesquisa desenvolvida por uma professora coordenadora (PC), primeira autora deste trabalho, que teve como temática o cotidiano escolar da Educação Infantil (EI) durante a pandemia, especificamente no ano de 2021.

A escola na qual foi realizada a pesquisa está localizada na Zona Sudoeste, na periferia município de Rio Claro, interior de São Paulo, em um bairro de expansão do município, implantado no início da década de 1980. De acordo com o último Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com data de 2016, as crianças vivem em uma comunidade com alto índice de vulnerabilidade social e econômica relacionada com o tráfico, o consumo de drogas, a criminalidade, a prostituição infantil e o desemprego. Boa parte das famílias (44%) é atendida e/ou beneficiada por programas do governo, instituições públicas e organização não governamental (ONG).

No período da pandemia, devido à necessidade de isolamento social para conter a proliferação do vírus, foi necessária a suspensão das aulas. Assim, a continuidade do ano letivo se deu mediante atividades educativas não presenciais (AENP), as quais eram realizadas em casa pelas crianças e seus responsáveis, contando, caso considerassem necessário, com o auxílio dos professores por meio de grupos no *WhatsApp*.

Segundo a Resolução SME nº 010/2020, de 26 de agosto de 2020 (Rio Claro, 2020d), as AENPs deveriam ser elaboradas pelos professores e, para chegar até as famílias, elas seriam disponibilizadas por intermédio do Portal da Educação, de forma impressa (para retirada na escola) ou, ainda, como meio alternativo, por *WhatsApp*. As devolutivas das AENPs pelas famílias poderiam ser impressas e devolvidas na escola ou feitas por fotos e vídeos enviados por e-mail ou *WhatsApp*.

Como parte de suas funções, à PC cabe organizar os contextos formativos. Na busca por deixar documentada a história desse processo e dos acontecimentos que se vivem cotidianamente na escola, a PC tinha um caderno físico no qual fazia os registros diários. Em 2021, porém, durante a pandemia, o suporte das escritas passou a ser um documento digital no qual começou a guardar as experiências. Esse documento deixava indícios do trabalho realizado: os momentos de reuniões *on-line*, pensamentos e reflexões, assuntos considerados importantes a partir das falas dos professores ou de seus próprios registros, planejamentos de formação, destaques de leituras realizadas, questionamentos, entre outros.

Levando em consideração a importância de melhor compreender alguns aspectos que atravessaram a Educação em tempo de pandemia, é que a PC tomou como objeto de estudo o trabalho desenvolvido pela equipe gestora³ e pelos

³ A equipe gestora da escola em questão está constituída pela diretora, a vice-diretora, a professora coordenadora que atende à Educação Infantil e a professora coordenadora que atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

professores de uma escola pública durante o ano de 2021, tendo o desafio de estabelecer um vínculo com as famílias para o desenvolvimento de atividades educativas não presenciais. O objetivo geral da pesquisa foi compreender os desafios impostos na pandemia aos educadores, famílias e crianças de uma escola pública de Rio Claro, na Educação Infantil, no ano de 2021, atravessados pelo olhar da professora coordenadora.

Tratou-se de uma pesquisa narrativa da experiência do vivido. Tomada como “espaço para fala e escuta, discussão e reflexão” (Zanfalice; Aragão, 2020, p. 45), a pesquisa narrativa possibilita contar a própria história, uma experiência vivenciada, singular, significativa e, por isso, tomada como objeto de compreensão. A pesquisa sobre a própria experiência, segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015), diz de uma verdade do singular, de uma verdade que não se generaliza. Por essa razão, não busca por verdades universais, que poderiam ser utilizadas em outros contextos como meio de solucionar os problemas existentes. Sua importância está justamente em poder compartilhar o que se faz, o que se vive, as compreensões, aprendizagens e lições.

Como material empírico para a pesquisa, a PC utilizou seu caderno digital. Inspirada no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), procurou por indícios e pistas que lhe permitissem perceber conexões possíveis a partir dos enunciados registrados. Segundo as autoras, inspiramo-nos no paradigma indiciário por nos permitir

[...] encontrar pistas para construir/reinventar acontecimentos vividos que entrelacem aquilo que queremos contar. Procuramos aquilo que, na memória e nos registros escritos, fica gravado, insistindo, ecoando e, ao lembrar as imagens constantes e a materialização escrita que se nos apresentam, alinharmos acontecimentos que, juntos, ampliam a compreensão daquilo que queremos melhor entender. Assim, cria-se a trama do que queremos contar, procurando o que se repete, mas, também, o que se escapa (Peres; Chalu, 2020, p. 60).

Nesse trecho, as autoras falam de trama enquanto costura, uma construção de novos sentidos a partir da relação dos detalhes sobre os acontecimentos que se evidenciam tanto pela memória quanto pelos registros com outras vozes que ampliarão a compreensão sobre os acontecimentos. Desse modo a constituição de interpretações se dá a partir de uma postura indiciária ao ler, reler, escutar, selecionar, registrar, pensar e compreender o vivido em busca de novos sentidos (Peres; Chalu, 2020).

Assim, a produção dos dados da pesquisa esteve sustentada em acontecimentos vividos pela PC e que ficaram registrados em um documento digital que ela elaborou enquanto professora coordenadora da escola ao longo do ano de 2021. Nesse documento digital (cuja utilização deu-se a partir da pandemia), a PC registrava reflexões que surgiam com base nos encontros de formação instituídos na escola, nas falas dos professores que se destacavam pela sua relevância, nos encaminhamentos definidos coletivamente, nos planejamentos de propostas de formação, na sistematização de leituras realizadas, em pensamentos, questionamentos etc.

Para a escolha dos acontecimentos vividos, a pesquisadora, no momento de organizar o material para a escrita da dissertação, buscou pistas, sinais e indícios (Ginzburg, 1989), em seu documento digital, que estivessem à vista, mas também invisíveis aos olhos.

Considerando o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), percebemos que alguns detalhes, que, num primeiro momento, podem parecer sem importância, sob um olhar mais cauteloso, podem se tornar peças valiosas para nos ajudar a compreender a realidade e construir a trama da obra (dissertação). Nesse sentido, a leitura e as várias releituras dos acontecimentos registrados no documento digital – e na memória –, junto com a própria “intuição” (Ginzburg, 1989, p. 179), propiciam a entrada em um processo ampliado para definir a trama da obra. Peres e Chaluh (2020) afirmam que ter uma postura indiciária ao ler, reler, escutar, selecionar, registrar, pensar e compreender o que vivemos possibilita a definição de uma estrutura possível daquilo que pretendemos contar. Assim, desde esse movimento entre uma leitura e outra, a pesquisadora foi elencando eixos temáticos nos quais se debruçou para fazer o cotejamento.

Segundo Geraldi (2012), o objetivo do cotejo de textos é a construção de uma compreensão profunda, visto que entramos num movimento dialógico com o conhecimento disponível, discutindo questões em outro nível, na busca por aprofundar o entendimento. É nesse processo de cotejar que as várias vozes se entrecruzam, expondo os diferentes pontos de vista, concordando e se contrapondo.

Diante dos diversos desafios impostos durante esse contexto, este trabalho tem como objetivo compreender o sentido da profissionalização docente no contexto do coletivo da referida escola, uma vez que, em várias situações, os professores não compreenderam a falta de resposta das famílias e/ou responsáveis quando as propostas de atividades que as crianças tinham que realizar não retornavam para a escola. Essas situações levaram os docentes a fazer leituras equivocadas em relação ao papel das famílias na educação formal das crianças e afirmaram a necessária valorização do profissional da Educação Infantil.

A fim de atingir o objetivo deste trabalho compartilhamos fragmentos do caderno digital da PC⁴.

2 O CONTEXTO DA PANDEMIA E A CONTINUIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO

A partir da descoberta, em 31 de dezembro de 2019, na China, de um novo agente do coronavírus (2019-nCoV) e depois de esse vírus se espalhar mundialmente de forma rápida, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a covid-19 uma pandemia e, a partir disso, todos os países em estado de alerta passaram a adotar uma série de medidas com a intenção de prevenir o contágio e preservar vidas. Entre as ações da OMS, a mais recomendada foi o isolamento social.

⁴ Para proteger a identidade dos participantes, todos os nomes citados são fictícios.

O município de Rio Claro-SP, publicou, 17 de março de 2020, o Decreto Municipal nº 11.785, cujo inciso IV do artigo 1º suspendeu as aulas no âmbito da Secretaria Municipal da Educação a partir do dia 23 de março 2020 (Rio Claro, 2020a).

Em 18 de agosto de 2020, foi publicada a Lei Federal nº 14.040 (Brasil, 2020a), que dispôs sobre a possibilidade de, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública, os sistemas de ensino, a seu critério, optarem pela adoção ou não de atividades educativas não presenciais. Em Rio Claro, foi organizada uma Comissão Especial para planejar o retorno às aulas e, após consulta pública, a Administração Municipal determinou, em seu Decreto nº 11.932, de 9 de setembro de 2020, o não retorno às aulas presenciais no ano letivo de 2020, dando-lhe prosseguimento por meio de AENPs (Rio Claro, 2020b).

Segundo o artigo 1º da Resolução SME 006/2021, de 18 de fevereiro de 2021 (Rio Claro, 2021c), por AENP entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, quando não for possível a presença física dos estudantes no ambiente escolar, e, de acordo com a Resolução SME nº 010/2020, de 26 de agosto de 2020 (Rio Claro, 2020d), as AENPs deveriam ser elaboradas coletivamente pelos professores de cada ano em cada Unidade Educacional (UE), considerando-se os objetivos, as especificidades da Educação Infantil e de cada faixa etária, as adaptações necessárias e, preferencialmente, de modo interdisciplinar.

Para chegar até as famílias, as AENPs foram disponibilizadas por intermédio do Portal da Educação ou de forma impressa para retirada na escola. Como meio alternativo, mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME), cada professor criou um grupo de WhatsApp com as famílias de sua turma, pelo qual a maioria optou para receber as AENPs. Coube à escola orientar as famílias sobre o desenvolvimento de cada etapa das propostas por meio de um diálogo cuidadoso. As devolutivas das AENPs pelas famílias poderiam ser impressas e devolvidas na escola ou feitas por fotos e vídeos enviados por e-mail ou WhatsApp, como forma de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020a), e pelo Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020b), conforme estabelecido na Resolução SME 008, de 26 de agosto de 2020 (Rio Claro, 2020c).

O ano letivo de 2021 iniciou-se da mesma maneira, ainda no sistema de AENP. Os primeiros contatos com as famílias e as crianças se iniciaram em 22 de fevereiro de 2021, e o envio de propostas aconteceu a partir de 01 de março de 2021, conforme a Resolução nº-SME 003, de 11 de fevereiro de 2021 (Rio Claro, 2021a). Importante destacar que, com as eleições no final de 2020, houve mudança na Administração Municipal. Uma novidade nessa gestão foi a produção de vídeos educativos e de orientação à comunidade escolar, a partir do mês de março de 2021, com o objetivo de promover maior interatividade com os estudantes e vínculo com as famílias, além

de ampliar as possibilidades de aprendizagem e reflexão acerca dos diversos temas que foram tratados ao longo dos 120 vídeos produzidos⁵.

3 O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Reinvenção de práticas para o modelo não presencial, estratégias para dialogar com as famílias, atividades adequadas ao contexto dos lares, aumento da demanda de documentação sobre o trabalho, desafios para lidar com meios digitais e para garantir a participação das famílias foram alguns dos reveses enfrentados pelos professores e pela equipe gestora. Sem se poder contar com o apoio da presença física dos colegas, da equipe escolar e da alegria das crianças, abriu-se espaço para a solidão insuficientemente preenchida de modo remoto pelas telas e para a angústia diante das exigências e incertezas do contexto da pandemia que assolou o mundo.

Durante esse período, as reuniões do grupo de professores para a elaboração das AENPs a serem enviadas às famílias, com a gestão escolar (direção e coordenação), as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e as reuniões de formação com a PC se deram pelo Google Meet.

A formação continuada na escola acontece, quase em sua totalidade, durante as horas de trabalho pedagógico (HTP). Anualmente, a SME orienta como devem ocorrer esses momentos nas UEs, conforme a mencionada Resolução nº 04/2021, de 17 de fevereiro de 2021, para fazer algumas considerações importantes. Esse documento fundamenta-se nas normas da Lei Complementar nº 024, de 15 de outubro de 2007, e suas alterações, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e no Parecer CNE/CEB nº 09/2012. Essa resolução dispõe sobre a organização e o funcionamento das HTPCs e das horas de trabalho pedagógico individual (HTPIs) e livre (HTPLs)⁶ dos docentes, estatutários e contratados na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, neste caso, para o ano letivo de 2021 (Rio Claro, 2021b).

Segundo a Resolução citada, as HTPs constituem a jornada de trabalho docente (representam um terço do total) e têm a duração de 50 minutos. As HTP se dividem em HTPC, que deve ser cumprida no local de trabalho ou lugar indicado pela SME, em HTPI, no local de trabalho, e, ainda, em HTPL, em local de livre escolha do docente. Em caráter de excepcionalidade, em virtude da pandemia, as reuniões foram realizadas *on-line* por meio do Google Meet.

⁵ Os vídeos foram exibidos semanalmente pela TV Claret (emissora de televisão brasileira sediada em Rio Claro, afiliada à Rede Século 21 e à TV Brasil) e também podiam ser acessados pelo canal do da Secretaria Municipal de Educação no YouTube. Todos os funcionários, professores e gestores da Rede Municipal de Educação foram convidados a participar dos vídeos que eram divulgados antecipadamente por meio de um cronograma com os temas direcionados a cada etapa de ensino (El etapa I, El etapa II, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos).

⁶ Horas de Trabalho Pedagógico em Local Livre (HTPL), que é um tempo para fins de cumprimento das atividades inerentes às práticas de ensino e aprendizagem em local e horário de livre escolha.

As HTPCs e HTPIs devem atender às demandas dos professores, sendo planejadas e organizadas pelos PCs e demais membros da equipe gestora da escola (diretores e vice-diretores), com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento.

As HTPIs são destinadas ao planejamento e à preparação das aulas, ao atendimento aos responsáveis, à elaboração de documentação, havendo, também, uma HTPI semanal ou quinzenal de orientação junto ao PC, individual ou em grupo. Durante a pandemia, devido à disponibilidade e à flexibilidade de tempo, foi possível reunir semanalmente o grupo completo de professores de cada ano da EI, o que favoreceu o trabalho coletivo, além de um contato mais próximo junto à PC.

Trabalho coletivo estritamente pedagógico, a HTPC é considerada o espaço de formação continuada, propulsor de momentos de estudo, discussão e reflexão entre todos os professores da unidade escolar (professores das salas regulares PEB I, professores de Educação Física, Projeto Especial e Sala de Recursos no caso da EI). A reunião é conduzida pela PC e geralmente segue a seguinte ordem: inicia-se com uma leitura deleite⁷ trazida por um dos participantes, respeitando-se um cronograma previamente elaborado; em seguida, ocorrem os informes e as orientações de diferentes ordens oriundos da SME, da direção, do grupo de professores, de outros setores da escola ou da própria PC; por fim, inicia-se o momento de formação com temas pertinentes à prática pedagógica mediante diferentes dinâmicas, como leituras, discussões, exposição, relatos sobre o trabalho ou sobre as leituras realizadas propostas pela PC na HTPI. Os temas para estudo são definidos segundo as necessidades do grupo ou questões propostas pela SME.

Quando presenciais, as HTPCs eram semanais, com duração de 100 minutos, e, ao longo da pandemia, passaram a acontecer quinzenalmente, porém com a mesma extensão. Já a quantidade de HTPIs que se relaciona proporcionalmente com a jornada de trabalho (quantidade de horas trabalhadas com estudantes), no período da pandemia, foi definida pela direção da escola de acordo com as orientações recebidas pela SME.

Entre as imposições trazidas pela pandemia diante da adaptação ao novo modo de exercício da docência, ocorreram momentos nos quais houve questionamentos sobre a prática e até mesmo dúvidas em relação a permanecer (ou não) na profissão docente nessas circunstâncias. Além do desafio de reaprender a fazer, foi perceptível a necessidade de reafirmar os alicerces enquanto profissionais da Educação Infantil, pois o trabalho realizado nessa etapa de escolaridade não aconteceu por meio de exercícios, aulas ou atividades para as crianças desenvolverem, o que dificultou ainda mais a elaboração de propostas para serem realizadas em casa.

⁷ Desde 2013, ano da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), passamos a fazer, para iniciar a reunião de HTPC, o momento de leitura deleite (ler por prazer), no qual cada participante, segundo cronograma feito pela coordenação da escola, traz uma leitura de sua escolha para partilhar com o grupo.

Devido a esse cenário e aos questionamentos das famílias acerca das propostas, especialmente sobre priorizar as brincadeiras, foi iniciada a formação do ano de 2021 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013), compreendendo-se que as especificidades de cada turma e seus contextos eram primordiais para o planejamento, assim como também voltar-se para aquilo que fundamenta o fazer, ou seja, as orientações dos documentos oficiais, tanto os nacionais, estaduais e municipais, como as DCNEBs e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), quanto os documentos da própria escola (proposta pedagógica, projeto político pedagógico, planejamento anual).

Foi perceptível que, se por um lado, naquele momento, observávamos uma valorização do papel do professor por parte das famílias, por outro houve a necessidade de mostrar o trabalho desenvolvido pela Educação Infantil, o que implicou a tomada de consciência da relevância do papel social do docente. Para mostrar o sentido da Educação Infantil, os momentos de formação continuada (HTPCs e HTPIs) foram espaços que buscaram a construção coletiva sólida enquanto educadores da infância a partir do estudo, da apropriação do conhecimento, da reflexão e da discussão sobre o que embasa o fazer na escola, para, a partir de então, realizar um trabalho com toda a comunidade.

4 DESAFIOS ENFRENTADOS COM AS FAMÍLIAS

O ano letivo de 2021 se iniciou com uma ligação da escola, feita pelo professor responsável por cada turma, para as famílias de suas respectivas crianças, visando a um primeiro contato e ao início da construção de um vínculo. Durante esse primeiro contato foi possível perceber a satisfação da maioria das famílias ao receber a ligação e, ao mesmo tempo, um desejo muito grande de que a rotina fosse restabelecida com as crianças. Era claro que, para as famílias, as aulas presenciais seriam a melhor alternativa, mas, ainda assim, ao finalizarem as ligações, demonstraram que a atenção dispensada já era motivo para agradecimento.

Ver as atividades realizadas pelas crianças se tornou a expectativa dos professores e da gestão. A cada envio de AENP, entretanto, as devolutivas diminuía cada vez mais. Algumas famílias deixaram de responder às mensagens de WhatsApp. Num primeiro momento, pensava-se que não havia mais comunicação por determinado número de celular, contudo percebeu-se que elas apenas não queriam responder, o que ficou claro porque, ao se enviarem recados sobre outros assuntos que não propostas de atividades, como, por exemplo, a entrega das Cestas Verdes⁸ ou pesquisa sobre o retorno presencial das crianças, as famílias respondiam.

⁸ O Programa Cesta Verde Escolar, criado em caráter excepcional durante o período de suspensão das aulas presenciais pelo Decreto nº 12.138, dispõe sobre a oferta e distribuição de *kits* com gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a todos os estudantes regularmente matriculados nas unidades escolares

Nessa continuidade do processo educativo, devem-se considerar diversos obstáculos, como a sobrecarga das famílias em função das demandas da conjuntura imposta, seu contexto social e a falta dos meios materiais necessários para a efetivação de um ensino remoto emergencial (recursos, equipamentos, materiais e internet), questões que não serão aprofundadas neste momento, mas que precisam ser sinalizadas.

Em relação aos conhecimentos das famílias sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, observou-se certo descontentamento diante das propostas da escola e, segundo as famílias, as crianças se recusavam a realizá-las por não terem gostado ou simplesmente não demonstravam interesse.

Considerando que, no contexto das AENPs, o trabalho da escola era amplamente acessível às famílias, algumas demonstraram que as atividades nem sempre correspondiam ao seu interesse, como, por exemplo, o envio de propostas lúdicas envolvendo brincadeiras. Em contraposição, as famílias desde o maternal I (crianças de 2 a 3 anos de idade) pediam propostas voltadas para alfabetização, como contorno de letras.

Foram enviadas às famílias, pelo Google Forms, quatro questões para que expusessem suas considerações: "o que foi bom", "o que foi ruim", "sugestões para melhorar o trabalho da escola na Educação Infantil" e "por que a escola é importante?", tendo sido registrado pela PC que:

Algumas sugestões das famílias das turmas de Infantil II diziam respeito a sua preocupação com a alfabetização: "O que deveria melhorar eram as atividades. Manda uma coisa mais fácil pra criança fazer. Por exemplo, desenho, a-e-i-o-u, uma coisa mais fácil", ou "Acho que poderia mandar mais atividade para as crianças aprenderem a ler, como um silabário" (Registro PC, 20 jul. 2021).

Mello (2005) alerta que podemos contaminar a EI com tarefas do Ensino Fundamental e que, por pressão por parte das famílias, e, sobretudo, por questões de (mal)formação dos professores, pode ocorrer a antecipação da escolarização, acreditando-se que a introdução antecipada de modo sistemático às práticas de escrita relaciona-se com a qualidade da escola da infância.

Na busca por compreender a posição de algumas dessas famílias, professores e gestão questionavam-se sobre o motivo de elas se recusarem a fazerem as AENPs que envolviam brincadeiras. Os docentes pensaram que talvez essas atitudes das famílias perante as AENPs que contemplavam brincadeiras não fossem consideradas positivas porque demandavam das famílias o preparo do material e um espaço que provavelmente não fosse compatível com suas possibilidades, além de requerer maior disponibilidade de tempo. Uma questão fundamental, no entanto, foi considerar a falta

de educação básica das redes públicas municipal e estadual de Rio Claro em razão da situação de emergência ou calamidade pública decorrente da pandemia pelo novo coronavírus.

da compreensão da brincadeira enquanto potência para a aprendizagem e um possível desejo pela antecipação do processo de alfabetização como meio de instrumentalização dos filhos para o futuro.

Frases como “meu filho só faz rabisco” ou “ele não sabe fazer” mostraram indícios de uma possível educação dos familiares pautada em métodos transmissíveis e nos indicavam o quanto ainda era necessário desvelar o que acontecia nesse percurso vivido pelas crianças até o início do Ensino Fundamental. Mostrar às famílias e à comunidade em geral aquilo que se faz e a importância do que se faz na Educação Infantil, exatamente no seu tempo e espaço, mostrou-se uma necessidade.

Outra questão importante observada pelo grupo dos docentes foi que muitos responsáveis não compreendiam as propostas educativas não presenciais, o que foi afirmado pelas próprias famílias em conversas pelo telefone e mensagens de WhatsApp.

[...] os pais não estão compreendendo nossas propostas. Precisamos de enunciados mais simples, etapas mais simples. Falta familiaridade com a linguagem que usamos. Temos tentado semana a semana simplificar nossa escrita e vamos continuar nesse sentido, também enviar áudios e vídeos explicativos e demonstrativos (Registro PC, 15 abr. 2021).

Algumas razões podem ser consideradas, e uma delas diz respeito à dificuldade de compreensão dos textos escritos por meio da leitura, pois, apesar de se ter domínio do sistema notacional de escrita alfabética e assim realizar a leitura de palavras, apenas isso não possibilita a apropriação de uma mensagem ou, no caso, de um enunciado. Também podemos considerar a falta de familiaridade com a linguagem que usamos enquanto profissionais da Educação, além de questões culturais associadas à realidade das famílias atendidas.

Diante dessas dificuldades, realizaram-se algumas ações a fim de superá-las e obter maior número de devolutivas. Durante todo o decorrer das propostas foram realizadas, pelos docentes, diversas adaptações, como simplificar e reduzir a escrita das propostas, buscando elucidá-las, redução da quantidade de atividades, entrega de jogos como *tangran*, lousa mágica, materiais para confecção de brinquedos para incentivar famílias e crianças a realizarem as atividades. Também foram gravados áudios explicativos e vídeos demonstrativos, o que contribuiu para a compreensão do como fazer.

Na tentativa de argumentar acerca da importância da exploração e da descoberta pelas crianças, dos aspectos pedagógicos da brincadeira e da sua intencionalidade para o desenvolvimento, foram inseridos nas propostas seus objetivos para que as famílias pudessem entender que as brincadeiras não são apenas passatempo.

Na reunião de pais realizada no Google Meet na segunda semana de julho de 2021, também foram explorados os objetivos para cada etapa, a importância do desenho e da brincadeira, visando a minimizar os equívocos e a falta de compreensão

sobre o trabalho da Educação Infantil, assim como ressaltar o respeito e a valorização de cada etapa pelas quais as crianças passam até a conquista do mundo letrado.

5 A PROFISSIONALIZAÇÃO

Na expectativa de ajudar as famílias a cumprirem a difícil tarefa que receberam de desenvolver as AENPs enviadas pela escola, por algumas vezes observamos que os professores desejavam que elas assumissem seu papel docente, que elas fizessem aquilo que eles fariam no ambiente escolar.

No caderno de registro da PC, são destacados alguns trechos que traduzem esse anseio, como aquele em que, na reunião, a professora Denise desabafou dizendo estar realizando um *“trabalho exaustivo, porque fico a todo momento pensando em estratégias para atingir essa família, para cativar, para agradar, para realmente cumprir o meu papel, que é ensinar”* (Registro PC, 12 abr. 2021).

E assim, ao longo da pesquisa, problematizamos se, de fato, isso seria possível: ensinar às crianças em casa como se fazia na escola. Vimos que, em casa, havia grande diferença, como relatado pela mesma professora que externou sua impressão sobre a família de uma das crianças de sua turma:

[...] montam tudo primeiro e direcionam muito para mostrar o bonito no vídeo de devolutiva. Percebe que pai lê documento da proposta, na íntegra, mas diferente de Mariana (mãe de outra criança da sala, que também é professora) que pega lápis para a criança poder comparar as cores e aprender seus nomes; a abordagem desse pai não é adequada... não teve abordagem correta. Se estivessem na escola, as crianças dariam outra resposta (Registro PC, 01 out. 2021).

Ficam evidentes o contentamento da professora Denise diante de Mariana (a mãe professora) e a insatisfação com o pai que não teve a mesma formação. Considerando a realidade pesquisada, é importante destacar limitantes como o analfabetismo funcional, além da falta de preparo para lecionar em casa, pois muitas vezes os familiares sequer contavam com a educação básica, o que inviabilizava a orientação direcionada à construção do conhecimento na infância, que envolve didática, conhecimentos e habilidades que proporcionem autonomia e autoria do estudante.

É fundamental destacar também o empenho de algumas famílias, pois, apesar de muitas não realizarem as devolutivas das AENPs, outras, na ânsia de corresponderem às expectativas dos professores, chegaram até mesmo a realizar as atividades pelas crianças:

Profa. Maria inicia nossa reunião dizendo que tem aluno que manda atividade de escrita tudo certinho, parecendo estar alfabetizado, porque provavelmente os pais estão fazendo a criança copiar em casa. Profa. conta que as famílias interagem no grupo, falam, pedem no particular, mas não mandam de volta; e sobre a aprendizagem não pode falar, porque a devolutiva está comprometida pelas “mãos dos pais” (Registro PC, 14 out. 21).

O uso da palavra “comprometida” pode ser analisado tanto sob o ponto de vista de impedir o professor de avaliar o desenvolvimento do estudante, pois a família estaria fazendo por ele, quanto elucidar o seu contexto de aprendizagem na circunstância da pandemia, pois por meio de vídeos, fotos e conversas com familiares foi possível aos professores observar a forma de intervenção dos responsáveis durante a realização das AENPs pelas crianças.

Uma vez que o observado não correspondia às práticas escolares, as professoras procuraram orientar as famílias para agirem de outro modo, como registrado pela PC. Em conversa com a PC, a professora Maria, do Infantil II, relatou que, ao ser questionada por uma mãe se a criança poderia fazer cópia de palavras em vez de tentar escrever a seu modo, decidiu realizar uma chamada de vídeo na qual

[...] tentou animar, incentivar, ajudar, mas a criança entrou em pânico durante a chamada de vídeo, chorou. Maria desabafou dizendo não saber o que fazer para ajudar, talvez deixar que façam como quiserem. Depois disso, a família não fez mais contato com a professora (Registro PC, 30 ago. 2021).

Tratava-se de uma família que realizava as devolutivas regularmente, assim como aconteceu com a professora Rebeca, que

[...] contou o caso de uma mãe bastante empenhada em realizar as propostas com a filha, Rebeca resolveu intervir, procurando auxiliar a mãe a ajudar ainda mais a filha, explorando mais a atividade, orientando... e o que aconteceu foi que a mãe deixou de fazer. Rebeca acha que a mãe fez com todo seu esforço e ainda deve ter entendido que recebeu crítica e cobrança da professora (Registro PC, 30 ago. 2021).

Por mais que as famílias fizessem, não seria como na escola. As tentativas foram muitas, mas fica evidente a importância da intervenção e da função desempenhada pelo professor ao propor desafios e promover o desenvolvimento dos estudantes. No que se refere ao papel do professor, Mello (2005, p. 34) considera o processo de desenvolvimento psíquico e cultural da criança e afirma que:

[...] a influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva no momento em que esta função estiver em desenvolvimento. Este é o momento adequado para influenciar e potencializar seu desenvolvimento: não quando uma determinada função já está plenamente desenvolvida – o que implicaria retomar um desenvolvimento já cristalizado, desfazer processos e recuperar desvios – e tampouco quando a função não tem ainda as bases necessárias para seu desenvolvimento. Em outras palavras, é preciso considerar as regularidades do desenvolvimento infantil percebendo os períodos sensitivos nesse desenvolvimento.

Apenas um profissional com conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e atento ao processo individual de cada criança é capaz de potencializar o seu desenvolvimento de modo intencional. Em situação de isolamento social, quais foram

as experiências vivenciadas pelas crianças em relação à cultura, expressão, participação, protagonismo, pertencimento, construção da própria identidade e de uma imagem positiva de si mediante a convivência com pares e adultos?

Para promover o desenvolvimento, é necessário conhecimento por parte do docente, adquirido durante sua formação inicial e continuada, a partir de sua experiência junto às crianças e da análise de sua própria prática. Não caberia esperar que as famílias pudessem, de alguma forma, compreender e realizar esse trabalho em seus lares.

6 PROFISSÃO PROFESSOR: ENSINAR

Freire (1997, p. 13) afirma que ensinar envolve busca e “paixão por conhecer”, não é tarefa fácil, “é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento [...] responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”. Para o autor, uma “formação permanente autêntica” (Freire, 1997, p. 16) se funda na relação intrínseca entre teoria e prática, que engloba a análise crítica da prática, planejá-la, reconhecer a teoria embutida nela e avaliá-la como caminho de formação teórica. Ressalta essa avaliação como meio de melhor formar e a importância de que ela aconteça desde o início do processo para conhecimento do contexto, o que nele ocorre, o como e o porquê.

Chamando a atenção também para o viés político da profissão docente, Freire (1997, p. 30) diz que “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”.

Então, chamamos a atenção e questionamos até que ponto os professores teriam consciência crítica sobre a importância do seu papel e sobre sua responsabilidade social e política naquele contexto pandêmico? Isso porque era perceptível, a partir das enunciações dos professores, que, de alguma forma, esperava-se que os pais fossem capazes de, de alguma forma, “ocupar” o lugar docente.

As situações até aqui compartilhadas no tocante às expectativas que os professores mantinham em relação à atuação dos pais como “representantes docentes” nos levam a pensar no caminho histórico da construção da docência. No que tange à EI, predominou por muito tempo uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização na área (Brasil, 2013). Entre os muitos embates, a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), embasada em um contexto de políticas neoliberais, “[...] legitimou as formações baratas e aligeiradas como forma alternativa de formação docente” (Cassão, 2019, p. 38) e a expansão das Instituições de Ensino Superior (IESs), que têm como objetivo a “[...] formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana [...]” (Freitas, 1992 *apud* Freitas, 2002, p. 143).

O distanciamento de uma formação de alto conhecimento teórico e prático, como enfatiza Cassão (2019), provocou grandes perdas no que diz respeito à qualidade da formação docente, uma vez que se tornou prioridade “[...] uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (Freitas, 2002, p. 45).

Chamando nossa atenção para a função social da educação, Freitas (2002, p. 139) alerta sobre a desvalorização da profissão docente, visto que lhe é roubada a possibilidade de uma formação que lhe possibilite tornar-se um “[...] profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

Em diferentes momentos, políticas de profissionalização docente mostraram-se eficazes para sua própria precarização, em consonância com o que afirma Shiroma (2003). Em conformidade com a ideologia das classes dominantes, atribuíram-se aos professores a culpa e a responsabilidade por resolver problemas e, ao mesmo tempo, o protagonismo para realizar as reformas necessárias para uma educação de melhor qualidade. Indicadores de desempenho dos estudantes promoveram discursos, na década de 1990, que pregavam a ineficiência e a falência do ensino público e a necessidade de se adequarem professores desqualificados e sem competências às demandas sociais, legitimando políticas direcionadas à profissionalização com a falsa ideia de valorização da carreira docente.

Essas políticas se deram principalmente mediante formações iniciais mais práticas (profissionalizantes e distantes da teoria), avaliações de desempenho (em geral, atreladas a bônus salarial e, conseqüentemente, competitividade entre pares) e formações continuadas (na maior parte das vezes, superficiais). Assim, “[...] a profissionalização implica a formação continuada e também a avaliação permanente dos profissionais da educação, práticas que a um só tempo informam, formam e conformam os educadores. E, mesmo, deformam [...]” (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 535).

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), foi instituída a expressão “profissionais da Educação”, e, sobre essa questão, Shiroma (2003) destaca a profissionalização docente, as políticas de formação e os interesses do Estado e do capital. No trabalho “[...] as funções político-ideológicas exercidas pelo conceito de profissionalização da política de formação de professores para a educação básica no Brasil elaborada no governo Cardoso (1995-2002)”, a autora elucida objetivos velados desse processo e suas implicações, supostamente relacionados com a má qualidade da escola pública (Shiroma, 2003, p. 66).

Num primeiro momento, o termo profissionalização, aparentemente positivo, pode remeter à competência, experiência e conhecimento de um ofício, sendo, no caso da docência, um interesse de toda a sociedade. Para Shiroma (2003), a profissionalização enquanto “um modelo globalizador” aparentemente necessário ante os desafios da educação, em alguns países como EUA e Inglaterra, proporcionou

melhor formação aos docentes, porém, no Brasil, como instrumento de controle, assumiu o viés de formação prática, privatizada (minimizando custos ao governo), distanciada da teoria e da universidade.

Segundo Shiroma (2003), isso provocou a desintelectualização dos docentes e sua incapacidade de intervir na realidade. O novo perfil almejado era o de “[...] professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (Shiroma, 2003, p. 79). Segundo a mesma autora:

Atende-se, assim, a um dos objetivos velados da reforma: baratear o custo-professor, processo ao qual nos referimos nesse texto como proletarização. A iniciativa de se retirar a formação de professores da universidade contribui para a consecução deste objetivo na medida em que desqualifica os professores, oferecendo-lhes um treinamento mais rápido e barato, de modo a formar em menor tempo um considerável “exército pedagógico de reserva”. Fornece, quando necessário, treinamento em serviço que os orienta para a busca de conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas do cotidiano. Ironicamente, subtraem-lhes formação, remuneração e lhes cobram motivação para inovar, mudar, renovar. Estes são imperativos da concorrência entre empresas capitalistas onde a preocupação central não é o que se faz, por que ou para quem, e sim com a entrega eficiente dos produtos ou serviços. Gradativamente, a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial (Shiroma, 2003, p. 80).

Em função de atender a um mercado, diferentes instituições de ensino passam a disputar recursos públicos produzindo material pedagógico, comprometendo a produção intelectual, pesquisas, reflexões e a produção do conhecimento.

Outro enfoque sobre a Educação enquanto mercadoria é a articulação entre profissionalismo e gerencialismo “no que tange às noções de eficiência, habilidade e competência” (Shiroma, 2004, p. 121), assim como, numa lógica comercial, o lucro é sobreposto à qualidade do serviço e os líderes na escola buscam assegurar seu poder e controlar os demais em vez de ajudá-los a realizar seu propósito.

Apesar de ser amplamente defendida (no discurso) uma formação docente reflexiva, as reformas visavam justamente ao oposto: retirar a reflexão crítica (Shiroma; Evangelista, 2004). Formações voltadas a solucionar problemas da prática, reorganizações sucessivas das escolas e a segmentação da categoria pelo estímulo à produtividade (maiores salários) parecem oportunas para controlar e conformar professores que atuam junto às camadas vulneráveis da sociedade a fim da perpetuação dessas condições (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 536), por isso torna-se necessário que “[...] debates pedagógicos não se deem desvinculados e nem sirvam para eclipsar a dimensão política da formação do professor” (Shiroma, 2003, p. 81).

A partir das atribuições docentes relacionadas com a eficiência convertida em bons resultados advindos das reformas educativas que vêm acontecendo desde os anos 1990, cada vez mais se dá o distanciamento do professor em relação aos aspectos

políticos de sua profissão, “[...] a intelectualidade e a politicidade inerentes à ação magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação foi expropriada” (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 536).

Essas discussões nos possibilita ter um olhar abrangente em relação à docência ao considerarem suas diferentes dimensões, como as questões didático-pedagógicas, a questão ética e também política. Talvez os docentes, durante a pandemia, tenham pensado que ensinar era “coisa de tia” (Freire, 1997) e, por isso, acreditavam que pais e/ou responsáveis poderiam ocupar esse lugar.

Uma concepção assistencialista de Educação que preza apenas pelos cuidados necessários à saúde e ao bem-estar ainda perdura nos dias de hoje, especialmente na Educação Infantil, porém Freire (1997, p. 13) afirma que “ser professora implica assumir uma profissão”, o que diferencia docentes de qualquer papel doméstico (mulher-marido/mãe-pai/tia-tio).

Nesse sentido, é necessário lembrar, como nos ensinou Freire (1997), que “professora sim, tia não”, que professoras, a partir de sua consciência crítica, sabem que não podem delegar o seu fazer a uma tia (família ou responsáveis, como nas situações aqui narradas), posto que não podemos esquecer que ensinar é profissão, que implica ações específicas que, como referido, guarda estreita relação também com a dimensão ética e a política.

Ao se associar professoras a tias, sugere-se uma relação de parentesco que não demanda conhecimentos específicos além de cuidados básicos que se teriam para com os próprios sobrinhos, o que também significa desconsiderar competências específicas e fundamentais da profissão docente e sua responsabilidade profissional.

Também é necessário questionar se o viés afetivo que o substantivo “tia” denota propiciaria que seu envolvimento em qualquer tipo de luta por seus próprios direitos, reivindicando melhores condições de trabalho ou uma educação de qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez em alguns momentos se esperasse que as famílias pudessem substituir os professores na tarefa pedagógica de ensinar as crianças a realizarem as propostas mesmo sem qualquer tipo de formação, todavia evidencia-se uma faceta que desloca/evidencia o papel do professor para muito além de questões de didática.

Diante do contexto da escola com tamanha desigualdade, não se deveria limitar o trabalho apenas às questões pedagógicas nem haver acomodação em relação à responsabilidade social e aos interesses das classes dominantes. Na defesa de direitos, interesses e valores das pessoas (crianças e famílias), considerando suas reais condições de vida, o caráter político da profissão docente deve ser assumido de forma consciente.

Para isso, a própria escola precisa ser espaço de formação política, considerar a prática pedagógica uma prática política, considerar as práticas no contexto do coletivo para que se pensem, discutam e elaborem caminhos de atuação. Seja pela simples

escolha de conteúdos, seja no modo como abordá-los ou, ainda, por meio de um movimento de compartilhamento de ações junto às famílias é que podemos iniciar pequenas transformações.

Durante a pandemia convivemos de perto com os problemas enfrentados pelas famílias e crianças. E o que faremos com isso? Como driblarmos a falta de organização, a precariedade da formação, a ênfases no individualismo, a desvalorização profissional dos docentes no âmbito social, o enaltecimento do ensino privado em detrimento do público e a educação como uma mercadoria? Como não se sentir impotente?

Os mesmos motivos que paralisam se tornam combustíveis para a ação, porém é fundamental que, a partir da consciência política, de instrumentos intelectuais e da criticidade sobre a realidade, cada educador pense continuamente sobre o lugar que ocupa na escola e as implicações do exercício de seu fazer docente em relação aos estudantes, suas famílias e a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 159, seção 1, p. 4, 19 ago. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC: SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria**: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183404>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe/UFSCar). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GINZBURG, C. S. Raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. DOI 10.1590/0102-4698130280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2020.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

PERES, D. F. Z.; CHALUH, L. N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. *In*: CHALUH, L. N. *et al.* (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 53-73.

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 11.785, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública Municipal direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo covid-19 (novo coronavírus), e dá outras providências. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, SP, edição 1073, p. 24-25, 2020a.

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 11.932, de 9 de setembro de 2020. Dispõe sobre o não retorno das aulas presenciais nos estabelecimentos escolares de educação básica em funcionamento no município de Rio Claro, tanto os da rede municipal e estadual de ensino, como os da rede privada, em conformidade ao que foi deliberado para as escolas da rede municipal, no âmbito das medidas de contenção da pandemia da covid-19. **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Rio Claro**, Rio Claro, SP, edição 1087, p. 1-2, 2020b.

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME nº 008/2020, de 26 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a reelaboração do Calendário Escolar para o retorno das atividades escolares em razão da pandemia covid-19 (novo coronavírus) no ano letivo de 2020 das escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2020c. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005511/RESOLUCAO%20SME%20008-2020%20e%20Anexos-compactado.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME no 010/2020, de 26 de agosto de 2020.** Fixa normas complementares para a retomada do ano letivo de 2020, afetado pela pandemia da covid-19, e dá outras providências. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2020d. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005513/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20010-2020.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME nº 003/2021, de 11 de fevereiro de 2021.** Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2021 nas escolas da rede municipal de ensino de Rio Claro. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005561/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20003-2021.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME no 04/2021, de 17 de fevereiro de 2021.** Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico - HTP, Coletivo, individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2021. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005562/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20004-2021.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

RIO CLARO (SP). Prefeitura Municipal de Rio Claro. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução SME nº 006/2021, de 18 de fevereiro de 2021.** Fixa normas complementares para a retomada temporária das atividades educativas não presenciais no ano letivo de 2021, afetado pela pandemia da covid-19, e dá outras providências. Rio Claro (SP): Secretaria Municipal da Educação, 2021c. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005564/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20006-2021.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SHIROMA, E. O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8937>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ZANFELICE, C. C.; ARAGÃO, J. S. Reflexões sobre como produzir e servir um banquete. In: CHALUH, L. N. *et al.* (org.). **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 39-52.

Contribuição das autoras

Milena Simão - Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Laura Noemi Chaluh - Análise dos dados e escrita do texto.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Profissão docente: um olhar sobre desafios e implicações de seu exercício na pandemia".

Disponibilidade de Dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisão gramatical por:

Claudia Santos Gouvêa

E-mail: flordeletrasrj@gmail.com