

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Mestrado em Letras

Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso

Dissertação de Mestrado

**LINGUAGEM E TRABALHO EM UMA
ABORDAGEM ERGODISCURSIVA: PRÁTICAS
LABORAIS DA ATIVIDADE DOCENTE NOS
PERÍODOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO
DA COVID-19**

Emanuele Rostirolla Mascarello



Emanuele Rostirolla Mascarello

**LINGUAGEM E TRABALHO EM UMA ABORDAGEM
ERGODISCURSIVA: PRÁTICAS LABORAIS DA ATIVIDADE
DOCENTE NOS PERÍODOS PANDÊMICO E PÓS-
PANDÊMICO DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

- M3851 Mascarello, Emanuele Rostirolla
Linguagem e trabalho em uma abordagem ergodiscursiva
[recurso eletrônico] : práticas laborais da atividade docente
nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19 /
Emanuele Rostirolla Mascarello. – 2025.
1.433 kB ; PDF.
- Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de
Passo Fundo, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.
1. Linguagem e trabalho. 2. Ergologia. 3. COVID-19,
Pandemia de, 2020- . 4. Prática de ensino. I. Freitas, Ernani
Cesar de, orientador. II. Título.
- CDU: 801

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

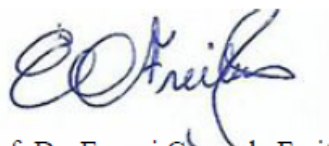
“Linguagem e trabalho em uma abordagem ergodiscursiva: práticas laborais da atividade docente nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19”

Elaborada por

Emanuele Rostirolla Mascarello.

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 25 de fevereiro de 2025.
Pela Comissão Examinadora



Prof. Dr. Ernani César de Freitas
Presidente da Banca Examinadora

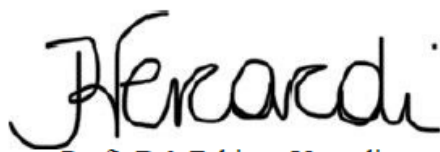


Documento assinado digitalmente
ELAINE RIBEIRO
Data: 25/02/2025 18:38:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elaine Ribeiro
Instituto Federal Catarinense/Fraiburgo



Prof.^a Dr.^a Maria Joana Chiodelli Chaise
Universidade de Passo Fundo



Prof.^a Dr.^a Fabiane Verardi
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é mais do que a materialização de uma pesquisa; é o reflexo de uma trajetória de desafios, aprendizados e superações. Cada página escrita carrega não apenas a análise científica, mas também a essência das experiências vividas ao longo deste percurso. Chegar até aqui foi um exercício de resiliência, dedicação e amor pelo conhecimento, e este espaço inicial é dedicado a expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, tornaram essa jornada possível.

Agradeço a Deus, fonte inesgotável de força e sabedoria, por ter iluminado meu caminho nos momentos de incerteza e por ter renovado minha fé em cada desafio enfrentado.

À minha família, meu porto seguro e minha maior inspiração, devo mais do que palavras podem expressar. A cada gesto de carinho, a cada palavra de apoio, vocês me mostraram que o amor e a união são os pilares que sustentam todas as grandes conquistas. Esta vitória é nossa!

Ao professor Dr. Ernani Cesar de Freitas, minha mais sincera gratidão por sua orientação precisa, paciência incansável e pelo comprometimento em me guiar nesta caminhada acadêmica. Suas reflexões e incentivos foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para meu crescimento como pesquisadora. Mais do que um orientador, encontrei um mentor que soube equilibrar rigor científico com humanidade e, por isso, levo comigo não apenas os ensinamentos acadêmicos, mas também o exemplo de profissionalismo e dedicação.

Aos amigos que estiveram ao meu lado durante esta jornada. Foram vocês que trouxeram leveza aos momentos de tensão, que me incentivaram nos dias difíceis e que celebraram cada pequena conquista comigo.

Aos colegas de mestrado, por compartilharem comigo esta caminhada de desafios e descobertas. Entre leituras e debates, construímos mais do que conhecimento: criamos laços de companheirismo e apoio mútuo.

À Universidade de Passo Fundo e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, expresso meu reconhecimento e gratidão pelo espaço de aprendizado, pesquisa e crescimento intelectual. Este ambiente acadêmico proporcionou os recursos, os desafios e as oportunidades necessárias para que esta dissertação se concretizasse. Obrigada por fomentarem a produção do conhecimento e por possibilitarem que tantos sonhos acadêmicos se tornem realidade.

Aos professores do mestrado, meu profundo agradecimento pela dedicação e pelo compromisso em compartilhar conhecimento com excelência e generosidade.

Ao Instituto Federal Catarinense, especialmente ao Campus Concórdia, e aos docentes que participaram desta pesquisa, minha imensa gratidão pelo apoio e pela acolhida durante a realização deste estudo. A seriedade e o compromisso institucional de vocês refletem a importância do incentivo à pesquisa e à educação, e sou muito grata por todo o suporte recebido.

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

“Existe mudança, isto é indiscutível. Não aceitá-la é não ser contemporâneo de seu tempo. Mas é também necessário aceitar a ideia de que se tem um modelo de interpretação única, que ninguém é *expert* no que tange à mudança, porque não se trata de apenas uma, mas de mudanças” (Yves Schwartz, em entrevista a Durrive, 2021, p. 34).

“a fala se apresenta ao mesmo tempo como uma atividade como uma configuração de signos a analisar. Bastam transformações ideológicas ou inovações tecnológicas (as duas estão, em geral, associadas) para modificar profundamente as condições da textualidade e, conseqüentemente, relação entre texto e discurso” (Dominique Maingueneau, 2015, p. 41).

RESUMO

O estudo que desenvolvemos, nesta dissertação, apresenta como tema Linguagem e Trabalho em meio a pandemia da Covid-19 e no contexto pós-pandêmico. O objetivo geral é analisar cenografias e respectivos ethos discursivos, que mobilizam saberes nas atividades laborais, diante das prescrições previstas e suas renormalizações pelos docentes, em suas práticas cotidianas, com base nas experiências vividas nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19, sustentadas por preceitos enunciativo-discursivos, em interface com a perspectiva ergológica da linguagem sobre o trabalho. Este estudo interdisciplinar ancora-se nas concepções teóricas que envolvem os preceitos teóricos de Yves Schwartz (2002, 2011, 2014, 2015, 2016, 2020, 2021), concentrando-se particularmente nos conceitos da ergologia, norma precedente e renormalizações, uso do corpo-si e suas as dramáticas. Concomitante a esses preceitos, adotamos os estudos de Nouroudine (2002, 2021), que envolvem a linguagem no, como e sobre o trabalho, assim como as pesquisas de Faïta (2002, 2021), considerando a linguagem como atividade. A esses pressupostos teóricos foram incorporadas as contribuições derivadas da análise do discurso, tais como: cena enunciativa, cenografia e ethos, conforme abordadas por Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2012, 2013, 2016, 2020), além de Amossy (2016), sobre imagens de si no discurso e a projeção do ethos. Esta pesquisa classifica-se como aplicada, exploratória, bibliográfica, mediante pesquisa de campo, com abordagem qualitativa em sua análise. Os corpora selecionados para análise compreendem prescrições/normas estabelecidas pelo Consuper, do Instituto Federal Catarinense, emitidas durante o período da pandemia e por excertos dos depoimentos de professores, obtidos nas entrevistas não estruturadas, que foram realizadas, com perguntas abertas. Evidenciamos, nesta pesquisa, que a linguagem opera como mediadora interpretante nas adaptações às novas demandas e na reconfiguração das práticas laborais. Além disso, as cenografias refletem um contexto de ensino remoto fundamentado em diretrizes institucionais, projetando um ethos de domínio técnico e institucional. Esse ethos é marcado pela segurança na aplicação das normas e práticas pedagógicas, construindo uma imagem de expertise e confiabilidade. Verificamos, que tanto no contexto pandêmico, como no pós-pandêmico, o ethos projetado foi um ethos de responsabilidade, ethos de humanismo pedagógico, ethos engajado para se adaptar às novas tecnologias, além de um ethos de vulnerabilidade e adaptação, alguém que enfrentou desafios, ethos de isolamento, ethos frustrado. Nesse cenário, emergiram as dramáticas do uso de si, nas quais os docentes precisaram mobilizar diferentes posturas subjetivas para lidar com as exigências do ensino remoto e das mudanças abruptas em suas práticas. O agir em competência tornou-se um elemento central, pois a atuação docente exigiu, não apenas o domínio técnico e pedagógico, mas também, a capacidade de gerenciar incertezas, mediar interações em novos formatos e reinventar a prática educativa, em meio às adversidades. Essa mobilização de saberes se deu em múltiplos níveis, desde o uso das tecnologias até a ressignificação das relações pedagógicas, evidenciando o caráter dinâmico e adaptativo da atividade docente, diante dos desafios impostos pela pandemia.

Palavras-chave: Linguagem e Trabalho. Ergologia. Pandemia e pós-pandemia. Dramática do uso de si. Cenografia e ethos.

ABSTRACT

The study we developed, in this dissertation, presents as its theme Language and Work in the midst of the Covid-19 pandemic and in the post-pandemic context. The general objective is to analyze scenographies and their respective discursive ethos, which mobilize knowledge in work activities, in view of the expected prescriptions and their renormalizations by teachers, in their daily practices, based on the experiences lived in the pandemic and post-pandemic periods of Covid-19, supported by enunciative-discursive precepts, in interface with the ergological perspective of language on work. This interdisciplinary study is anchored in the theoretical conceptions that involve the theoretical precepts of Yves Schwartz (2002, 2011, 2014, 2015, 2016, 2020, 2021), focusing particularly on the concepts of ergology, precedent norm and renormalizations, use of the body-self and its dramatic ones. Concomitant with these precepts, we adopted the studies of Nouroudine (2002, 2021), which involve language in, as and about work, as well as the research of Faïta (2002, 2021), considering language as an activity. These theoretical assumptions were incorporated into the contributions derived from discourse analysis, such as: enunciative scene, scenography and ethos, as addressed by Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2012, 2013, 2016, 2020), as well as Amossy (2016), on images of oneself in discourse and the projection of ethos. This research is classified as applied, exploratory, bibliographic, through field research, with a qualitative approach in its analysis. The corpora selected for analysis include prescriptions/standards established by Consuper, of the Instituto Federal Catarinense, issued during the pandemic period and excerpts from teachers' testimonies, obtained in unstructured interviews, which were conducted with open-ended questions. In this research, we evidenced that language operates as an interpretative mediator in adaptations to new demands and in the reconfiguration of work practices. Furthermore, the scenographies reflect a remote teaching context based on institutional guidelines, projecting an ethos of technical and institutional mastery. This ethos is marked by confidence in the application of pedagogical standards and practices, building an image of expertise and reliability. We found that, both in the pandemic and post-pandemic contexts, the projected ethos was one of responsibility, an ethos of pedagogical humanism, an ethos committed to adapting to new technologies, as well as an ethos of vulnerability and adaptation, someone who faced challenges, an ethos of isolation, and an ethos of frustration. In this scenario, the dramatic use of self emerged, in which teachers needed to mobilize different subjective postures to deal with the demands of remote teaching and the abrupt changes in their practices. Acting competently became a central element, since teaching required not only technical and pedagogical mastery, but also the ability to manage uncertainties, mediate interactions in new formats, and reinvent educational practice amid adversity. This mobilization of knowledge occurred at multiple levels, from the use of technologies to the redefinition of pedagogical relationships, highlighting the dynamic and adaptive nature of teaching activities, given the challenges imposed by the pandemic.

Keywords: Language and Work. Ergology. Pandemic and post-pandemic. Dramatic use of self. Scenography and ethos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dialética da execução de tarefas.....	25
Figura 2: Esquema geral dos dispositivos a três polos.....	29
Figura 3: Ethos	43
Figura 4: Dispositivo de análise.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exemplo corpus	50
Quadro 2: Depoimento dos docentes entrevistados.....	51
Quadro 3: Depoimento dos docentes entrevistados.....	57
Quadro 4: Depoimento dos docentes entrevistados.....	62
Quadro 5: Depoimento dos docentes entrevistados.....	65
Quadro 6: Depoimento dos docentes entrevistados.....	70
Quadro 7: Depoimento dos docentes entrevistados.....	72
Quadro 8: Resumitivo.....	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Análise de Discurso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

DD3P – Dispositivo dinâmico a três polos

IFC – Instituto Federal Catarinense

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

CONSUPER – Conselho Superior do Instituto Federal Catarinense

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	LINGUAGEM E TRABALHO: DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE À ERGOLOGIA	16
2.1	ERGONOMIA DA ATIVIDADE	16
2.2	ERGOLOGIA ENTRELACADA COM A ATIVIDADE DOCENTE.....	20
2.3	DRAMÁTICAS DO USO DO CORPO-SI E O AGIR EM COMPETÊNCIA MANIFESTADOS NO DISCURSO.....	24
2.4	LINGUAGEM E TRABALHO: O TEAR DISCURSIVO NA ATIVIDADE DOCENTE.....	30
3	CENOGRAFIAS E ETHOS DISCURSIVO: PROJEÇÃO DE IMAGENS DE SI NO DISCURSO	33
3.1	CONCEPÇÕES DE DISCURSO NA ATIVIDADE DOCENTE.....	34
3.2	CENA DE ENUNCIÇÃO: CENOGRAFIAS CONSTRUÍDAS E ETHOS PROJETADO NA ATIVIDADE DOCENTE.....	39
4	TECENDO FIOS METODOLÓGICOS: COMPREENSÃO DO DISCURSO DOCENTE NA ATIVIDADE LABORAL	46
5	ENTRE PALAVRAS E PRÁTICAS: ANALISANDO PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES.....	50
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS.....	79
	ANEXOS	
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - COMITÊ DE ÉTICA.....	83
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A - FORMULÁRIO COMPLETO COM AS QUESTÕES QUE INTEGRAM A ENTREVISTA E A TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS.....	87

1 INTRODUÇÃO

A pandemia global da Covid-19 desencadeou uma série de desafios, sem precedentes, em diversos setores da sociedade e na educação não foi exceção. O trabalho do professor, essencial para a formação das gerações futuras, sofreu transformações profundas, durante esse período exigindo, assim, adaptações rápidas e significativas.

No início dessa pandemia, medidas de distanciamento social e *lockdowns* obrigaram escolas e instituições educacionais, ao redor do mundo, a fechar suas portas físicas, o que resultou na transição abrupta para o ensino remoto¹. Essa mudança, forçada, teve implicações multifacetadas para os professores. Eles tiveram que rapidamente aprender a utilizar plataformas de ensino online, adaptar seus materiais didáticos para o formato digital e encontrar maneiras de manter o engajamento dos alunos à distância. Além disso, a falta de acesso equitativo à tecnologia e os desafios de conectividade exacerbaram as desigualdades educacionais existentes.

No contexto pós-pandemia, à medida que as restrições começaram a diminuir, os professores enfrentaram o desafio de lidar com um retorno potencial às salas de aula físicas, enquanto ainda se deparavam com a possibilidade de alternância, entre o ensino presencial e o remoto. Essa transição híbrida trouxe consigo uma série de questionamentos, sobre como equilibrar as necessidades de aprendizado presencial, com as ferramentas digitais, que foram incorporadas ao cenário educacional.

Durante o período da pandemia da Covid-2019, esta pesquisadora cursava os últimos dois semestres do Curso da Graduação em Letras, Inglês e Respectivas Literaturas, pela Universidade de Passo Fundo. De um lado, foram momentos de angústia, solidão, pois tudo havia mudado e não tínhamos uma direção concreta para seguir. Por outro lado, também foi um momento de reflexão e, também, da valorização primordial e essencial das relações familiares e com os amigos. No período de isolamento, busquei alternativas para manter a tranquilidade, saúde física e mental: estudos e leituras foram técnicas adotadas. Concluí o curso no final de 2020 e, já no ano seguinte, iniciei o trabalho como professora, em uma escola de rede privada, em

¹ Conforme Moreira e Schlemmer (2020), ensino remoto configura-se como uma modalidade que pressupõe distanciamento geográfico de professores e estudantes, difundido e adotado pelas instituições educativas para a continuidade das atividades pedagógicas no contexto pandêmico.

Marau/RS. Na oportunidade, as aulas já estavam sendo realizadas de modo semipresencial. Algumas turmas, as com maior número de alunos, realizavam as aulas em uma espécie de “rodízio” – alguns alunos estavam em sala de aula presencial e outros acessavam a aula pelo Google Meet, de forma online.

A experiência do trabalho como professora, que iniciou no período pandêmico, em uma escola de rede privada, transcendeu os limites do ensino tradicional, destacando a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas, tecnológicas e de bem-estar docente. Nesse contexto, os professores enfrentaram novos desafios, principalmente, envolvendo o uso da tecnologia. No retorno das aulas presenciais (2022), ainda atuava na escola em Marau/RS. No ano de 2023, retornei para Passo Fundo e atuei como professora, na Escola Notre Dame Menino Jesus. No início de 2024, assumi um contrato temporário, como professora substituta no Instituto Federal Catarinense – IFC – Campus Concórdia e no mês de maio/2024, fui nomeada na Rede Municipal de ensino, em Passo Fundo, onde sou professora efetiva, atualmente.

Sou natural de Casca, no Rio Grande do Sul e desde criança fui incentivada a estudar. Meus pais sempre me apoiaram para estudar e trabalhar. Em 2015, quando ingressei no Curso de Letras, pude perceber, já nas primeiras aulas do semestre, que era isso mesmo que eu queria. O curso de Letras me possibilitou contato com o ensino, a pesquisa e a extensão, em diferentes áreas da Língua Portuguesa. Além disso, possibilitou-me o contato com a docência, quando ingressei no PIBID (Programa de Iniciação à Docência) em 2016. No PIBID, tive a oportunidade de inserir-me em sala de aula e ter uma prévia, de como é a vida na atividade laboral do professor.

Diante do pensamento de melhor compreender os desafios enfrentados pelos educadores, busquei a seleção de Mestrado em Letras, pela UPF, em 2022. Para aprofundar essa compreensão, identificar as lições aprendidas e as oportunidades de inovação, que podem moldar o futuro da educação, em um mundo pós-pandemia, desenvolvi esta pesquisa. Desse modo, isso despertou meu interesse e motivação para abordar os estudos da Ergologia, no âmbito da linguagem e trabalho, visando investigar, neste estudo, o trabalho do professor no contexto pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19.

Nesse sentido, para a definição do corpus desta pesquisa, foi necessário construir uma delimitação para atender ao gênero científico, no caso, a dissertação, que tematiza a Linguagem e Trabalho em meio a pandemia da Covid-19 e no contexto

pós-pandêmico. Esse tema, em sua delimitação, está centrado na análise do discurso, de matriz sócio-histórica e vertente francesa, fundamentada nos pressupostos da Ergologia, em interface com conceitos da cenografia e do ethos discursivo como imagem de si, construído nos depoimentos, como práticas languageiras, de quatro docentes, sendo dois do Ensino Médio-Técnico (3º ano) e dois de cursos da graduação, do Instituto Federal Catarinense - IFC, Campus Concórdia, em Santa Catarina. Essa análise compreende a atividade do professor, no contexto da pandemia da Covid-19 e no cenário pós-pandêmico, mediante o entrelaçamento teórico-metodológico, sob uma perspectiva Ergodiscursiva. Este estudo insere-se na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo.

Essa proposta de pesquisa justifica-se pelo fato de os docentes encontrarem, no trabalho em sala de aula, complexos desafios e peculiaridades, bem como, mobilizarem saberes, a partir das prescrições normativas, que lhe são feitas e que na prática laboral cotidiana fazem renormalizações, para desenvolver suas atividades em sala de aula.

Além disso, justifica-se por conta da dimensão pessoal e profissional, dentro da minha experiência, como docente, que busco revelar as prescrições nas diferentes dimensões de trabalho dos professores, já que é uma profissão tão importante, capaz de formar todas as outras profissões e de ensinar valores para a vida. Nesse sentido, é dentro do contexto escolar, que os docentes buscam fazer a gestão e “uso de si”, por meio de cenografias construídas no discurso, das quais emergem ethos projetados, imagens de si, desses profissionais, através das cenas enunciativas, que se verificam nos depoimentos que foram colhidos, em situação de entrevista. Este cenário teve forte mudança com a pandemia, o que desafiou os docentes no processo de ensino. Além disso, tais desafios e implicações, ainda persistem, após o retorno das aulas presenciais. Diante disso, buscaremos analisar as cenografias, construídas nas práticas languageiras de docentes, na interface Linguagem e Trabalho e Ergologia, nesse contexto escolar de retorno presencial pós-pandemia, destacando ainda os efeitos do isolamento e as inter-relações discursivas, relativas a questões culturais e identitárias do sujeito na atividade docente.

Esse estudo entrelaça a Ergologia e o trabalho docente nos períodos pandêmico e pós-pandêmico, mediante uma perspectiva discursiva, examinando como as práticas pedagógicas, as interações em sala de aula, as demandas administrativas e

as pressões sociais se conectam na experiência dos educadores. Ao aprofundar-se nos detalhes do cotidiano escolar, durante a pesquisa, observou-se o que os professores mobilizam ao planejar e conduzir suas aulas, considerando também os fatores emocionais e sociais, que impactam sua satisfação profissional e bem-estar.

Com base nos conceitos teóricos mobilizados, nesta dissertação, a relevância acadêmica será beneficiada no sentido de que, essa pesquisa, será base para outros estudos da análise do discurso e linguagem e trabalho, além de explicar o fenômeno da atividade *sobre* o trabalho na perspectiva ergológica. Os estudos sobre a Ergologia prosperaram na França, em fins de 1970 e início de 1980. No Brasil, esses estudos se inseriram no meio acadêmico na década de 1990, em alguns programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, de universidades brasileiras, como: PUC-SP, USP, UFMG.

Ao reconhecer a importância vital, do trabalho do professor, na formação das gerações futuras e na construção de sociedades mais informadas e engajadas, esta pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda das complexidades, envolvidas na educação. Dessa forma, ao aplicar as lentes da Ergologia, busca-se oferecer contribuições valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, ambientes de trabalho mais saudáveis e estratégias de formação continuada, que considerem as necessidades e aspirações dos professores.

Além disso, a atividade laboral do docente é uma área de estudo essencial para compreender as nuances e desafios da educação contemporânea, já que é caracterizada por uma variedade de tarefas complexas, que vão além da simples transmissão de conhecimento. Professores desempenham papéis múltiplos, atuando, não apenas como instrutores, mas também, como facilitadores da aprendizagem, mentores e modeladores do desenvolvimento integral dos alunos.

Neste movimento, ao realizar um levantamento de dissertações no site oficial do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com a pesquisa dos termos “Ergologia” *and* “Trabalho”, constatamos a publicação de 23 dissertações de mestrado, em 2019, publicadas pelas Universidade Federal do Espírito Santo e a Universidade Federal de Minas Gerais. Desde então, não houve publicação de novas produções nos anos de 2020 a 2023. Quando refinamos a pesquisa com a inserção dos termos “Ergologia” *and* “Trabalho” *and* “Análise do discurso”, constatamos a publicação de 6 dissertações de mestrado, no ano de 2019, sem novas publicações, no site oficial, nos anos de 2020 a 2023, o que, representa um decréscimo de produções de mestrado voltadas

para as temáticas elencadas nos termos destacados. Dentre as dissertações filtradas, a partir do ano de 2019, destacamos a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade de São Paulo.

O problema de pesquisa apresenta-se pelo questionamento: quais cenografias e ethos discursivos mobilizam saberes nas atividades laborais, diante das prescrições previstas e suas renormalizações, pelos docentes, em suas práticas cotidianas, com base nas experiências vividas nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19?

Essa problematização implica o objetivo geral deste estudo: analisar cenografias e respectivos ethos discursivos, que mobilizam saberes nas atividades laborais, diante das prescrições previstas e suas renormalizações, pelos docentes, em suas práticas cotidianas, com base nas experiências vividas, nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19, sustentadas por preceitos enunciativo-discursivos, em interface com a perspectiva ergológica da linguagem *no*, *como* e *sobre* o trabalho. Como objetivos específicos destacamos:

- a) descrever normas e prescrições, que regem a atividade de trabalho do docente nas suas práticas languageiras;
- b) mostrar cenografias e ethos discursivos, construídos nas práticas languageiras de docentes, na interface Linguagem e Trabalho, com pressupostos da Ergologia, no contexto escolar pós-pandêmico, em relação ao cenário pandêmico da Covid-19;
- c) identificar como se apresenta a gestão e uso do corpo-si e o agir em competência dos docentes, em sua atividade laboral, decorrentes das fases pandêmica e pós-pandêmica da Covid-19;
- d) reconhecer quais saberes são mobilizados nas atividades laborais, dos docentes, com base nas prescrições previstas e possíveis renormalizações.

Em consonância com o objetivo geral delineado, esta pesquisa se fundamenta nas obras de Yves Schwartz (2002, 2011, 2014, 2015, 2016, 2020, 2021), concentrando-se, particularmente, nos conceitos da ergologia, norma precedente e renormalizações, uso do corpo-si e as dramáticas do uso do corpo-si. Concomitante a esses preceitos, desenvolvemos os estudos de Nouroudine (2002, 2021), que envolvem a linguagem *no*, *como* e *sobre* o trabalho, assim como, as pesquisas de Faïta (2002, 2021), sobre a linguagem como atividade. Ademais, foram incorporadas as contribuições derivadas da análise do discurso, cenas enunciativas, cenografias e ethos, conforme abordadas por Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2012,

2013, 2016, 2020). Além disso, foram considerados pressupostos teóricos de Amossy (2016), relacionadas a imagens de si no discurso e a projeção do ethos.

A relação entre a disciplina ergológica e análise do discurso propicia compreender as normas antecedentes, (o prescrito), que regem a atividade laboral do docente, sendo o professor, o sujeito enunciador, em situação de trabalho, a partir dos discursos, que transitam no universo escolar. Esses resultados advindos dos pressupostos teórico-metodológicos de Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2012, 2013, 2016, 2020), no que diz respeito aos fundamentos da análise do discurso, dos docentes, em situação de trabalho, considerando o ambiente pandêmico, (Covid-19), e o pós-pandêmico, com retorno das aulas presenciais.

Esta pesquisa classifica-se como: quanto à sua natureza é aplicada, quanto aos objetivos é exploratória, quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica; com pesquisa de campo; com abordagem qualitativa em sua análise. Os corpora selecionados para análise compreendem prescrições/normas estabelecidas, através de normativas do Consuper², do Instituto Federal Catarinense, emitidas durante o período da pandemia e por excertos dos depoimentos de professores, obtidos nas entrevistas, não estruturadas, que foram realizadas, com perguntas abertas. A escolha do corpus se justifica pela dimensão da mudança que ocorreu na educação, principalmente, em sala de aula, durante o período da pandemia da Covid-19. Por isso, o público-alvo da pesquisa foi professores, que estavam em situação de trabalho, no período da pandemia e no contexto pós-pandêmico.

Convém destacar, que esta pesquisa, possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Passo Fundo (CEP-UPF), em 23 de setembro de 2024, sob Protocolo nº.: 82009124.0.0000.5342, Parecer nº.: 7.094.245 (ANEXO A), a fim de preservar os direitos e a integridade dos sujeitos envolvidos na investigação.

A estrutura do texto, desta dissertação, está composta por cinco capítulos, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. A introdução é a parte inicial, que apresenta o estudo como um todo. No segundo capítulo, adentraremos nas reflexões acerca da disciplina Ergológica, que é essencial para a compreensão da relação entre linguagem e trabalho, mais especificamente, no que diz respeito, à atividade laboral dos docentes. Procuramos esclarecer as noções de normas antecedentes e

² Consuper: Conselho Superior do Instituto Federal Catarinense - IFC é o órgão máximo da instituição, o qual possui caráter consultivo e deliberativo.

renormalizações, bem como, as relações estabelecidas, entre corpo-si e as dramáticas do uso de si.

No desenvolvimento da fundamentação teórica, o terceiro capítulo é ocupado pelos conceitos de cena enunciativa, cenografia e ethos discursivo. O quarto capítulo é reservado para a metodologia e os procedimentos metodológicos de análise. No quinto capítulo, mobilizamos os pressupostos teóricos, na construção e aplicação da análise, a partir da pesquisa realizada, que foi desenvolvida, revelando aspectos significativos, da atividade laboral dos docentes, no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Leitores, sejam bem-vindos a este universo fascinante em que a Ergologia se entrelaça com o discurso, convidando-nos a explorar as intrincadas conexões entre a linguagem e atividade laboral do ser humano.

2 LINGUAGEM E TRABALHO: DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE À ERGOLOGIA

A fim de investigarmos como se constitui a relação Linguagem e Trabalho na perspectiva ergológica, este capítulo, tratará da Ergonomia da Atividade (propedêutica da Ergologia), conforme os estudos de Teiger (1993) e Schwartz (2002, 2011, 2014, 2015, 2016, 2020, 2021). Também selecionamos as contribuições de Faïta (2002, 2021); Nouroudine (2002, 2021) acerca da relação Linguagem e Trabalho.

Ao reconhecermos que Ergonomia da Atividade explora a relação entre linguagem e trabalho, enfatizando como a atividade humana é mediada e estruturada pela comunicação, mobilizamos o conceito de Ergologia, em conformidade com Schwartz. Esse campo de estudo investiga o modo como os trabalhadores mobilizam saberes e conhecimentos, não explícitos, em suas práticas, ajustando-se às variabilidades e contingências do ambiente de trabalho. Mobilizar saberes, refere-se à capacidade dos trabalhadores de aplicarem habilidades e conhecimentos, que não estão formalizados ou registrados, em manuais ou treinamentos, mas que são adquiridos, por meio de experiências práticas, intuições, observações e adaptações.

A linguagem é central nesse processo, pois permite a construção coletiva de sentido, a troca de experiências e a negociação de normas e métodos. Assim, na Ergonomia da Atividade, o foco está em compreender as interações dinâmicas, entre as dimensões linguísticas, culturais e práticas, abordando como a linguagem serve, tanto para mediar as ações, quanto para transmitir e transformar o saber-fazer, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias adaptativas e a reconfiguração das práticas de trabalho.

Na próxima seção, nos centramos nos estudos da Ergonomia da atividade e da disciplina ergológica e a estreita relação linguagem e trabalho docente.

2.1 ERGONOMIA DA ATIVIDADE

A ergonomia da atividade, de onde surgem as raízes da Ergologia, é um conceito desenvolvido, no contexto dos estudos de linha francesa, que teve seu início, a partir da preocupação social dos pesquisadores com o bem-estar dos trabalhadores, no final da Segunda Guerra Mundial, conforme relatado por Teiger (1993). A palavra ergonomia é composta pelas palavras gregas *ergon* (trabalho) e *nomos* (leis e regras). Esse termo foi adotado pela primeira vez, em 1857, por um cientista polonês, Wolnej

Jastrzebowski, em um trabalho intitulado “Ensaio de ergonomia, ou ciência do trabalho, baseada nas leis objetivas da ciência sobre a natureza”.

De acordo com Abrahão *et al.* (2009, p. 18), “a Ergonomia pode ser definida como uma disciplina orientada para uma abordagem sistêmica de aspectos da atividade humana.” Deve-se levar em conta que, para os ergonomistas darem conta da amplitude dessa dimensão e poderem intervir nas atividades do trabalho, é preciso que tenham uma abordagem do trabalho, que incorporem aspectos físicos, cognitivos, sociais, organizacionais, do ambiente de trabalho, entre outros.

Ao desenvolver ações ergonômicas, busca-se transformar o trabalho e produzir conhecimento. A ergonomia evoluiu, considerando a variabilidade, a diferença entre tarefa e atividade e a regulação das ações, que valorizam a competência dos trabalhadores. Entende-se que a Ergonomia busca projetar ou adaptar o trabalho para ser compatível com as capacidades humanas, respeitando seus limites. Essa abordagem enfatiza uma premissa ética: o bem-estar do trabalhador deve ser a prioridade e o trabalho deve se adaptar ao ser humano, não o contrário.

Catherine Teiger, (1993, p. 71, tradução nossa)³, explica que a ergonomia significa o estudo das leis do trabalho e que é uma disciplina, seus conceitos não estão formalmente estabelecidos, seus paradigmas estão a transformar-se, sem uma verdadeira revolução, mas segundo uma evolução. Considera-se uma abordagem, que visa compreender e melhorar a adequação entre o trabalho, o ambiente e o trabalhador. Esse campo de estudo, amplamente desenvolvido na França, busca adaptar o trabalho às capacidades e limitações humanas, enfatizando a importância da atividade real desempenhada pelos trabalhadores, em vez de se basear apenas em normas ou diretrizes pré-estabelecidas.

De acordo com Schwartz (2016, p. 459), do ponto de vista da ergonomia, “para um mesmo valor de uso, para um mesmo trabalho concreto, podemos encontrar muitas formas de trabalho real, referindo-se a circunstâncias singulares, como, por exemplo, as de fabricação de um prédio”. Schwartz (2016), enfatiza que, mesmo quando se tratar do mesmo tipo de trabalho concreto, utilizando os mesmos objetos e ferramentas, há muitas variações, que ocorrem na prática e essas variações fazem com que o trabalho real não seja idêntico, em diferentes situações. Isso pode ocorrer

³ “L’ergonomie signifiant les lois du travail [...]. L’ergonomie est en effet une discipline, encore très jeune dont les concepts et les méthodes ne sont pas posés formellement, dont les paradigmes se transforment, sans véritable “revolution” mais selon une “evolution””.

devido a fatores contextuais, habilidades individuais, mudanças no ambiente ou adaptações necessárias, durante a execução. Esse conceito, apresentado por Schwartz, reforça a ideia de que a prática do trabalho não é rígida, mas flexível, moldada pelas condições específicas em que ocorre. Assim, a realidade do trabalho, sempre envolve ajustes, criatividade e tomada de decisões para lidar com essas variabilidades.

No Brasil, a análise ergonômica do trabalho iniciou-se a partir dos estudos de vários professores e pesquisadores brasileiros, formados pela escola do Professor Alain Wisner⁴. Atualmente, a AET (Análise Ergonômica do Trabalho) é ensinada em várias universidades brasileiras: (Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, dentre outras), em diferentes departamentos e faculdades e em instituições de pesquisa (FUNDACENTRO), (Jackson Filho, 2004).

Conforme Jackson Filho (2004), a característica principal da AET é ser destinada a examinar a complexidade, sem colocar em prova um modelo escolhido inicialmente. Nas palavras de Jackson Filho (2004, p. 7), “a AET é metodologia, isto é, o modo de refletir e abordar a realidade do trabalho (e não receituário de métodos ou técnicas) cujo objeto é a compreensão do trabalho e de seus determinantes” para, como aduz Wisner (2004), “responder a uma questão precisa” e orientar-se para a “proposição de soluções operatórias”. Assim, entendemos que a AET é uma metodologia voltada para entender a realidade do trabalho em sua totalidade, e não apenas um conjunto de métodos ou técnicas prescritivas.

Da Ergonomia da atividade surgem os conceitos de trabalho real e prescrito; normas antecedentes e renormalizações, os quais serão explorados na seção seguinte. A Ergonomia da Atividade advém da Ergonomia e está centrada na atividade humana, na análise do sujeito em ação no trabalho. De acordo com Freitas e Facin (2015, p. 25), “a Ergonomia de língua francesa deu uma colaboração para se pensar na atividade humana ao se tomar como objeto de estudo o trabalho na indústria e nas

⁴ Alain Wisner teve papel marcante na ruptura epistemológica fundamental para o surgimento da AET – Análise Ergonômica do Trabalho. (Wisner, 1972). Recusou-se a aceitar, no início dos anos de 1970, o paradigma dominante na comunidade científica da época (importante até hoje), segundo o qual a pesquisa em Ergonomia deveria ser realizada em laboratório para estudar o comportamento e os limites do funcionamento do homem no “trabalho”. Embora fundamentais, tais conhecimentos não resistiam necessariamente à prova das situações reais de trabalho e não se aplicavam diretamente ao desenho dos equipamentos e sistemas. (Filho, 2004, p.7).

organizações contemporâneas.” Dessa forma, a Ergonomia surgiu pensando no trabalho na indústria e nas organizações. Ainda, conforme Freitas e Facin (2015, p. 25), “é fato que há uma lacuna entre o trabalho prescrito pelas normas e o trabalho realmente realizado, pois a Ergonomia da Atividade foi se constituindo com base na constatação dos efeitos nocivos produzidos pela organização científica do trabalho.”⁵

Essa distância ou lacuna existente entre o trabalho prescrito e o trabalho, propriamente realizado (real/concreto) é, segundo comentam Freitas e Facin (2015, p. 25), “o dado inusitado do trabalho, é fruto da gestão própria, de si mesmo, do ser humano que trabalha, resolvendo os confrontos impertinentes à situação real de trabalho. Essa distância é a prova da particularidade da atividade humana de trabalho.”

A aplicação da ergonomia da atividade pode ser vista em diversos contextos, desde fábricas e escritórios, até ambientes de saúde e educação. Por exemplo, em uma fábrica, em vez de simplesmente ajustar a altura das mesas de trabalho e a iluminação, os ergonomistas da linha francesa podem observar, como os trabalhadores interagem com o maquinário e como adaptam suas técnicas de trabalho para lidar com desafios específicos. Isso pode levar a modificações nas ferramentas, nos procedimentos e na estrutura da fábrica para melhor atender às necessidades reais dos trabalhadores.

Ao aplicar princípios da Ergonomia da atividade a este estudo, que envolve o fazer docente em ambiente educacional, apontamos o período da pandemia da Covid-19, em que as escolas mudaram suas estratégias de ensino, provocando mudanças no contexto de trabalho, professores são postos à prova na sua atividade profissional. De acordo com Voges (*et al.*, 2021, p. 193), “foi preciso se adaptar a outras maneiras de ensinar, interligadas pelas tecnologias. Além disso, esperou-se dos alunos uma integração com o novo instrumento de aprender e dos professores o investimento na ideia de que a essência de educar é acompanhar essas transformações que ocorrerem”. Ainda, segundo as autoras, a observação do dizer do professor, nesse cenário, é um meio de acessar sua experiência particular e características de sua atividade de trabalho, diante de um quadro geral, que abrange o coletivo dos profissionais de educação.

⁵ Conforme Schwartz (2011), na expressão “organização científica do trabalho”, o adjetivo “científico” remete exatamente à tentativa de usurpação: legitimar esse modo de governo como expressão tão restritiva, neutra, evidente quanto pode ser um protocolo experimental ditado por nossos conhecimentos sobre mecânica, eletricidade ou química.

Dessa forma, compreendemos que a ergonomia da atividade oferece uma abordagem rica e prática para melhorar as condições de trabalho, focando na atividade real e na experiência do trabalhador. Em vez de confiar, apenas em normas padronizadas, essa abordagem busca entender as nuances do trabalho cotidiano e adaptar as condições do exercício laboral para melhor atender às necessidades dos trabalhadores. Isso não apenas melhora a eficiência e a segurança, mas também promove um ambiente de trabalho mais colaborativo e adaptável, onde os trabalhadores têm um papel ativo na criação de soluções práticas e eficazes.

Diante das considerações feitas até este momento, e tendo em vista os pressupostos da Ergonomia discutidos anteriormente, a seguir buscaremos estabelecer a relação da Ergologia com a atividade laboral dos docentes, entrevistados no trabalho de campo.

2.2 ERGOLOGIA ENTRELAÇADA COM A ATIVIDADE DOCENTE

Ao discutirmos acerca das normas que regem a atividade docente, buscamos aprofundar nossos estudos, através de subsídios teóricos em pesquisadores da área da Ergonomia da Atividade e da Ergologia, áreas do conhecimento, voltadas à atividade *no* e *sobre* o trabalho.

Yves Schwartz (2010, p. 37), expoente pesquisador francês e filósofo especialista em análise da atividade de trabalho, informa que “a Ergologia teve seu conceito elaborado a partir dos anos 1990 e apresentada como um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”. A disciplina Ergologia tem suas origens, na França e está interligada a estudos pluridisciplinares, a respeito de situações de trabalho, sendo o resultado de experimentações e debates, entre profissionais, sobre conceitos e protagonistas da atividade de trabalho.

Nesse sentido, podemos entender a ergologia como uma abordagem multidisciplinar, que estuda o trabalho sob uma perspectiva, que leva em consideração a complexidade das interações entre os indivíduos e o ambiente de trabalho. Diferente de outras abordagens, que se concentram apenas em aspectos técnicos ou organizacionais, a ergologia investiga como o trabalhador lida com as normas impostas, as adapta e as transforma, de acordo com a sua experiência e contexto. É uma abordagem que compreende o trabalho como um fenômeno vivo e dinâmico,

considerando a subjetividade e a experiência do trabalhador, que têm papel central para se compreender a atividade laboral.

Yves Schwartz (2010) afirma que o exercício profissional, independente de qual seja ele, não é o campo por excelência do mecânico e do repetitivo, pois mobiliza escolhas e dramas particulares, visto que, nesse contexto, é que são desenvolvidas as atividades em situação de trabalho pelo profissional que realiza a tarefa.

Schwartz e Durrive (2015, p. 375), consideram que “a atividade enquanto síntese do agir, opera como uma sucessão ou encadeamento de agires, que são momentos mais concretos, mais identificáveis”. Nesse sentido, a disciplina ergológica busca aproximar-se desse contexto complexo, que é a relação do homem e sua atividade de trabalho. Tal complexidade foi desconsiderada, pelo taylorismo, pela chamada organização científica do trabalho e mesmo pelo toyotismo.⁶

Durauffourg e Durrive (2021, p. 91), por sua vez, enfatizam que “a norma está do lado do prescrito, a renormatização do lado da atividade. Ter um posicionamento ergológico é escolher estar nesta vertente para praticar o seu ofício”. A esse respeito, Schwartz e Durrive (2015, p. 382), “avaliam que a norma exprime um ideal, uma regra, um objetivo, um modelo.” Essa instância pode ser exterior ao indivíduo, ou seja, normas impostas e mais ou menos assumidas, como também pode ser o próprio indivíduo, as normas instauradas na atividade, neste caso, o próprio indivíduo procura ser produtor das suas próprias normas, estando na origem das exigências que o governam.

Desse modo, no campo da ergologia, as normas são compreendidas como orientações ou regras pré-estabelecidas, que regem as atividades no ambiente de trabalho, também definidas como normas antecedentes, as quais se definem em relação ao agir humano, a partir de duas características: a *anterioridade* e o *anonimato*. Conforme Schwartz e Durrive (2015, p. 382), “primeiro, elas existem antes da vida industriosa coletiva que elas tornaram possível; em seguida, elas não tomam em consideração a singularidade das pessoas que estarão encarregadas de agir e se instalarão no posto de trabalho.”

Contudo, essas normas não são vistas como estáticas, absolutas ou imutáveis. A ergologia reconhece que, embora existam normas prescritas – como

⁶ Conforme Alves (2005, p. 3), o toyotismo é a expressão superior da racionalização capitalista nos locais mais dinâmicos da acumulação de valor, exigindo, na etapa desenvolvida do processo civilizatório, uma nova implicação subjetiva, que temos salientado como sendo a 'captura' da subjetividade do trabalho vivo pelo capital.

procedimentos, manuais e regulamentos – os trabalhadores, muitas vezes, precisam fazer adaptações no momento de realizar suas tarefas. Essas adaptações, chamadas “renormalizações”, surgem a partir da necessidade de lidar com situações imprevistas, divergências entre o ideal e a realidade, ou mesmo para atender às demandas pessoais e subjetivas de cada trabalhador. Segundo explicam Schwartz e Durrive (2015, p. 383),

O ser humano, como todo ser vivo, está exposto a exigências ou normas, emitidas continuamente e em quantidade pelo meio no qual se encontra. Para existir como singular, ele vai tentar permanentemente reinterpretar essas normas que lhe são propostas. Fazendo isto, ele tenta configurar o meio como o seu próprio meio. É o processo de renormalização que está no cerne da atividade. Em parte, cada um chega a transgredir certas normas, a distorcê-las de forma a se apropriar delas.

Dessa forma, todo o indivíduo está constantemente sujeito a exigências do ambiente. Para existir de forma singular, ele busca reinterpretar essas normas, adaptando-as ao seu próprio contexto. Esse processo de renormalização é central para a atividade humana, pois envolve a transgressão e modificação de certas normas, permitindo que o indivíduo se aproprie delas de maneira pessoal. Blank (2023, p. 47) explica que

As renormalizações ocorrem pelo fato de que as pessoas são seres únicos, com suas particularidades e idiossincrasias: cada uma vai agir de acordo com suas próprias prerrogativas ao se ver frente a um vazio de normas ou um caso particular que não foi anteriormente relatado, ou seja, vai ressingularizar, à sua maneira, a distância entre o prescrito e o real.

O vazio de normas que tratamos aqui refere-se às lacunas existentes nas prescrições da atividade de trabalho, elaboradas previamente, porque, conforme explica Schwartz e Durrive (2015, p. 386) “vazio de normas são as lacunas no anteriormente pensado, porque as normas não podem jamais antecipar todas as ocorrências de uma situação”. Nesse sentido, trabalhar implica necessariamente imaginar soluções, mantendo a expectativa de um resultado, mesmo diante de desafios – como as limitações, a rigidez ou a inadequação das normas e prescrições anteriores.

No contexto da atividade de trabalho regida pelas normas antecedentes, os sujeitos as utilizam e as renormalizam, embora existam ainda lacunas na elaboração anteriormente pensadas, chamada de vazio de normas, que, conforme Schwartz e Durrive (2015, p. 386), são “as normas não podem jamais antecipar todas as

ocorrências de uma situação. Por conseguinte, trabalhar retoma necessariamente imaginar soluções de maneira a esperar o resultado apesar das insuficiências, da rigidez ou da inadaptação do prescrito e das normas antecedentes.” Nesse sentido, existe uma limitação de normas e prescrições em contextos de trabalho dinâmicos, onde a complexidade e a imprevisibilidade das situações exigem mais do que a simples aplicação de diretrizes previamente estabelecidas. Isso é particularmente relevante para o campo educacional, onde o ambiente e as condições de ensino mudaram nos períodos de pandemia e pós-pandemia, como exploramos nessa pesquisa.

No espaço docente, o indivíduo enquanto professor, ao atuar em sala de aula, se depara com situações imprevisíveis e variadas, que requerem a constante mobilização de saberes, experiências e habilidades. A linguagem, nesse sentido, não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento para interpretar, negociar e transformar as situações de trabalho em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Na prática docente, o professor enfrenta a infidelidade do meio, um fenômeno descrito por Schwartz e Durrive (2015, p. 381) como "aquele que trabalha descobre logo que o meio é infiel à ideia que se fazia dele, e isso leva, de uma certa maneira, a ser infiel ao que lhe é demandado". Esse aspecto torna-se especialmente relevante ao considerar a atividade docente durante os períodos pandêmico e pós-pandêmico, em que as demandas e os desafios da prática foram profundamente impactados pelas mudanças contextuais. A necessidade de adaptar-se a novos formatos de ensino, tecnologias e condições de trabalho evidenciou, ainda mais, a discrepância entre as expectativas institucionais e a realidade vivenciada, exigindo dos professores estratégias inovadoras e ajustes contínuos no desempenho de sua atividade.

Diante desse contexto, a ergologia desafia a visão tradicional de que as normas são simplesmente impostas de cima para baixo e seguidas passivamente pelos trabalhadores. Em vez disso, a abordagem ergológica reconhece que há um confronto constante entre o que é prescrito e o que é vivido na prática. O trabalhador, ao lidar com a realidade cotidiana do trabalho, realiza um processo de negociação com as normas, ajustando-as conforme as necessidades surgem. Esse processo de renormatização pode envolver a criação de novas formas de fazer as coisas, de maneiras mais eficazes ou confortáveis, com base no saber acumulado ao longo da experiência profissional.

No encadeamento reflexivo entre a Ergologia e a atividade docente, abordamos a seguir as dramáticas do uso do corpo-si, enquanto expressão e manifestação discursiva dos enfrentamentos cotidianos do trabalho docente.

2.3 DRAMÁTICAS DO USO DO CORPO-SI E O AGIR EM COMPETÊNCIA MANIFESTADOS NO DISCURSO

Na ergologia, a experiência do trabalhador é vista como um fator essencial no processo de trabalho. Cada indivíduo traz consigo um conjunto de saberes acumulados ao longo da vida, que são mobilizados ao realizar suas atividades. De acordo com Trinquet (2010, p. 100), “esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um”. A partir dessa perspectiva, o trabalho não é apenas a execução de tarefas técnicas, mas um processo vivo que envolve a aplicação desses saberes, juntamente com a experiência prática. Assim, a subjetividade do trabalhador, sua capacidade de julgamento e sua criatividade são elementos centrais na adaptação das normas e na execução do trabalho.

Esse saber, definido por Trinquet (2010) como saber investido, é complementar do saber constituído e explica a diferença entre esses dois saberes. O saber constituído trata do saber, ou dito de outro modo, como saber acadêmico. É tudo que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nas normas técnicas. Nas palavras do ergólogo, “o saber constituído, por mais importante e primordial que seja, não é capaz de sozinho explicar o que acontece no trabalho tal como ele é exercido na situação real” (Trinquet, 2010, p. 100). Esse saber é capaz de explicar o trabalho como ele é, ou seja, como é prescrito, mas não é suficiente para explicá-lo na sua execução efetiva.

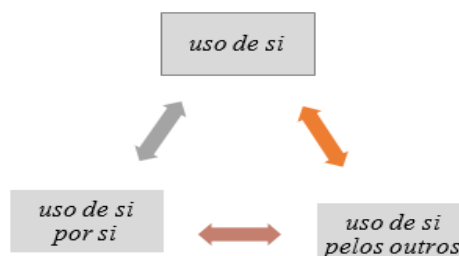
Já o saber investido consiste no conhecimento acumulado ao longo de diversas atividades e experiências, formado pela sabedoria prática e habilidades desenvolvidas em diferentes contextos, que acabam sendo aplicadas nas situações de trabalho. Trinquet (2010) explica que esse saber investido é adjetivado pela ergologia porque remete à especialidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho. Segundo explica Trinquet (2010, p. 101), “trata-se de um saber

que está em aderência com a atividade. Ele não é formalizado e nem escrito em qualquer lugar. Essa experiência está cravada no intelecto e/ou no corpo, no corpo-si”.

Schwartz (2020, p. 10) circunscreve a atividade “como um dinamismo mesmo da vida humana, amplamente não antecipável enquanto produtora de história. Em um primeiro momento, essa abordagem da atividade era inseparável de uma proposta de reelaboração no polo do sujeito: falando de “si” (Schwartz, 2020, p. 10), recusamo-nos a fazer do suporte uma entidade recuperável por qualquer ciência humana, seja ela qual for.” Esse si do qual se faz uso, de acordo com Schwartz (2020), desloca o exercício das competências das ciências humanas e sociais: nenhuma delas pode impor sua zona legítima de competência; é essa entidade sintética em retrabalho incessante que convoca a parte de pertinência de cada uma delas, segundo ponderações sempre aleatórias.

O conceito de corpo-si é apresentado por Schwartz e Durrive (2015), como a individualidade considerada como uma história, pois essa individualidade é aquela de encontros indefinidamente renovados com os meios da vida, que produzem incessantes renormalizações. “O corpo-si ultrapassa a separação entre o biológico, o psíquico e o cultural, ou seja, trata-se da pessoa enquanto ela está em atividade” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 376). De acordo com Schwartz (2015), a execução de qualquer tarefa passa por uma dialética de *uso de si*, *uso de si por si* e *uso de si pelo(s) outro(s)*. Na Figura 1, ilustramos os conceitos dessa dialética:

Figura 1- Dialética da execução de tarefas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024) com base em Schwartz (2015)

De acordo com Freitas (2010, p.176), “o trabalho é uso de si por si, uma vez que, no processo de atividade, o sujeito mobiliza seu saber-fazer, seus valores, seus

afetos, enfim, sua singularidade”. Desse modo, não há como padronizar as situações de experiência. Schwartz e Durrive (2015, p. 385) explicam:

Por um lado, que todo o trabalho reivindica um uso de si – porque é o lugar de um problema – o que quer dizer que não há uma simples execução, mas uso, convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas que as enumeradas pelas tarefas. Por outro lado, trabalhar coloca em tensão o uso de si requeridos pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo.

Essa perspectiva ergológica permite entender que o trabalho exige do indivíduo a capacidade de responder a situações complexas, indo além da repetição de protocolos predefinidos. O professor, nesse contexto, está constantemente engajado em um "uso de si" que envolve tanto sua própria regulação da atividade quanto a mediação do "uso de si" pelos alunos.

No contexto da atividade docente, a linguagem se configura como um dos principais instrumentos para lidar com a variabilidade do meio, sendo ao mesmo tempo uma ferramenta de mediação e uma estratégia fundamental para a regulação da atividade. A linguagem é, pois, um "uso de si" porque, ao empregá-la, o professor mobiliza sua singularidade, seus valores, experiências e saberes para interagir com os alunos, a fim de se adaptar às necessidades pedagógicas e resolver situações imprevisíveis. Esse uso de si pelo professor também desencadeia o uso de si pelos alunos, pois é por meio da interação linguística que se dá a construção do conhecimento, a negociação de sentidos e o desenvolvimento de competências.

O período pandêmico evidenciou ainda mais essa dinâmica, uma vez que os docentes precisaram reformular constantemente suas estratégias comunicacionais para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a linguagem tornou-se um elemento essencial na reconfiguração das práticas pedagógicas, seja na mediação de aulas remotas, na criação de novas formas de interação ou na construção de sentidos compartilhados entre professores e alunos.

A ergologia nos ajuda a compreender que a prática docente é um espaço de elaboração coletiva de saberes em ação, no qual a linguagem não apenas media as interações, mas também constitui um dispositivo de transformação da própria prática educativa. O agir em competência, então, emerge desse processo, visto que é por meio da linguagem que o professor mobiliza suas capacidades para enfrentar desafios, regular sua atividade e possibilitar que os alunos também exerçam seu próprio "uso de si" na construção do conhecimento. Para tanto, esses estudiosos

fundamentam sua abordagem em seis elementos constitutivos em busca de uma definição do agir em competência.

O primeiro ingrediente está relacionado ao domínio de todos os protocolos que envolvem uma situação de trabalho, ou seja, esse agir em competência em uma situação dada, é o dominar uma parte desses elementos de protocolos antes mesmo que uma ação ou situação seja criada (Schwartz; Durrive, 2021).

O segundo ingrediente enfatiza a capacidade de compreender e integrar a dimensão singular de cada situação, reconhecendo-a como um encontro dinâmico de múltiplas interfaces. Está relacionado com a capacidade de se deixar apropriar pela dimensão singular da situação, pelo histórico, pela dimensão de encontros de encontros” (Schwartz; Durrive, 2021). Schwartz (2021, p. 222) explica que “encontros de encontros significa o encontro de toda uma série de interfaces que se deve operar em conjunto, que são os ambientes técnicos, ambientes humanos, os procedimentos, os hábitos”. Trata-se, portanto, de uma competência que requer sensibilidade e flexibilidade para operar em cenários dinâmicos e interconectados.

O terceiro ingrediente refere-se à capacidade de articular a face protocolar e a face singular de cada situação de trabalho, ou seja, aquele que concerne à colocação em sinergia ou em ressonância dos ingredientes anteriores (Schwartz; Durrive, 2021).

O quarto ingrediente está relacionado ao debate de valores ligado ao debate de normas, as impostas e as instituídas na atividade (Schwartz; Durrive, 2021). Trata-se de negociar com as normas de vida dos outros, pois, conforme Schwartz e Durrive (2021, p. 227), “toda a atividade de trabalho era uma espécie de dramática, uma arbitragem permanente entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros”. Esse ingrediente evidencia a dimensão ética e relacional intrínseca à atividade docente, agir em competência desenvolvido no nosso estudo, em que o professor precisa conciliar as prescrições institucionais e pedagógicas com suas próprias normas de atuação e valores pessoais. Esse processo contínuo de arbitragem reflete-se na prática cotidiana, marcada pelas tensões entre a autonomia profissional do docente e as demandas impostas pelo sistema educacional e pelas expectativas da comunidade escolar. Dessa forma, o trabalho docente se configura como uma arena de negociação permanente, em que o uso de si enquanto sujeito autônomo e enquanto agente das necessidades institucionais e sociais está em constante equilíbrio.

O quinto ingrediente é a ativação ou a duplicação do potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente (Schwartz; Durrive, 2021), argumentar o que nos faz agir. Conforme reiteram (Schwartz; Durrive, 2021, p. 233) “a partir do momento em que um meio tem valor para você, todos os ingredientes da competência podem ser potencializados e desenvolvidos”. No contexto docente, por exemplo, ao atribuir sentido e valor às situações de ensino, o professor mobiliza e amplifica suas capacidades, tornando-se mais apto a enfrentar os desafios e a integrar os diversos elementos necessários para agir com competência em sua prática cotidiana.

O sexto ingrediente corresponde às entidades coletivas relativamente pertinentes, ou seja, o trabalho em equipe (Schwartz; Durrive, 2021). Esse ingrediente está focado, conforme explicam Schwartz; Durrive (2021, p. 233) “na capacidade de avaliar para si e para os outros seu próprio perfil de ingredientes”. Exige compreender que cada sujeito envolvido na atividade laboral apresentará um perfil distinto, moldado por seu contexto, suas vivências e suas experiências pessoais.

Em um contexto de observação concreta do conceito de competência, Freitas et al. (2019, p. 179) ressaltam que “operacionalizar a competência, relacionando-a com situações de trabalho abrangentes, sem considerar a infidelidade do meio, ou seja, as variáveis possíveis que estão em jogo, é padronizar o agir, neutralizando as singularidades existentes em cada situação”. Portanto, ao ignorar a infidelidade do meio, ou seja, as condições e particularidades que caracterizam cada situação de trabalho, corre-se o risco de tratar a competência de forma padronizada, o que pode ser contraproducente.

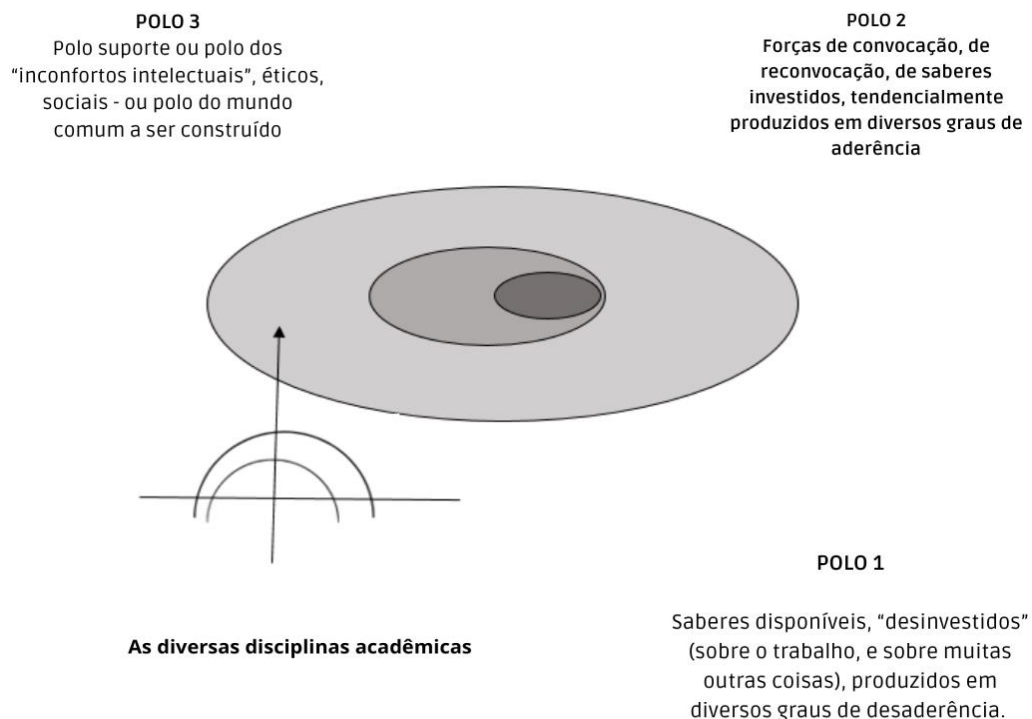
Esse agir em competência envolve também à construção de saberes que estão interligados na atividade laboral, que é chamado de saber investido. Essa noção de saber investido resulta da combinação dos conhecimentos teóricos, práticos e das experiências pessoais. O termo “investidos” sugere que esses saberes não estão simplesmente disponíveis, mas são efetivamente aplicados e direcionados por quem trabalha, que se torna um produtor de renormalizações, conforme explicam Schwartz e Durrive (2015, p. 385):

O encontro da atividade humana nos coloca em face de formas de saberes complexos e híbridos, mobilizados (daí o termo investidos) a produtores de renormalizações. Eles estão, então, engajados numa situação singular, histórica, não padronizada, das situações de vida e de trabalho.

Assim, em cada situação, os indivíduos ajustam e recriam normas ou práticas conforme necessário, pois a realidade das situações de vida e trabalho é sempre única, histórica e não padronizada. Essas adaptações não seguem regras rígidas, elas dependem do contexto e da singularidade de cada situação.

Para compreendermos essa dimensão de saberes na atividade de trabalho, apresentamos na Figura 2, o esquema geral do dispositivo dinâmico a Três Polos (DD3P)⁷, que trata, respectivamente, dos saberes constituídos; do polo das atividades humanas e o fiador da dinâmica entre os outros dois polos.

Figura 2- Esquema geral do dispositivo dinâmico a três polos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024) com base em Schwartz e Durrive (2015)

Conforme Schwartz e Durrive (2015), o esquema geral do dispositivo dinâmico a três polos é formado pelo polo dos saberes constituídos (Polo 1), o qual exige uma

⁷ O Dispositivo Dinâmico a Três Polos é um conceito desenvolvido no âmbito da Ergologia, proposto por Yves Schwartz, que busca articular as complexas relações entre saberes e atividades humanas. Ele é estruturado em três polos interdependentes: o Polo 1, que corresponde aos saberes constituídos, exigindo uma disciplina conceitual e uma aprendizagem sistemática; o Polo 2, que se refere às atividades humanas concretas, onde se dá o confronto com valores, práticas e visões de mundo em contextos situados e dinâmicos, promovendo o recentramento nas singularidades do outro; e o Polo 3, que desempenha o papel de síntese, demandando uma dupla postura de humildade e rigor, ao mediar e fiar o diálogo entre os dois primeiros polos.

aprendizagem, uma disciplina de conceitos; o polo das atividades humanas (Polo 2) que obriga a requestionar valores e visões do mundo pela iniciação do recentramento dos outros e o terceiro polo (Polo 3) que sintetiza a dupla exigência de humildade e de rigor e que é o polo fiador da dinâmica do encontro entre duas esferas precedentes.

Essas seleções ou escolhas que o indivíduo precisa realizar durante a atividade de trabalho são caracterizadas, conforme Schwartz (2014), pelas dramáticas do uso de si por si e do uso de si pelos outros. Na ergologia, a palavra “dramática quer dizer que nunca vai deixar de acontecer alguma coisa, porque ocorrerão sempre esses debates, e ninguém vai poder escapar deles” (Schwartz; Durrive, 2015, p. 38). Sendo assim, podemos compreender a dramática do uso de si “como as escolhas a fazer pelo indivíduo para tratar dos eventos relacionados à atividade de trabalho”. (Schwartz; Durrive, 2015, p. 377).

Na seção seguinte, exploraremos a linguagem nas suas diversas dimensões aplicadas ao contexto laboral da docência. Será abordada a linguagem como, no e sobre o trabalho com base nos estudos de Faïta (2002); Nouroudine (2002), revelando os desafios e adaptações de professores no espaço de trabalho e enfocando o discurso docente que reflete, comunica e avalia as práticas e realidades enfrentadas no contexto educacional, especialmente nos períodos pandêmico e pós-pandêmico.

2.4 LINGUAGEM E TRABALHO: O TEAR DISCURSIVO NA ATIVIDADE DOCENTE

A relação entre linguagem e trabalho, especialmente no discurso docente, ganhou novos contornos durante a pandemia e no período pós-pandêmico. A adaptação ao ensino remoto e o retorno gradual às atividades presenciais exigiram dos professores uma redefinição de suas práticas languageiras, tanto na interação com os alunos quanto na construção do conhecimento. Durante a pandemia, a linguagem se tornou ainda mais primordial, atuando como um elo para manter o engajamento e a compreensão, apesar da barreira física das telas.

O discurso docente nesse período refletiu desafios como a necessidade de se adaptar a novas tecnologias e a busca por estratégias que garantissem a aprendizagem em condições adversas. No retorno pós-pandêmico, a linguagem continua a desempenhar um papel central, ajudando a reconstruir a confiança e o vínculo afetivo entre alunos e professores. Tendo em vista o uso da linguagem como um elemento central na realização, reflexão e mediação do trabalho docente,

trataremos aqui dos conceitos que envolvem as práticas languageiras dos professores em situação de trabalho.

O termo práticas languageiras é um termo genérico que abrange três aspectos da linguagem: a linguagem como, no e sobre o trabalho. (Nouroudine, 2002). A linguagem como trabalho, conforme explica Nouroudine (2002) possui uma complexidade à toda atividade de trabalho. Ao dizer que o trabalho é complexo, este filósofo expõe que essa complexidade advém do sentido de ser composto de várias dimensões intrínsecas como: econômica, social, cultural etc. Ao mesmo tempo, afirma que essa complexidade provém menos da existência de diferentes dimensões no trabalho do que da constatação de que tais dimensões se unem para constituir um fato social total. Conforme Nouroudine (2002, p. 19) “esse caráter multidimensional e total do trabalho é irredutível, visto ser a marca e o reflexo da natureza mesma do humano, ao mesmo tempo sujeito social, econômico, jurídico etc”.

Enquanto que a linguagem como trabalho é expressa pelo sujeito ou coletivo dentro da atividade, a linguagem no trabalho, de acordo com Nouroudine (2002, p.22) “seria uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade”. Assim, a linguagem no trabalho constitui uma dimensão fundamental da situação laboral como um todo, sendo inseparável da própria realização da atividade.

A linguagem sobre o trabalho está atrelada à situação em que os protagonistas do trabalho se expressam a respeito da sua atividade laboral. Nouroudine (2002, p. 26), explica que a linguagem sobre o trabalho é “aquela na qual saberes são transmitidos de uns aos outros em um coletivo de trabalho (no seio de uma equipe, de um serviço, de uma empresa etc) ou em relações pessoais (na família, entre amigos etc)”. A linguagem sobre o trabalho, seria então, à maneira como os indivíduos articulam e transmitem saberes e experiências relacionados à sua atividade laboral. Esse tipo de linguagem não se limita ao discurso técnico ou formal, mas abrange também as trocas informais, que são fundamentais para a construção do conhecimento coletivo e para a negociação de práticas e valores no ambiente de trabalho. A partir dessa perspectiva, nossa pesquisa envolve a linguagem sobre o trabalho, em que na entrevista com os docentes compreender as elucidações sobre o trabalho desenvolvido no período pandêmico e pós-pandêmico.

Dessa forma, ao compreendermos a linguagem sobre o trabalho como elemento intrínseco e constitutivo da atividade docente, avançamos para uma abordagem mais

aprofundada das dimensões discursivas que estruturam e orientam essa prática. Assim, na próxima seção teórica, intitulada "Cenografias e Ethos Discursivo: projeção de imagens de si no discurso", explorará como os docentes constroem e projetam as imagens de si no discurso, por meio de cenografias e do ethos discursivo.

3 CENOGRAFIAS E ETHOS DISCURSIVO: PROJEÇÃO DE IMAGENS DE SI NO DISCURSO

Dentre os meios pelo qual o ser humano torna possível uma interação e convivência, o uso da língua é que torna possível essa troca de experiências sociais entre sujeitos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e existência da sociedade. O objetivo geral neste trabalho é analisar cenografias e respectivos ethos discursivos que mobilizam saberes nas atividades laborais diante das prescrições previstas e suas renormalizações pelos docentes, em suas práticas cotidianas, com base nas experiências vividas nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19, sustentadas por preceitos enunciativo-discursivos em interface com a perspectiva ergológica da linguagem no, como e sobre o trabalho. No capítulo anterior, abordamos os estudos voltados aos conceitos que envolvem a Ergonomia da Atividade, propedêutica da Ergologia, mediante a estreita relação com Linguagem e Trabalho. Aqui, desenvolveremos as bases teóricas que tratam do discurso, especificamente, o discurso dos docentes, abordando os conceitos de cena enunciativa, de cenografia e de ethos discursivo.

Na esfera de estudos linguísticos, existem diferentes conceitos que envolvem o discurso e cada um tem sua maneira individual de se constituir a partir da língua como sistema. Para este estudo que realizamos, nossa perspectiva de trabalho baseia-se na Análise do Discurso de base enunciativa, de cunho sócio-histórico, de Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2012, 2013, 2016, 2020). Além disso, consideraremos os pressupostos teóricos de Ruth Amossy (2016) relacionados às imagens de si no discurso e a construção do ethos.

Dessa forma, este capítulo teórico é estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento, realizamos algumas explicitações acerca da concepção de discurso que é utilizada nesta dissertação; na sequência, discutiremos, especificamente, sobre os conceitos de cena enunciativa, de cenografia e de ethos discursivo e imagens de si, que são manifestados no discurso docente a ser analisado.

3.1 CONCEPÇÕES DE DISCURSO NA ATIVIDADE DOCENTE

Ao discutirmos acerca das possibilidades de discurso, passamos a ser instrumentos dentro do processo de comunicação. O discurso é uma manifestação concreta da língua em uso, uma vez que é por meio dele que os indivíduos organizam e expressam seus pensamentos, intenções e relações sociais. Enquanto que a língua é um sistema abstrato de regras e possibilidades, pois, segundo Saussure (2012, p. 41), “a língua é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. O discurso, por sua vez, se apresenta como um processo enunciativo em que há a materialização da língua em contextos específicos de comunicação, carregando as marcas de quem fala, para quem fala e com qual propósito fala. Evidencia-se que o discurso revela não apenas os aspectos gramaticais e semânticos da língua, mas também dimensões pragmáticas e sociais, como as intenções do falante, as relações de poder entre os interlocutores e as normas culturais que orientam a interação verbal.

Mainueneau (2008a, p. 15) explica que “em uma primeira aproximação, na perspectiva da escola francesa de análise do discurso, entendemos por discurso uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição história permite definir como um espalho de regularidades enunciativas”. Essa concepção de discurso, mostra que o discurso não é uma unidade estável, fechada ou autocontida, mas sim algo que se manifesta em diferentes textos, formas e contextos. Compreende-se que essa ideia de “dispersão” está relacionada à multiplicidade de enunciados e práticas discursivas que circulam em uma sociedade, que estão sempre sendo produzidas e reinterpretadas em diferentes momentos e espaços.

Mainueneau, (2015, p. 23) afirma que o discurso pode ser empregado de duas maneiras: “como substantivo *não-contável* (“isto deriva do discurso”, o discurso estrutura nossas crenças”) e como substantivo *contável* que pode referir acontecimentos da fala (“cada discurso é particular”, os discursos se inscrevem em contextos”) ou conjuntos textuais mais ou menos vastos (“os discursos que atravessam uma sociedade”, “os discursos da publicidade”)”. Essa concepção permite compreender que o termo discurso pode assumir uma versatilidade semântica que reflete tanto sua função estruturante nas crenças e práticas sociais, quanto sua

concretização em eventos específicos de fala. Essa dualidade permite que o discurso seja analisado tanto em um nível abstrato, como parte do tecido que organiza o pensamento e a cultura, quanto em sua manifestação particular, situada em contextos históricos e sociais definidos.

O termo discurso é concebido de maneiras amplas e difusas, podendo ser entendido como: organização para além da frase, uma forma de ação, interativo, contextualizado, ancorado por um sujeito, regido por normas, tomado em um interdiscurso e como construtor social de sentido. Maingueneau (2015, p. 25) destaca que “todo o discurso se manifesta por sequencias de palavras obrigatoriamente superiores à frase, mas também, mobiliza estruturas de outra ordem, diferente das da frase”. Enquanto a frase é uma unidade gramatical e sintática, o discurso envolve uma organização textual mais ampla, que não se limita apenas à combinação de frases, mas também à articulação de ideias, temas e intenções comunicativas.

O discurso, portanto, é uma forma de ação, pois “falar é uma forma de ação sobre o outro, e não apenas uma representação do mundo”; “em um nível superior, esses atos elementares se integram a gêneros de discursos determinados, que são outras formas de atividades socialmente reconhecidas”. (Maingueneau, 2015, p. 25). Assim, quando falamos, não estamos apenas descrevendo ou informando, mas também exercendo um poder sobre o interlocutor, moldando percepções, provocando reações e gerando efeitos na comunicação.

Desse modo, conforme Maingueneau (2015, p. 26),

O discurso é interativo pois toda a atividade verbal é uma interatividade que envolve dois ou mais parceiros. A manifestação mais evidente dessa interatividade é a troca oral, onde os interlocutores coordenam suas enunciações, enunciam em função da atividade do outro e percebem o efeito que suas palavras têm sobre ele.

Mesmo quando alguém fala sozinho, ou seja, na ausência de um coenunciador⁸ ou na presença de um coenunciador que parece passivo, se verifica uma interatividade discursiva (Maingueneau, 2015). Essa coordenação implica uma negociação constante, na qual cada interlocutor não só emite palavras, mas também

⁸ Conforme Maingueneau, (2013, p. 61) “Se admitimos que o discurso é interativo, que ele mobiliza dois parceiros, torna-se difícil nomear um “destinatário” o interlocutor, pois, assim, a impressão é a de que a enunciação caminha em sentido único, que ela é apenas a expressão do pensamento de um locutor que se dirige a um destinatário passivo. Por isso não falaremos de “destinatário”, mas de coenunciador”.

recebe retorno, seja verbal ou não verbal, que informa suas próximas falas. Assim, o discurso não é um processo isolado, mas uma atividade dinâmica, onde os participantes influenciam e moldam continuamente o curso da interação. Por isso, o discurso é contextualizado, “porque fora de contexto, não se pode atribuir um sentido a um enunciado” (Maingueneau, 2015, p. 26). Nesse sentido, é pertinente a ideia de que o discurso é um ato de comunicação situado, onde há uma intencionalidade que orienta a interação e o entendimento, moldando como a mensagem será recebida e interpretada. Portanto, pode-se dizer que o ato de discursar é sempre uma ação dialógica, onde o contexto, o emissor e o coenunciador influenciam mutuamente o sentido que é produzido.

Dessa forma, o discurso só existe se estiver relacionado a um coenunciador conforme afirma Maingueneau (2015, p. 27): “o discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais e espaciais (EU-AQUI-AGORA) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e ao seu coenunciador”. Nesse sentido, Maingueneau (2015) destaca a natureza relacional e situacional do discurso. De acordo com o pesquisador, o discurso não pode ser considerado isoladamente; ele só se concretiza e faz sentido a partir da existência de um interlocutor ou coenunciador. Isso significa que o sujeito que emite o discurso, o “EU”, é central na construção de sentido, pois é a partir desse posicionamento subjetivo que se constituem as referências *EU-AQUI-AGORA*. O *EU* é o ponto de ancoragem que situa o discurso no tempo e espaço, estabelecendo um vínculo entre o que é dito e como o conteúdo discursivo se relaciona tanto com o sujeito emissor quanto com o coenunciador. Além disso, o *EU* indica também a postura adotada em relação ao conteúdo do discurso e ao interlocutor.

Dessa maneira, temos que o discurso mobiliza estruturas de coesão, coerência, intertextualidade e recursos pragmáticos que ultrapassam as regras gramaticais. Maingueneau (2015) expõe que “toda a atividade verbal, tanto qualquer comportamento social, é regida por normas e no nível elementar, cada ato de linguagem implica normas particulares. Além disso, os gêneros de discurso são conjuntos de normas que suscitam expectativas nos sujeitos engajados na atividade verbal” (Maingueneau, 2015, p. 27). Isso significa que, ao utilizarmos a linguagem, estamos inseridos em um sistema de regras que orientam e condicionam a forma de nos expressar. Maingueneau (2015), ao dizer que o discurso é regido por normas,

destaca a ideia de que cada enunciado ou discurso está subordinado a regras específicas, que variam de acordo com o contexto de uso, o gênero discursivo, os interlocutores envolvidos e as finalidades da comunicação.

Sendo assim, percebemos que ao se interpretar um discurso é necessário compreender as dimensões que o conectam e dão sentido às frases, possibilitando uma leitura que considera aspectos como a intenção do locutor, as relações de poder, o contexto social e cultural em que ele se insere. Por isso o discurso é assumido no bojo de um *interdiscurso*, pois, conforme Maingueneau (2015, p. 28),

O discurso só adquire sentido no interior de um *interdiscurso*. Para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras. O simples fato de organizar um texto em um gênero (a conferência, o jornal televisivo) implica que o relacionemos com os outros textos do mesmo gênero; a menor intervenção política só pode ser compreendida se se ignorarem os discursos concorrentes, os discursos anteriores e os enunciados que então circulam nas mídias.

Assim, o discurso não é autônomo ou independente, mas adquire sentido apenas em relação a outros discursos, definidos por Maingueneau (2015) como *interdiscurso*. Isso significa que, para interpretar qualquer enunciado, por mais simples que seja, precisamos considerá-lo dentro de um conjunto maior de enunciados aos quais ele está conectado, seja conscientemente ou não. O discurso nunca existe de maneira isolada; ele está sempre ancorado em discursos anteriores, concorrentes ou complementares que circulam no ambiente social e cultural. Diante disso, e ao falar sobre a organização de um texto dentro de um gênero, como uma conferência ou um jornal televisivo, Maingueneau (2015) destaca que a simples escolha de um gênero já evoca uma série de outros textos que compartilham características semelhantes. Isso cria um campo de expectativas e referências que orienta tanto a produção quanto a interpretação do discurso.

O conceito de *interdiscurso*, segundo descrito por Maingueneau (2015), pode ser diretamente relacionado ao discurso do professor em sala de aula, pois o que o professor diz nunca é isolado. Sua fala é construída e interpretada no âmbito de uma rede de discursos que circulam no ambiente escolar, acadêmico, cultural e social. Quando um professor transmite conhecimento, ele se apoia em discursos anteriores, como teorias estabelecidas, práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e até mesmo os valores culturais da sociedade em que está inserido. Além disso, os alunos

trazem para a sala de aula seus próprios discursos — suas experiências, crenças, preconceitos e conhecimentos prévios — que interagem com o discurso do professor.

Dessa forma, o ato de ensinar e aprender é um processo de negociação de sentidos, no qual o discurso do professor adquire seu significado e impacto ao se conectar e dialogar com outros discursos presentes naquele espaço. Portanto, o discurso do professor, assim como qualquer outro, é interdiscursivo: ele faz parte de um diálogo mais amplo que inclui outros discursos educacionais, culturais, sociais e políticos, o que significa que ele não pode ser plenamente compreendido ou analisado de forma isolada. Diante disso, recorremos a Maingueneau (2015, p. 29) quando ressalta que “o discurso constrói socialmente o sentido e diz respeito tanto as interações orais entre duas pessoas quanto às produções coletivas destinadas a um público amplo”. Isso remete a uma perspectiva da linguística e da análise do discurso que entende a linguagem como um fenômeno social, capaz de moldar e construir realidades. Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 29),

O sentido de que se trata aqui não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Essa construção do sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais de diversos níveis.

Essa perspectiva sugere que o sentido não está “pronto” dentro do enunciado, mas é construído através de interações, negociações e práticas sociais. Ou seja, o sentido não está inerentemente presente no enunciado, mas emerge do processo social em que o enunciado é inserido. Esse processo de construção de sentido continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas reforça a ideia de que os significados mudam de acordo com o contexto social, histórico, cultural e político. Portanto, o sentido não é algo estático, mas fluido e sujeito à transformação constante à medida que as condições sociais também mudam.

Nesse movimento, a fim de compreendermos a formação do discurso e dos enunciados, apresentamos a próxima seção.

3.2 CENA DE ENUNCIÇÃO: CENOGRAFIAS CONSTRUÍDAS E O ETHOS PROJETADO NA ATIVIDADE DOCENTE

A partir do que tratamos acerca da concepção discursiva com base em Maingueneau, evidenciamos que o discurso é o conjunto mais amplo que engloba a organização dos significados no âmbito das práticas sociais e ideológicas. Maingueneau (2008b, p. 85) estabelece, então, a noção de que “[...] um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é *encenada*”. Nesse sentido, o discurso é uma produção linguística que se constitui em cenários específicos, envolvendo sujeitos em posições determinadas. Esses sujeitos, longe de serem autores únicos e conscientes de suas falas, são atravessados por formações discursivas que orientam o que pode ou não ser dito, configurando o discurso como um espaço de encenação de sentidos. Esse cenário em que a encenação de sentidos ocorre, que influencia o conteúdo e o formato do discurso, é chamado de cena de enunciação.

A cena de enunciação, por sua vez, se desdobra em outras três cenas. São elas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A cena englobante refere-se ao tipo de discurso que pode ser publicitário, político, religioso etc. Esta pesquisa analisa especificamente o discurso docente. Maingueneau (2013) explica que para compreender qual é a cena englobante de um determinado discurso, precisamos nos situar para interpretá-lo, em nome de que determinado discurso foi produzido e que cada gênero de discurso define seus próprios papéis: em um panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um candidato dirigindo-se a eleitores, em uma sala de aula, trata-se de um professor dirigindo-se aos seus alunos. Isso posto, segundo Maingueneau (2008a, p. 96), a cena englobante “é aquela que atribui um estatuto pragmático ao tipo de discurso a que pertence um texto”.

A cena genérica, por sua vez, é definida pelos gêneros de discurso particulares. Bakhtin (2006) determina os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados. “Esses gêneros de discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática”. (Bakhtin, 2006, p. 282). Maingueneau considera os gêneros discursivos na mesma perspectiva de Bakhtin. Dessa maneira, Maingueneau (2015, p. 70) postula que “a história de uma sociedade é, em algum sentido, a de seus gêneros de discurso:

em dado momento, cada um de seus setores pode ser caracterizado pela forma pela qual a fala é ali gerida”. A cena genérica nesse estudo trata-se do gênero discursivo entrevista, realizada com os docentes do Instituto Federal Catarinense – IFC – Campus Concórdia.

De forma imbricada com o tipo de discurso e cena genérica está a cenografia. O termo grafia é explicado por Maingueneau (2008a, p. 51) “como um processo de inscrição legitimante que traça um círculo: o discurso implica um enunciador e co-enunciador, um lugar e um momento de da enunciação que valida a própria instância que permite sua existência”. A cenografia “implica, desse modo, um processo de enlaçamento paradoxal. É ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la” (Maingueneau, 2013, p. 98).

A cenografia “não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse no interior de um espaço já construído e independente dele, mas é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir o próprio dispositivo que fala” (Maingueneau, 2013, p. 97). Conforme explicam Freitas; Antunes Júnior; Boaventura, 2022, p. 9) “o enunciador tentará ‘persuadir’ ou conquistar a adesão do seu destinatário a um tipo de cena que ele intenta criar”. Assim, entende-se a cenografia como um papel estratégico do enunciador na construção discursiva, evidenciando que ele busca persuadir ou conquistar a adesão do destinatário por meio da criação de uma cena discursiva. Essa cena é uma configuração contextual imaginada ou evocada, que orienta como o destinatário deve interpretar o discurso. Assim, a adesão do destinatário não ocorre apenas pelo conteúdo do discurso, mas também pela forma como o enunciador configura a interação e mobiliza significados no contexto discursivo. A cenografia, no nosso estudo, está materializada nas marcas linguísticas que estão presentes nos depoimentos dos entrevistados.

A cenografia, conforme Maingueneau (2013, p. 98) “é ao mesmo tempo a origem do discurso e aquilo que engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia de onde vem a fala é precisamente a cenografia necessária para enunciar como convém”. No entanto, “enunciar não é somente expressar ideias, mas também tentar construir e legitimar o quadro de sua enunciação” (Maingueneau, 2013, p. 103).

Nessa perspectiva, Maingueneau (2013) propõe uma compreensão de cenografia que vai além de um simples cenário estático onde o discurso acontece. A

cenografia não é um espaço previamente constituído e independente do discurso, mas é, ao contrário, uma construção que emerge e se molda à medida que o discurso se desenvolve. Assim, ela é, simultaneamente, a fonte do discurso e aquilo que o discurso constrói e legitima.

Essa ideia exposta por Maingueneau (2013) significa que o discurso não é apenas sobre o que é dito, mas também sobre como e de onde é dito. A cenografia cria, por assim dizer, um contexto ou ambiente simbólico e discursivo que legitima o próprio ato de enunciação. Por exemplo, quando um professor se posiciona em sala de aula, ele constrói uma cenografia de autoridade pedagógica e de conhecimento. A própria disposição física da sala, com o professor à frente e os alunos dispostos a escutá-lo, já contribui para essa cenografia. Ao ministrar uma aula, o discurso do professor legitima essa posição de autoridade, pois, ao transmitir conteúdo, ele reafirma seu papel como fonte de conhecimento e guia do processo de aprendizagem.

Compreendemos, assim que, ao mesmo tempo, essa cenografia também se retroalimenta, porque o professor, ao ocupar essa posição, fala a partir de um lugar de saber, e seu discurso deve continuamente justificar e reforçar essa expectativa. No capítulo de análise, esmiuçamos como se desenvolve esse processo que é inerente a qualquer acontecimento discursivo. Dessa forma, cria-se uma relação de reciprocidade entre o discurso do professor e o espaço simbólico de autoridade e ensino em que ele está inserido, legitimando tanto a fala quanto o papel que ele exerce na sala de aula.

Portanto, toda fala procede de um enunciador revestido por um corpo e, mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz, ou seja, um sujeito que está situado para além do próprio texto. Entretanto, a cenografia e o ato de tomar a palavra implica um ethos. O termo ethos tem sua origem na concepção aristotélica que, conforme comenta Maingueneau (2008a, p. 56), “consiste em causar uma boa impressão mediante a forma com que se constrói o discurso, em dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança”. Assim, o ethos é uma noção discursiva que se constrói através do discurso. Não é uma imagem do locutor exterior à sua fala; o ethos é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro.

Barthes (1970, p. 212) define o termo ethos como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório para causar boa impressão: é o seu jeito”. Assim, o ethos refere-se à imagem de credibilidade ou caráter que o orador projeta ao seu

público para persuadi-lo. A definição mencionada enfatiza que o ethos está relacionado aos traços de caráter que o orador demonstra e ao jeito com que se apresenta. Isso inclui aspectos como confiança, honestidade, empatia e autoridade, que são percebidos pelo público durante o discurso. No caso do discurso dos professores é essa performance utilizada em sala de aula para projetar um ethos de credibilidade ao ministrar suas aulas.

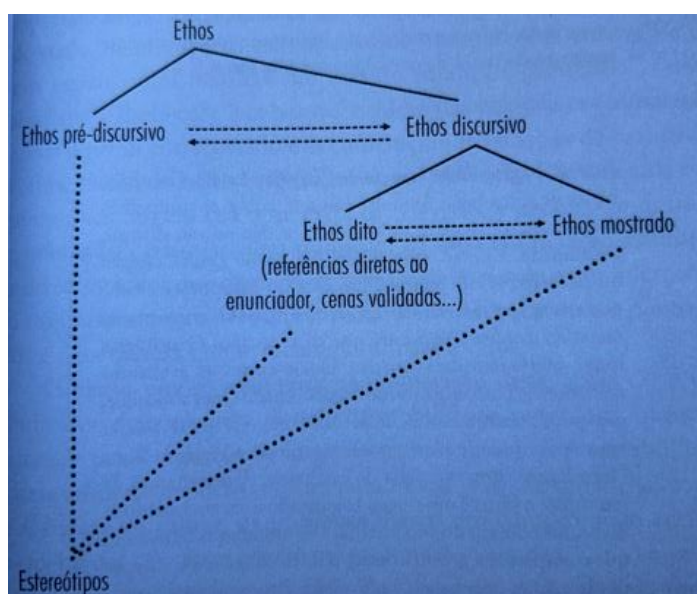
Nesse sentido, é essencial observar que “o ethos está crucialmente vinculado ao ato de enunciação” (Maingueneau, 2020, p. 12). E é através desse ato que o enunciador se projeta como uma imagem de si no discurso. Entretanto, “os coenunciadores mantêm também uma representação de ethos do locutor *antes* mesmo de ele vir a falar. Desse modo, podemos estabelecer uma distinção entre o ethos *discursivo* e o ethos *pré-discursivo* (ou prévio) (Maingueneau, 2020, p. 12).

De acordo com Amossy (2018, p. 90), o ethos prévio é “[...] a imagem que o auditório pode fazer do locutor antes que ele tome a palavra”. Essa imagem é construída a partir de vários aspectos, entre eles o status, poder, vestimenta, a maneira como fala e como se porta diante do auditório. Nas palavras de Amossy (2018, p. 90), “o ethos prévio é elaborado com base no papel que o orador exerce no espaço social, (seu status e poder), mas também com base na representação coletiva ou no estereótipo que circula sobre sua pessoa”. No caso do professor, figura desta pesquisa, o ethos prévio é construído a partir de elementos como o papel social e status, já que o professor é tradicionalmente visto como uma figura de autoridade no espaço educacional, associada ao conhecimento, à disciplina e à formação intelectual. A representação coletiva ou estereótipos relacionados a imagem do professor como o profissional dedicado, paciente, mas, ao mesmo tempo, sujeito a críticas relacionadas à desvalorização da profissão e essas representações afetam como ele é percebido antes de qualquer interação. No contexto pós-pandemia, objeto do nosso estudo, por exemplo, o ethos prévio do professor pode ter se alterado, pois ele pode ser visto como um trabalhador resiliente, que enfrentou desafios de adaptação ao ensino remoto, ou como alguém sobrecarregado por novas demandas tecnológicas e pedagógicas.

Quando tratamos de ethos, ou seja, desta imagem de si que o locutor constrói na cenografia do seu discurso, Maingueneau (2020, p. 11-12) explica que “esse ethos discursivo põe em interação um ethos *mostrado*, decorrente da maneira de falar, e um ethos *dito*, aquilo que o locutor diz de si mesmo enquanto enuncia, por exemplo, ser

ele um homem simples, que ama seu país etc.”. Portanto, o ethos dito, é a imagem que o próprio locutor constrói explicitamente sobre si por meio do que diz, trata-se de declarações diretas ou indiretas sobre quem ele é, suas características, valores ou intenções. Já o ethos mostrado refere-se à imagem que o locutor projeta de forma implícita, baseada na sua maneira de falar, no tom, na escolha das palavras e na postura discursiva. Não é o que ele diz diretamente sobre si, mas o que transparece a partir de sua fala. Assim, apresentamos na Figura 3 as distintas categorias de ethos e demonstra como elas se interconectam.

Figura 3: Ethos



Fonte: Maingueneau, (2016, p. 83)

Isso posto, temos que o ethos de um discurso (ethos efetivo) constitui-se da interação entre seu ethos pré-discursivo, seu ethos discursivo (ethos mostrado), os fragmentos do texto no qual ele evoca sua própria personalidade (ethos dito) (Maingueneau (2020).

Ao estudar o ethos, é essencial identificar estereótipos linguísticos, ou seja, formas de falar padronizadas que os destinatários de uma determinada comunidade reconhecem e avaliam. (Maingueneau, 2020). Nesse sentido, Maingueneau (2020) explica que nos trabalhos dedicados ao ethos encontramos predicados ímpares, tais como ethos de professor, esposa, político, especialista etc. Para melhor abordar essa diversidade, Maingueneau (2020) atribui ao ethos três dimensões: categorial, experiencial e ideológica.

A dimensão categorial abrange tanto os papéis discursivos quanto os estatutos intradiscursivos: “Os primeiros estão ligados à atividade de fala e, portanto, à cena genérica: animador, narrador, pregador...os segundos podem ser de natureza variadas: pai de família, funcionário, médico etc” (Maingueneau, 2020, p. 25).

A dimensão experiencial do ethos “recobre as caracterizações sociopsicológicas estereotípicas: bom senso, agressividade, lentidão...”. A dimensão ideológica “remete ao posicionamento. No campo político: feminista, esquerdista, conservador ou anticlerical...; no campo literário: romântico ou naturalista” (Maingueneau, 2020, p. 25).

Até aqui, exploramos a construção da imagem de si que o enunciador apresenta na elaboração de seu discurso. Contudo, interpretar um discurso também envolve a formação de uma perspectiva individual por parte do coenunciador, que chamaremos de fiador. Essa perspectiva individual é proeminente refere “[...] a uma imagem desse ‘fiador’ que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” (Maingueneau, 2013, p. 99). Assim, o fiador projeta uma identidade que está alinhada ao universo discursivo que ele precisa construir, reforçando a coerência entre sua posição subjetiva e o mundo apresentado no discurso. Essa relação evidencia a interdependência entre identidade e interpretação na comunicação.

Assim, o ethos não é apenas uma questão de posição social ou conhecimento, mas também envolve aspectos físicos e emocionais que se manifestam na comunicação. A forma como alguém fala ou escreve, o tom da voz, o ritmo, a escolha das palavras, tudo isso contribui para a construção do ethos. Maingueneau (2012) ao tratar do tom refere que este conecta a dimensão corporal (a voz, o corpo) à dimensão simbólica (as palavras e o texto). Nesse sentido, o tom não é algo puramente racional ou neutro, ele carrega emoções e intenções (um corpo discursivo) e ajuda a definir como o enunciador se posiciona em relação ao coenunciador. Ao discorrer sobre caráter e corporalidade, segundo Maingueneau (2012), podemos entender que o enunciador não é apenas alguém que “representa” um papel, mas uma pessoa com virtudes, valores e personalidade e, ainda, uma corporalidade, ou seja, um corpo que sente, se move e se expressa. Essas duas dimensões, juntas, constroem a imagem que ele projeta no discurso. Nas palavras de Maingueneau (2020, p. 14),

– a enunciação confere uma corporalidade ao fiador, ela dá corpo a ele; – o destinatário incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo habitando seu próprio corpo; – essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária daqueles que aderem ao mesmo discurso.

Esse processo de incorporação evidencia como o discurso atua na construção de identidades e pertencimentos, tanto individuais quanto coletivos. A enunciação confere ao fiador uma corporalidade, no sentido de uma presença tangível e concreta no discurso. Essa corporalidade não é literal, mas simbólica e é expressa pela maneira como o fiador ocupa o discurso, tornando-se uma figura dotada de intencionalidade e autoridade que legitima o enunciado.

Até aqui, apresentamos todo o suporte teórico discursivo que será explorado na análise do corpus desta pesquisa. Neste estudo, temos como foco o discurso dos professores em situação de trabalho nos períodos pandêmico e pós-pandemia da Covid-19. A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a execução desta pesquisa.

4 TECENDO FIOS METODOLÓGICOS: COMPREENSÃO DO DISCURSO DOCENTE NA ATIVIDADE LABORAL

No que se refere aos aspectos metodológicos adotados para este estudo, se baseiam na perspectiva interdisciplinar que envolve a temática Linguagem e Trabalho mediante pressupostos teóricos da Ergologia e da abordagem enunciativa do discurso, mais especificamente no que se refere à situação de enunciação, cenografia e ethos discursivo.

Nesse contexto interdisciplinar, a proposta é que possamos compreender as especificidades da atividade docente, tendo como foco práticas languageiras singulares que caracterizam o discurso de docentes em situações de trabalho no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021) e retorno das aulas presenciais após o período pandêmico (2022-2023). Essa análise será realizada na materialidade discursiva, caracterizadas neste estudo como práticas languageiras, com base nos depoimentos de docentes, (situação de entrevista) decorrentes do contexto escolar verificado no período da pandemia e no retorno da presencialidade do Instituto Federal Catarinense - IFC - Campus Concórdia.

No intuito de melhor compreender nossa pesquisa, apresentamos um breve histórico do IFC. Os dados aqui apresentados foram retirados do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional. O Instituto Federal Catarinense (IFC) foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. A trajetória formativa do IFC se integra às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais/regionais com cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação – *lato e stricto sensu*.

O Campus Concórdia, onde realizamos nosso estudo, está localizado na Rodovia SC 283, km 17, no município de Concórdia/SC, região Oeste Catarinense. Suas atividades pedagógicas tiveram início em março de 1965, como Ginásio Agrícola, tendo seu funcionamento autorizado pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Passou de Ginásio Agrícola para Colégio Agrícola em 12 de maio de 1972, a partir do Decreto nº 70.513. Posteriormente, pelo Decreto nº 83.935, de 4 de outubro de 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Concórdia. Foi

transformada em autarquia federal pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação, nos termos do artigo 2º do Anexo I, do Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997, adquirindo autonomia didática, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira. Por fim, mediante a Lei nº 11.892/2008, a Escola Agrotécnica Federal de 26 Concórdia passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, denominando-se Campus Concórdia. De acordo com o modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, a tipologia atribuída ao Campus Concórdia é “IF Campus - 90/70 Agrícola”. Deste modo, o Campus organiza a oferta de educação profissional, voltada para as áreas de Recursos Naturais, Informação e Comunicação, Produção Alimentícia, Formação de Professores, desde a qualificação profissional até a pós-graduação.

Esta pesquisa classifica-se como aplicada e exploratória, uma vez que “[...] tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar” (Freitas; Prodanov, 2013, p. 51). Além disso, é bibliográfica, mediante pesquisa de campo com abordagem qualitativa.

Os corpora selecionados para análise compreendem prescrições/normas estabelecidas através de normativas do Consuper, do Instituto Federal Catarinense, emitidas durante o período da pandemia e por excertos dos depoimentos de professores obtidos nas entrevistas não estruturadas, que foram realizadas, com perguntas abertas. Conforme Prodanov e Freitas (2013), são aquelas em que não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção e, em geral, as perguntas são abertas.

Os entrevistados são quatro professores do Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia, na cidade de Concórdia/SC. A escolha dessa instituição justifica-se uma vez que esta pesquisadora teve a oportunidade de trabalhar como docente durante um período (2024/1) neste local e também por se tratar de um Instituto Federal com maior abrangência de cursos, tanto técnico quanto superior, possibilitando maior amplitude de análises. As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram realizadas de forma online, pelo Google-Meet, entre os dias 13 e 25 de outubro de 2024.

Ressaltamos que as informações dos entrevistados se restringem à idade e ao gênero e que as identidades dos sujeitos não serão divulgadas durante a pesquisa. Além disso, os participantes da entrevista são denominados como Professor 1 (P1),

Professor 2 (P2), Professor 3 (P3) e professor 4 (P4). A seleção desses quatro professores se justifica, visto que todos eles atuaram enquanto docentes durante o período pandêmico e pós-pandêmico no Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. Conforme entendimento desta pesquisadora, essa amostra de pesquisa é suficiente porque atende aos propósitos do estudo ora proposto, visto que se trata de pesquisa com abordagem qualitativa.

A aplicação de entrevista com docentes tem como finalidade analisar os discursos da prescrição normativa e da renormalização do trabalho na atividade docente, destacando o período da pandemia da Covid-19 (2020-2021) e o retorno das aulas presenciais pós-pandemia (2022-2023), bem como no que diz respeito à construção de saberes e da gestão e uso de si na atividade laboral, o que evidencia cenas enunciativas que constroem cenografias que projetam a imagem de si no discurso, o ethos discursivo.

Para melhor compreender o processo de análise e interpretação dos dados coletados, apresentamos a seguir um percurso metodológico que norteará esta pesquisa. Na Figura 4, esquematizamos os passos metodológicos que serão utilizados no desenvolvimento da triangulação dos dados da pesquisa – teórico-bibliográficos, metodológicos e empíricos – que repercutirão resultados do estudo.

Figura 4 – Dispositivo do percurso metodológico



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2025)

Na metodologia deste estudo, de cunho ergodiscursivo, conforme ilustrado na Figura 4, faremos um encadeamento entre os princípios teóricos que envolvem a linguagem e trabalho com base nos estudos de Schwartz (2002, 2011, 2014, 2015, 2016, 2020, 2021), concentrando-se particularmente nos conceitos da ergologia, norma precedente e renormalizações, uso do corpo-si e suas dramáticas, mobilização de saberes e o agir em competência. Concomitante a esses preceitos, utilizamos os estudos de Nouroudine (2002, 2021), que envolvem a linguagem no, como e sobre o trabalho, assim como as pesquisas de Faïta (2002, 2021) sobre a linguagem como atividade. A esses conceitos teóricos foram entrelaçadas e incorporadas as contribuições derivadas da análise do discurso, tais como cena enunciativa, cenografia e ethos, conforme abordadas por Dominique Maingueneau (2008a, 2008b, 2010, 2012, 2013, 2016, 2020), bem como Amossy (2016) no que diz respeito a imagens de si no discurso e a projeção do ethos.

Ao final da etapa de análise, apresentaremos um quadro resumitivo com o objetivo de ilustrar com maior clareza cada uma das categorias acionadas durante a análise. Na sequência, apresentamos o capítulo de análise.

5 ENTRE PALAVRAS E PRÁTICAS: ANALISANDO PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados, em situação de entrevista, com os docentes do corpus selecionado. Os entrevistados atuaram como professores no ensino médio e no Curso Superior, do Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia, nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19. Conforme informado na seção anterior, as informações dos entrevistados se restringem à idade e ao gênero e as identidades dos sujeitos não serão divulgadas durante a pesquisa. Portanto, os docentes entrevistados serão denominados como P1 (professor 1); P2 (professor 2); P3 (professor 3) e P4 (professor 4).

Apresentamos a seguir as oito questões semiestruturadas, juntamente com as respostas coletas em situação de entrevista. Dessa forma, organizamos os Quadros 1 a 7 em que cada um se refere a uma questão juntamente com as respectivas respostas. No quadro 1, mostramos os dados de identificação de cada um dos docentes entrevistados. A análise e interpretação dos dados, por sua vez, será realizada por meio de uma integralização de conceitos advindos da Ergologia entrelaçados com os preceitos da análise do discurso. Na sequência, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 – dados de identificação

1. Dados para identificação P1: a) gênero: (X) feminino () masculino () b) idade: () 30 a 35 (X) 36 a 40 c) tempo de trabalho na atividade docente: <u>14 anos</u> d) Formação e área da sua atuação docente: Doutorado em Engenharia Química; Mestrado em Química Orgânica e Graduação Bacharel em Química e Química Tecnológica. Atua como docente no Ensino Médio/Técnico e Superior em Engenharia de Alimentos. () técnico/médio () superior (X) ambos	1. Dados para identificação P2: a) gênero: (X) feminino () masculino () b) idade: () 30 a 35 (X) 36 a 40 () 40 ou mais c) tempo de trabalho na atividade docente: <u>15 anos</u> d) Formação e área da sua atuação docente: Graduação em Ciências Sociais, Mestre e doutora em Sociologia Política. Ministro aulas de Sociologia para o Ensino Médio e Sociologia da Educação nas Licenciaturas em Física e Matemática. () técnico/médio () superior (X) ambos
1. Dados para identificação P3: a) gênero: (X) feminino () masculino () b) idade: () 30 a 35 () 36 a 40 (X) 40 ou mais c) tempo de trabalho na atividade docente: <u>26 anos</u> d) Formação e área da sua atuação docente:	1. Dados para identificação P4: a) gênero: () feminino (X) masculino b) idade: () 30 a 35 () 36 a 40 (X) 40 ou mais c) tempo de trabalho na atividade docente: <u>26 anos</u> d) Formação e área da sua atuação docente:

Doutorado em Letras, com pós-doutoramento em Letras/ Estudos linguísticos. () técnico/médio () superior (X) ambos	Mestrado em Olericultura e Licenciatura em Informática. Atua na área de informática e também na Agricultura. (X) técnico/médio () superior () ambos
--	--

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2024)

O Quadro 1 apresenta as informações de identificação dos docentes entrevistados. A primeira participante, identificada como P1, é uma mulher na faixa etária de 36 a 40 anos, com 14 anos de experiência docente. Possui Doutorado em Engenharia Química, Mestrado em Química Orgânica e graduação em Química e Química Tecnológica, atuando no Ensino Médio/Técnico e no Ensino Superior na área de Engenharia de Alimentos. A segunda docente, P2, também do gênero feminino e na mesma faixa etária, possui 15 anos de experiência na docência. É Doutora e Mestre em Sociologia Política, com graduação em Ciências Sociais, lecionando Sociologia no Ensino Médio/Técnico e Sociologia da Educação em cursos de Licenciatura em Física e Matemática. A terceira entrevistada, P3, igualmente do gênero feminino, encontra-se na faixa etária de 40 anos ou mais e possui 26 anos de experiência como professora. É Doutora em Letras, com pós-doutoramento em Estudos Linguísticos. O quarto participante, P4, do gênero masculino e na faixa etária de 40 anos ou mais, também acumula 26 anos de atuação docente. É Mestre em Olericultura, com Licenciatura em Informática, ministrando aulas nas áreas de informática e agricultura, apenas no Ensino Médio/Técnico.

Na sequência, apresentamos o Quadro 2 com as questões 2 e 3 respondidas pelos docentes entrevistados:

Quadro 2 – perguntas 2 e 3

2. Quais são os documentos normativos da instituição que normatizam o trabalho docente no Ensino Médio Técnico? Descreva os principais fundamentos previstos que devem ser observados? Como eles foram aplicados?

3. Quais são os documentos normativos da instituição que normatizam o trabalho docente no Ensino Superior? Descreva os principais fundamentos previstos que devem ser observados? Como eles foram aplicados?

Resposta P1: “Tanto para o Ensino Médio Técnico quanto para o superior, há o PPP (Projeto Político Pedagógico) que é o documento base para todos os cursos. No período da pandemia, uma coisa que foi alterada, em resoluções, foi a questão dos dias letivos. Então, em 2020, uma grande mudança foi o não cumprimento dos 200 dias letivos para o Ensino Médio, mas com a obrigatoriedade de se cumprir a carga horária total. Então, a gente não tinha dias letivos, porque a gente registrava mais do que 8h/aula. A gente pode ter até 10 horas de aulas (5h de manhã e 5h à tarde). Nos cursos superiores, em um primeiro momento, foi possibilitado a não oferta, digamos, a não dar aula no

formato remoto para algumas disciplinas caso o curso, o colegiado, o professor entendesse não ser possível, como no caso das disciplinas práticas. Nós, no Curso de Engenharia, maior parte dos professores, optou por dar as disciplinas no formato remoto. Então, a gente se esforçou para cumprir, de forma adaptada, apesar de ter em normativa, a opção de não dar, se julgasse impossível, e nós julgamos que era possível: gravando aulas práticas e teóricas, ofertando isso para os alunos”.

Resposta P2: “Os documentos que são normativos do IFC e que abrangem também o Campus Concórdia que normatizam o trabalho docente são, basicamente, o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), a ODC (Organização Didática de Cursos) e o PPP – Projeto Político Pedagógico. Os principais fundamentos que estes documentos preveem dizem respeito às normas e aos procedimentos acadêmicos dos cursos nos diferentes níveis, tanto no ensino médio/técnico quanto no superior. De modo específico a concepção política pedagógica do IFC vai se desenvolver de forma integrada, especificamente no caso do ensino médio, que integra a parte técnica com a parte profissional e também de forma verticalizada, e essa verticalização vai acontecer tanto entre cursos quanto entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, tem em vista então, uma formação acadêmica voltada para a questão profissional e também cidadã e leva em conta a educação integral e integrada que é voltada para o mundo do trabalho em todos os níveis, tipos e modalidades. No período da pandemia, esses preceitos foram aplicados e adaptados todos para o espaço virtual”.

Resposta P3: “Quanto aos documentos normativos que a instituição tem para o trabalho docente, nós temos os que são relacionados aos docentes, o PTD (Plano de Trabalho Docente) e o PPP – Projeto Político Pedagógico. A partir desses documentos, nós docentes temos como princípio a questão do trabalho como princípio educativo, visto que é um ensino médio técnico integrado, então se pensa, se valoriza a questão da formação integral do indivíduo, e não só a preparação para o trabalho. Bem como, não só o ensino propedêutico visando vestibular, ENEM. O que se procura é ter uma formação profissional forte e adequada e também que o aluno tenha uma formação humana, crítica, que ele passe pela Filosofia, Sociologia, tenha acesso à Literatura, embora elas não estejam totalmente ligadas ao ensino profissionalizante”.

Resposta P4: “Dentro das normativas que regem os cursos da instituição temos o PPP – Projeto Político Pedagógico. Em 19 de março de 2020, as aulas foram suspensas alegando a pandemia da Covid-19. No entanto, nós achávamos que seriam alguns dias ou 1 mês e passado esses períodos, a pandemia continuou avançando no mundo todo. Dentro das normativas, tivemos uma que cancelou as aulas presenciais e esse foi um ponto bastante forte para a gente. E em seguida, as aulas deveriam ser ministradas em aulas remotas, síncronas e assíncronas, isso que foi bastante impactante. Observando isso, nas aulas remotas, tínhamos pouco ou nada de conhecimento ou prática. Sabíamos que essas plataformas existiam, mas a gente, de modo geral, não utilizava e de repente nos vimos, digamos, com os pés descalços e fomos correr atrás de programas para organizar o trabalho, as aulas”.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2024)

A partir desses depoimentos envolvendo o trabalho dos professores, no período da pandemia, evidenciamos que todos os docentes entrevistados falaram da sua atividade de trabalho, o que, conforme elucida Nouroudine (2002) trata-se da linguagem sobre o trabalho. Esta, por sua vez, é caracterizada por aquela em que os saberes são transmitidos de uns aos outros em um coletivo de trabalho. Nos depoimentos, percebeu-se que os documentos normativos como o PPP, desempenharam um papel estruturante no discurso sobre o trabalho docente, conforme expôs P1 *“tanto para o Ensino Médio Técnico quanto para o superior, há o PPP (Projeto Político Pedagógico) que é o documento base para todos os cursos”*.

Além disso, percebemos que houve a necessidade de modificar a forma de trabalho e esta foi impactante para todos os entrevistados. No período da pandemia,

a instituição abordada aqui nesse estudo, normalizou as normas antecedentes, para novas normas, adequando-se assim ao contexto da pandemia. As normas antecedentes são aquelas pré-estabelecidas que, conforme Schwartz (2015, p. 382), “existem antes da vida (industrial) coletivas que elas tornaram possível e em seguida, elas não tomam em consideração a singularidade das pessoas que vão estar encarregadas de agir e vão se instalar no posto de trabalho”. Nos depoimentos, os entrevistados discorreram sobre os documentos que regem a atividade docente no IFC. Todos eles destacaram, principalmente, o PPP (Projeto Político Pedagógico).

No período da pandemia, ocorreram renormalizações realizadas pelo profissional dentro da atividade de trabalho, as quais estão relacionadas ao agir humano, que, nas palavras de Schwartz (2015, p. 384), “o ser humano será singular na sua atividade e, para ser singular ele vai tentar reinterpretar essas normas que lhe são propostas, configurando o meio com o seu próprio meio.”, conforme observamos no depoimento do P4 quando expôs: *“dentro das normativas, tivemos uma que cancelou as aulas presenciais e esse foi um ponto bastante forte para a gente. E em seguida, as aulas deveriam ser ministradas em aulas remotas, síncronas e assíncronas, isso que foi bastante impactante”*. Ao se referir a essa mudança de ensino, percebemos que o docente foi atingido quando afirmou que *“nas aulas remotas, tínhamos pouco ou nada de conhecimento ou prática”*. Dessa forma, houve essa necessidade de renormalizar a forma de trabalho, que passou do presencial para o online.

Um aspecto que também reflete uma renormalização discursiva, ou seja, a adaptação de práticas e significados dentro de um novo contexto de trabalho ou realidade, é o que mencionou o P1 no seu depoimento quando destacou o não cumprimento dos dias letivos *“então, em 2020, uma grande mudança foi o não cumprimento dos 200 dias letivos para o Ensino Médio, mas com a obrigatoriedade de se cumprir a carga horária total. Então, a gente não tinha dias letivos, porque a gente registrava mais do que 8h/aula”*. Isso evidencia como uma norma institucional, no caso, o calendário escolar regular que foi alterado, exigindo que os sujeitos envolvidos reinterpretassem o sentido de sua prática docente.

Essa mudança reflete mais do que uma simples adaptação prática; ela implica uma transformação simbólica e normativa no que era considerado “normal” ou “esperado” no ambiente educacional. As falas do P1 e do P4 apontaram para o impacto emocional, profissional e social dessa ruptura, bem como para a necessidade

de criar novos parâmetros para avaliar e organizar o trabalho docente no contexto em que se deu essa renormalização. Schwartz (2014, p. 263) salienta que essas renormalizações são um “encontro de dramáticas de si” que se atravessa e se apossa do corpo: “as expressões do olhar, a postura e a direção do olhar testemunham o interesse ou desinteresse do usuário diante de uma proposta. Esses gestos são com efeito escolhas, processos de renormalização”.

Sob essa ótica, Schwartz e Durrive (2010) estão alinhados ao princípio compartilhado pela Ergonomia de que o trabalho não se resume à mera aplicação de normas. Conforme esses autores, “o meio é, portanto, duplamente infiel”, ou seja, por sua singularidade, exige a administração dessa divergência (Schwartz; Durrive, 2021, p. 204). Ribeiro *et al* (2021, p. 204) salientam que “na intenção de gerir a infidelidade apresentada pelo meio, o sujeito trabalhador faz escolhas a partir dos seus saberes, de suas próprias capacidades e de seus próprios métodos de ação” e isso está imbricado ao que Schwartz (2021) designa como “uso de si”. Dessa forma, ao realizar o “uso de si”, o sujeito estabelece suas próprias regras para lidar com as lacunas existentes na atividade laboral, buscando preencher o vazio de normas, já que as normas pré-existentes se mostram limitadas e não atendem por completo a atividade (Schwartz; Durrive, 2021, p. 211).

Ao analisarmos as manifestações dos docentes, identificamos as cenas englobantes que se apresentam nos depoimentos tanto de P1 quanto em P4. No relato de P1: *“tanto para o Ensino Médio Técnico quanto para o superior, há o PPP (Projeto Político Pedagógico) que é o documento base para todos os cursos. No período da pandemia, uma coisa que foi alterada, em resoluções, foi a questão dos dias letivos”*. Na narrativa de P4, *“dentro das normativas que regem os cursos da instituição temos o PPP – Projeto Político Pedagógico. Em 19 de março de 2020, as aulas foram suspensas alegando a pandemia da Covid-19. No entanto, nós achávamos que seriam alguns dias ou 1 mês e passado esses períodos, a pandemia continuou avançando no mundo todo”*. Conforme Maingueneau (2013, p. 96), “a cena englobante é aquela que corresponde ao tipo de discurso”. Identificamos a cena englobante nas pistas linguísticas deixadas no discurso dos docentes: “Cursos”, “PPP (Projeto Político Pedagógico)”, “Aulas”, “dias letivos”.

Ao descrever o impacto da pandemia sobre as aulas presenciais e a transição repentina para o formato remoto, conforme de P4: *“as aulas foram suspensas alegando a pandemia da Covid-19 [...] nós achávamos que seriam alguns*

dias ou 1 mês e passado esses períodos, a pandemia continuou avançando no mundo todo”, evidenciamos a ausência de preparação do docente para enfrentar esse novo cenário; então, percebemos aí a dramática do uso de si ocasionada pela transferência de cenografia, isto é, do ensino presencial ao ensino remoto. A dramática do uso de si é apresentada por Schwartz e Durrive, (2015) como as escolhas que o indivíduo faz para tratar dos eventos relacionados à sua atividade de trabalho.

Na perspectiva da Análise do Discurso, a cenografia é um conceito que, conforme elucida Maingueneau (2020, p. 19), “não é imposta pelo gênero, mas construída a partir do próprio texto”. Tal noção torna-se perceptível no relato da P2: *“de modo específico a concepção política pedagógica do IFC vai se desenvolver de forma integrada, especificamente no caso do ensino médio, que integra a parte técnica com a parte profissional e também de forma verticalizada, e essa verticalização vai acontecer tanto entre cursos quanto entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, tem em vista então, uma formação acadêmica voltada para a questão profissional e também cidadã e leva em conta a educação integral e integrada que é voltada para o mundo do trabalho em todos os níveis, tipos e modalidades”*, em que a cenografia manifesta-se na ênfase dada à instituição educacional que promove a integração entre o ensino técnico, a formação cidadã e a educação integral, mesmo diante das transformações exigidas pela migração para o ambiente virtual.

Por sua vez, no relato de P4, *“nas aulas remotas, tínhamos pouco ou nada de conhecimento ou prática. Sabíamos que essas plataformas existiam, mas a gente, de modo geral, não utilizava e de repente nos vimos, digamos, com os pés descalços e fomos correr atrás de programas para organizar o trabalho, as aulas”*, podemos identificar a cenografia ao retratar um cenário de crise educacional decorrente da pandemia, em que as diretrizes institucionais demandam alterações substanciais, como a implementação de aulas remotas, desafiando os docentes com situações de improvisação e aprendizado compulsório, observado aqui também o vazio de normas que, conforme Schwartz e Durrive (2015, p. 386) “são as lacunas no anteriormente pensado” em que os docentes acionam os saberes investidos no corpo-si (Trinquet, 2010) e que constituem o segundo ingrediente de um agir em competência, a incorporação da historicidade que permeia as situações de trabalho (Schwartz; Durrive, 2021). Isso implica aprimorar, ao mesmo tempo que se adquirem os conceitos e técnicas que orientam a profissão, os conhecimentos construídos na prática e nas experiências em contextos de atuação real.

No caso da P3, *“a partir desses documentos, nós docentes temos como princípio a questão do trabalho como princípio educativo, visto que é um ensino médio técnico integrado, então se pensa, se valoriza a questão da formação integral do indivíduo, e não só a preparação para o trabalho”*, a cenografia emerge do contexto do ensino técnico integrado, que prioriza não apenas a capacitação profissional, mas também a formação humanística e crítica, oferecendo acesso a disciplinas das ciências humanas e à literatura, ainda que estas não estejam diretamente vinculadas à formação técnica.

Uma cenografia envolve a projeção de um ethos, que, conforme Maingueneau (2020, p. 13), *“é uma noção discursiva, que se constrói mediante o discurso; não se trata de uma ‘imagem’ do locutor externa à fala”*. Nesse sentido, no depoimento de P1 *“então, a gente se esforçou para cumprir, de forma adaptada, apesar de ter em normativa, a opção de não dar, se julgasse impossível, e nós julgamos que era possível: gravando aulas práticas e teóricas, ofertando isso para os alunos”*, evidencia-se um ethos de comprometimento, expresso pela adaptação de disciplinas práticas e pela gravação de aulas, além de um ethos de responsabilidade e dedicação, marcado pelo esforço coletivo e individual para superar os desafios impostos pela pandemia, especialmente no contexto das práticas educacionais.

No relato de P2, *“os documentos que são normativos do IFC e que abrangem também o Campus Concórdia que normatizam o trabalho docente são, basicamente, o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), a ODC (Organização Didática de Cursos) e o PPP – Projeto Político Pedagógico. Os principais fundamentos que estes documentos preveem dizem respeito às normas e aos procedimentos acadêmicos dos cursos nos diferentes níveis, tanto no ensino médio/técnico quanto no superior”*, o ethos discursivo reflete um ethos de domínio técnico e institucional, em que a docente se posiciona como conhecedora das diretrizes e valores da instituição, articulando a aplicação desses fundamentos no ensino remoto, o que transmite confiança e expertise em relação às normas e práticas educacionais. De acordo com Maingueneau (2020, p. 13), o ethos *“está vinculado a um processo interativo e à influência de outros”*, o que é observado no discurso de P3 *“[...] o que se procura é ter uma formação profissional forte e adequada e também que o aluno tenha uma formação humana, crítica”*. Esse posicionamento caracteriza um ethos de humanismo pedagógico, associado à defesa de uma educação ampla e crítica.

Ademais, o ethos é uma noção sociodiscursiva que implica um comportamento social avaliado e só pode ser compreendido em contextos históricos e sociais específicos (Maingueneau, 2020). No depoimento de P4: *“sabíamos que essas plataformas existiam, mas a gente, de modo geral, não utilizava e de repente nos vimos, digamos, com os pés descalços e fomos correr atrás de programas para organizar o trabalho, as aulas”*, evidencia-se um ethos de vulnerabilidade e adaptação, no qual o docente se apresenta como alguém que enfrentou desafios imprevistos e buscou soluções, apesar da inexperiência com plataformas digitais, revelando resiliência e capacidade de superação diante das adversidades. Essas análises mostram como cada docente construiu sua narrativa a partir de experiências e perspectivas individuais, sempre inseridas em um contexto normativo e institucional.

A seguir, apresentamos o Quadro 3 com a questão 4 que foi aplicada aos docentes que participaram da entrevista realizada durante a pesquisa de campo:

Quadro 3 – pergunta 4

4. Durante o período pandêmico da Covid-19 que mudanças significativas ocorreram em suas práticas docentes no Ensino Médio/Técnico?

Resposta P1: “Durante a pandemia, as principais mudanças em relação a forma de dar aula, as nossas práticas docentes, foi o formato online mesmo. A necessidade de utilizar essas tecnologias da informação, utilizar o Google Meet para fazer as aulas remotas, isso foi a maior diferença, você está em aula, na sua casa, à distância, e os alunos acessando de casa. Então, acredito que essa tenha sido a maior mudança, o local de trabalho. Você estar trabalhando de casa; você conciliar com a tua rotina doméstica; e também aprender a mexer nessas tecnologias. Por vezes, também, não foram aulas síncronas, foram aulas gravadas que eu perdi por não saber utilizar a ferramenta direito. Gravava um vídeo sem som e tinha que gravar de novo. Então, essas dificuldades de utilizar essas ferramentas, acho que essas foram as maiores dificuldades e é a principal mudança na forma em que a gente atuou. Além da forma de realizar a aula, a forma de receber e enviar provas, trabalhos. mudanças”. Então, recebendo por, por exemplo, recebendo pelo SIGAA, que é o sistema da instituição; eu criei turmas no Classroom, que eu nunca tinha trabalhado, para poder receber esses trabalhos. A forma de correção foi demorada, porque cada questão, você tinha que digitar cada resposta, enfim, a forma de envio de correção, de devolver feedback de trabalhos e provas. Ainda, em relação a minha prática docente, essas foram as principais”.

Resposta P2: “Durante o período da pandemia, no Ensino Médio, a principal mudança foi a virtualização das atividades e isso significa que tudo passou a ser feito desse meio em função do distanciamento social que se requereu. Então, as aulas foram mantidas na sua integralidade e elas foram dadas, principalmente, através de chamadas pelo Google-meeting. Em um primeiro momento se tentou usar o sistema da Instituição, mas ele não suportou a demanda. Um percentual do tempo foi trabalhado dessa forma e um percentual do tempo foi utilizado para as atividades direcionadas no Classroom. Então, essas duas ferramentas não faziam parte da minha prática docente e assim foi uma grande mudança, adotar esses espaços de ensino. Foi a necessidade de aprender rapidamente a dar conta dessas tecnologias que eu só tinha ouvido falar esporadicamente que passaram a fazer parte do cotidiano”.

Resposta P3: “Em relação à pandemia, com o ensino médio/técnico, em um primeiro momento foi necessário ver que tipo de contato os alunos tinham. Então, primeiro a gente fez uma campanha para atualização de e-mails, verificar o sistema da instituição, tudo via redes sociais. Depois, a gente começou a dar cursinhos para eles, com tutorias de como usar o Classroom, Google-meeting, para

depois a gente tentar ensinar alguma coisa. Nesse período a reitoria suspendeu as aulas por alguns dias e quando a gente voltou, trabalhamos até agosto de 2021, então foi mais de um ano, com atividades online. Então mudou significativamente a prática docente, porque nós não somos uma instituição EAD, nós somos uma instituição que tentava fazer de forma online aquilo que sabia fazer bem na prática. Outra mudança foi a questão das aulas práticas, que foram suspensas. Quando a gente viu que a pandemia iria se estender, as disciplinas de práticas orientadas foram feitas também online. Os professores disponibilizavam a atividade e os alunos tinham que aplicar, plantar tal coisa, acompanhar a cultura, fazer o manejo e muita revisão bibliográfica. Infelizmente, na parte prática teve toda essa mudança, eu diria até que uma perda, na questão da prática como princípio educativo”.

Resposta P4: “Podemos dizer assim, muito “doido” né, porque a maioria dos docentes e me incluo nesse contexto, nunca tínhamos trabalhado com aulas remotas (síncronas e assíncronas) e aí passamos um processo todo de organizar, achar programa que gerencia isso, entrar em contato com os alunos para marcar a aula e eles saberem o horário dessas aulas. Confesso que até falei com alguns alunos nas turmas que a sensação que eu tinha era de estar falando com o computador ou com o próprio celular, porque foi uma mudança muito significativa no processo de lecionar. Então, esse ponto foi muito cruel. Mas claro, explicando, fornecendo todo o material e questionamento sobre as nossas aulas foram se ajustando. Além disso, teve algumas práticas, dos estudantes, em que eles não tinham aparelho adequado, uns sem sinal de internet e isso foi bastante dificultoso. Mas a prática, de um modo geral, ministramos dentro daquelas opções que tínhamos naquele momento”.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2024)

A partir dos depoimentos apresentados na questão 4, percebemos que o prescrito não atende a atividade real. A resolução n.º 39/2020 do Consuper, disponível no link <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/11/Resolucao-03.2021-CONSUPER-AERs.pdf> orienta que sejam realizadas aulas síncronas e assíncronas, conforme consta no excerto:

Art. 1º Manter autorizada a substituição de atividades presenciais por Atividades de Ensino Remotas (AER) em cursos de qualificação profissional, EJA, técnico de nível médio e superiores ofertados pelo IFC, tendo como base os normativos publicados com o fim de orientar as instituições de ensino no período de enfrentamento da pandemia de COVID-19 e os apontamentos constantes nos relatórios dos Grupos de Trabalho "Atividades de Ensino Remotas" e "Desenvolvimento Institucional".

O prescrito na normativa não atende à demanda de situações que só a prática apresenta como constatado no depoimento da P1 *“Por vezes, também, não foram aulas síncronas, foram aulas gravadas que eu perdi, por não saber utilizar a ferramenta direito. Gravava um vídeo sem som e tinha que gravar de novo. Então, essas dificuldades de utilizar essas ferramentas, acho que essas foram as maiores dificuldades e é a principal mudança na forma em que a gente atuou”*. Assim, a instrução ou normativa emitida pelo Instituto Federal Catarinense refere-se às normas antecedentes que, segundo Schwartz; Durrive (2015, p. 382) “são os manuais e notas técnicas, regras de gestão e organizacionais, prescrições e instruções,

procedimentos” que permitem ao docente desenvolver sua atividade através de sucessivas renormalizações.

Nesse novo cenário imposto pela pandemia, os professores tiveram a necessidade de reinterpretar as normas e essa singularidade que esteve presente no seu agir em sala de aula, que passou a ser na própria residência. Destacamos o que a docente P1 relatou no depoimento “*precisa se adaptar a rotina de casa para dar aula*”. Essa dramática do uso do corpo-si infere no que expõe Schwartz (2020): a noção de dramáticas de uso de si significa uma sequência de debates entre, de um lado um mundo de normas antecedentes mais ou menos coerentes entre elas e, de outro, escolhas para minha existência. Assim, cada escolha do professor em atividade laboral no período da pandemia, inferiu uma dramática do uso diferente, na sua rotina e em sua própria casa.

A análise das respostas dos docentes na perspectiva ergológica permite identificar e discutir aspectos normativos e a gestão das normas no trabalho docente durante a pandemia. A Ergologia é um campo teórico que estuda o trabalho humano, destacando a relação entre as normas prescritas (instituídas previamente) e as renormalizações (as adaptações realizadas pelos trabalhadores em suas práticas concretas). A norma prescrita é entendida a partir do que avaliam Schwartz e Durrieu (2015, p. 382): “que a norma exprime um ideal, uma regra, um objetivo, um modelo”, ou seja, refere-se às diretrizes e exigências impostas ao trabalho, no caso de nossa pesquisa, o trabalho docente antes e durante a pandemia. No contexto dos depoimentos, temos o que mencionou a P1 “*A necessidade de utilizar essas tecnologias da informação, utilizar o Google Meet para fazer as aulas remotas, isso foi a maior diferença, você está em aula, na sua casa, à distância, e os alunos acessando de casa*” e P2 “*Durante o período da pandemia, no Ensino Médio, a principal mudança foi a virtualização das atividades e isso significa que tudo passou a ser feito desse meio em função do distanciamento social que se requereu*”. A instituição IFC estabeleceu plataformas como *Google Meet*, *SIGAA* e *Classroom* para manter a continuidade das aulas e atividades. Essas normas prescreviam o uso de tecnologias digitais, muitas vezes sem oferecer um treinamento necessário, exigindo rápida adaptação dos professores. Aqui, novamente pode ser observada a relação entre o vazio de normas que são as lacunas existentes nas normas pré estabelecidas, pois estas nunca podem prever integralmente todas as ocorrências de uma situação. (Schwartz, 2015) e isso implica ao docente realizar as dramáticas do uso de si para

tratar esses rompimentos dos ritmos das sequencias habituais e transformar a relação com o meio e entre as pessoas (Schwartz, 2015). Essas dramáticas resultam da mobilização de saberes, em que o docente coloca em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância do prescrito/real (Trinquet, 2010).

Além das normas prescritas, há aquelas que se manifestam na prática concreta, relacionadas às ações efetivamente realizadas, as quais podem extrapolar ou se desviar das diretrizes previamente estabelecidas. Nesse contexto, emerge o conceito de vazio de normas, associado às lacunas nas diretrizes prévias do trabalho. Como afirmam Schwartz e Durrive (2015, p. 386), “os vazios de normas são as lacunas no anteriormente pensado, porque as normas não podem jamais antecipar todas as ocorrências de uma situação”. Isso destaca a inevitável limitação das normas previamente estabelecidas, que, por mais detalhadas que sejam, não conseguem prever todas as variáveis e contingências que surgem no trabalho real. Esse vazio normativo exige dos trabalhadores um esforço contínuo de adaptação e criatividade para lidar com situações imprevistas, reafirmando a natureza dinâmica e situada da atividade humana.

Essas adaptações criativas e práticas implementadas aos trabalhadores para lidar com as tensões entre a norma prescrita e as demandas do trabalho real são chamadas de renormalizações. Conforme Schwartz e Durrive (2015, p. 383), “o ser humano, como todo ser vivo, está exposto a exigências ou normas, emitidas continuamente e em quantidade pelo meio no qual se encontra. Para existir como singular, ele vai tentar permanentemente reinterpretar essas normas que lhe são propostas”. Temos como exemplo de renormalizações o exposto no depoimento P3 *“outra mudança foi a questão das aulas práticas, que foram suspensas. Quando a gente viu que a pandemia iria se estender, as disciplinas de práticas orientadas foram feitas também online. Os professores disponibilizavam a atividade e os alunos tinham que aplicar, plantar tal coisa, acompanhar a cultura, fazer o manejo e muita revisão bibliográfica”*. As renormalizações ocorreram na gestão de atividades assíncronas, uso de redes sociais para contato com alunos e no ajuste de materiais e avaliações para o contexto remoto. Outro exemplo de renormalização foi o uso de várias plataformas para suprir a falta de funcionalidade do sistema oficial da instituição, conforme relatou P2: *“[...] as aulas foram mantidas na sua integralidade e elas foram dadas, principalmente, através de chamadas pelo Google-meeting. Em um primeiro momento se tentou usar o sistema da Instituição, mas ele não suportou a demanda”*.

Essas renormalizações implicam cenografias evidenciando dramáticas do uso de si, que se refere ao envolvimento do trabalhador que, ao lidar com tensões e desafios, mobiliza suas capacidades físicas, psíquicas e sociais. Assim, compreendemos a dramática do uso de si “como as escolhas a fazer pelo indivíduo para tratar dos eventos relacionados à atividade de trabalho”. (Schwartz; Durrive, 2015, p. 377). Essas dramáticas são evidenciadas no depoimento do P4: *“confesso que até falei com alguns alunos nas turmas que a sensação que eu tinha era de estar falando com o computador ou com o próprio celular, porque foi uma mudança muito significativa no processo de lecionar”*, em que o professor descreveu situações de grande esforço emocional e psicológico. Ainda nesse depoimento, temos a presença das três cenas enunciativas: a cena englobante que corresponde ao tipo de discurso (Maingueneau, 2013) nesse caso, a aula; a cena genérica é o discurso do professor e a cenografia é a da correspondência particular que põe em contato dois indivíduos que mantêm uma relação pessoal (Maingueneau, 2013). Aqui, a cenografia é percebida como uma aula solitária, pois percebe-se uma despersonalização do professor. Dessa cenografia emerge um ethos que é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro (Maingueneau, 2008b). O professor enquanto um ser ativo sente que está sozinho, isolado perante à máquina; desse ethos de isolamento emerge uma imagem de si que é distante do outro e esse outro é visto como um ser sem reação.

Dessa maneira, depreende-se a capacidade de mobilizar conhecimentos, experiências e criatividade para lidar com situações complexas ou inéditas é chamada de agir em competência. De acordo com Schwartz e Durrive (2015, p. 385), “o encontro da atividade humana nos coloca em face de formas de saberes complexos e híbridos, mobilizados (daí o termo investidos) a produtores de renormalizações. Eles estão, então, engajados numa situação singular, histórica, não padronizada, das situações de vida e de trabalho”. O uso criativo de plataformas digitais, como relatou a P2: *“[...] um percentual do tempo foi utilizado para as atividades direcionadas no Classroom”*, e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas, como práticas orientadas à distância, conforme descreveu P3: *“os professores disponibilizavam a atividade e os alunos tinham que aplicar, plantar tal coisa, acompanhar a cultura, fazer o manejo e muita revisão bibliográfica. Infelizmente, na parte prática teve toda essa mudança, eu diria até que uma perda, na questão da prática como princípio educativo”*, o que reflete o agir em competência dos docentes.

Assim sendo, essa cenografia imbricada com tais renormalizações feitas pelos docentes, ou seja, essa ação do corpo-si, emite um ethos discursivo. Ao observarmos o depoimento de P1: *“foram aulas gravadas que eu perdi”*, temos a dimensão de ethos como imagem de si: um ethos de professor dedicado, responsável; essa dimensão é o que Maingueneau (2020, p. 25) chama de dimensão experiencial, que é aquela “que recobre as caracterizações sociopsicológicas estereotípicas”, neste caso uma dimensão de impotência e frustração.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 com a questão 5 que foi aplicada aos docentes que participaram da entrevista realizada durante a pesquisa de campo:

Quadro 4 – pergunta 5

5. Durante o período pós-pandêmico da Covid-19 que mudanças significativas ocorreram em suas práticas docentes no Ensino Superior?

Resposta P1: “Em relação as mudanças na prática docente no ensino superior período pós e pandêmico – a mudança real foi durante a pandemia, no período pandêmico mesmo, a gente em casa, alunos em casa. Então, as principais mudanças, da mesma forma que pro ensino técnico foram ter aulas síncronas, utilizando essas ferramentas novas; usando google meeting, tendo alunos que só logavam e que não estavam ali e você interagindo com os alunos e estes não te respondendo, por vezes, ou nunca abriam a câmera, você falava sozinho, então a principal mudança realmente é a utilização dessas ferramentas, também utilizei Classroom para o ensino superior; além do nosso sistema, mas pelo nosso sistema tem uma limitação de memória e não comportar vídeos; alguns professores faziam vídeo e postavam no YouTube; eu preferia utilizar o Classroom. E mesmo as aulas que eram síncronas, eu disponibilizava no Classroom, as aulas assíncronas. Mas no ensino superior a gente só tinha aula síncronas, apenas nos primeiros 2 meses, que foi o período de adaptação. A maior dificuldade no Ensino Superior foram as aulas práticas. No curso de Engenharia, por exemplo, como a disciplina de química, que tem a carga horária prática, você tem que gravar essas aulas, editar, mandar para os alunos e de alguma forma cobrar, fazer avaliações em relação a isso. Então, essa questão foi bem difícil, ter de se deslocar até a instituição, aprender a gravar, juntar as partes dos vídeos, isso foi uma mudança muito grande.

Resposta P2: “Pós-pandemia, ou seja, no retorno parcial das aulas, as mudanças aconteceram na medida em que os recursos utilizados na pandemia: as aulas virtuais, os vídeos, o Classroom passaram a fazer parte das aulas. Foram inseridas essas ferramentas, por exemplo, uma coisa que me marca o pós-pandemia, não necessariamente por conta da pandemia, mas por outros motivos, o curso de licenciatura em Física foi reformulado, teve um novo projeto de curso e complementação e a Sociologia da Educação, que é uma disciplina que eu ministro, foi transformada em híbrida, então metade da carga horária era presencial e a outra metade online. Quando eles estavam refazendo o projeto de curso me foi perguntado se era possível fazer essa mudança e o meu posicionamento foi de aceitar, de dizer que sim, justamente pela experiência que eu tive no período da pandemia. Então, o distanciamento social fez com que a gente se adaptasse às novas realidades tecnológicas e nos permitiu ganhar uma experiência para manter algumas dessas práticas. E hoje, 2 anos depois da pandemia, eu ainda utilizo os recursos como docente que aprendi naquele período.

Resposta P3: “Em relação às práticas com o Ensino Superior, não foram muito diferentes das práticas com o ensino médio, então seguiu a mesma forma. Na época, eu trabalhava no curso de Licenciatura em Matemática e ministrava a disciplina de Leitura e Produção de texto. Em muitos cursos, em outras instituições, eu pesquisei que essa disciplina, uma disciplina análoga é uma disciplina que é feita à distância. Então, a gente encontrou muito material e tem muitas possibilidades, porque a prática é a leitura de textos acadêmicos e a produção de textos acadêmicos. Então, eu trabalhei toda a carga horária (30hs) de maneira síncrona, online. Em duas aulas eu

explicava o conteúdo pra eles e nas outras duas aulas, os estudantes faziam trabalhos, produções e seminários. As atividades que eu fazia no presencial, eu adaptei para fazer também na aula online, já que nós tínhamos ferramentas, como o Google Meeting que permitia gravar, então eu deixava a aula gravada disponível para os alunos. Na licenciatura a gente teve mais evasão do que no Ensino Médio, porque o aluno da licenciatura é um aluno diferenciado, ele trabalha durante o dia, vem pra aula à noite.

Resposta P5: Entrevistado não atua como docente no Ensino Superior.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2024)

Quando trata do conceito de ethos, Maingueneau (2020) enfatiza que sua análise não pode ser realizada de forma descontextualizada, mas deve estar vinculada às condições de enunciação e circulação em uma determinada cenografia. O ethos abordado neste trabalho refere-se a cenografias que emolduram a atividade docente durante a pandemia, um período historicamente situado que impôs desafios significativos aos professores em seu exercício profissional. Maingueneau (2016, p. 77) explica que a cenografia “é ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ela engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la.”, a cenografia aqui é construída a partir do discurso do professor na pandemia e no período pós-pandêmico. Essa cenografia projeta um ethos que, de acordo com Maingueneau (2016, p. 70) “o ethos se desdobra no registro do mostrado e, eventualmente no dito. Sua eficácia decorre do fato de que se envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado”. No caso do discurso do professor, o ethos docente se manifesta tanto no conteúdo verbal quanto na maneira como ele se coloca na interação com os alunos, na sua postura, entonação, hesitações ou segurança ao falar.

No depoimento de P1, observa-se um ethos de impotência: *“alunos que só logavam e não estavam ali, você interagindo com os alunos e estes não te respondendo, por vezes, ou nunca abriam a câmera, você falava sozinho.”* Esse ethos, marcado pela frustração, evidencia a falta de interação e engajamento dos alunos. Ele se constitui a partir da infidelidade do meio, em que o professor percebe que a realidade não corresponde às expectativas que tinha, levando, de certo modo, a uma inevitável discrepância em relação às demandas que lhe são impostas (Schwartz; Durrive, 2015).

O contexto da pandemia exigiu mais iniciativas das instituições e dos professores, além de um aumento nos procedimentos a serem seguidos. Schwartz e Durrive (2021) elucidam que é necessário aceitar a ideia de que não há modelos simples para compreender as mudanças. “Existe a mudança, isto é indiscutível. Não

aceitá-la é não ser contemporâneo de seu tempo. Mas é também necessário aceitar a ideia de que se tem um modelo de interpretação única, que ninguém é *expert* no que tange à mudança” (Schwartz; Durrive, 2021, p. 34).

Os depoimentos dos docentes evidenciam os impactos dessas transformações na prática profissional, o que implica cenografias distintas. Como relatou P1, a necessidade de deslocamento até a instituição, a aprendizagem de novas tecnologias, como a gravação e edição de vídeos, representou uma mudança significativa: *"ter de se deslocar até a instituição, aprender a gravar, juntar as partes dos vídeos, isso foi uma mudança muito grande."* Já P2 destacou que o distanciamento social impulsionou a adaptação às novas realidades tecnológicas e possibilitou a incorporação dessas práticas no período pós-pandêmico: *"o distanciamento social fez com que a gente se adaptasse às novas realidades tecnológicas e nos permitiu ganhar uma experiência para manter algumas dessas práticas. E hoje, dois anos depois da pandemia, eu ainda utilizo os recursos como docente que aprendi naquele período."* Por sua vez, P3 enfatizou a necessidade de adaptação das atividades presenciais ao ambiente online, utilizando ferramentas como o Google Meet para gravação e disponibilização das aulas: *"As atividades que eu fazia no presencial, eu adaptei para fazer também na aula online, já que nós tínhamos ferramentas, como o Google Meeting, que permitia gravar, então eu deixava a aula gravada disponível para os alunos."*

Esses relatos demonstram que a pandemia não apenas impôs desafios, mas também promoveu mudanças duradouras na prática docente, levando os professores a reinventarem suas metodologias e a incorporarem novas estratégias tecnológicas ao ensino. Esse corpo-si, definido por Schwartz (2014, p. 264) como “uma entidade que transgride todas as fronteiras entre o biológico e o histórico. Ou mais do que isso, ela historiza o suporte biológico sem que por isso autorize a dissociar esse esforço de recentramento”. Essa ação do corpo-si resulta nas dramáticas do uso do corpo-si que constroem uma cenografia e projetando um ethos discursivo, conforme as pistas linguísticas de P3: *"As atividades que eu fazia no presencial, eu adaptei para fazer também na aula online, já que nós tínhamos ferramentas, como o Google Meeting que permitia gravar, então eu deixava a aula gravada disponível para os alunos"*. Essa cenografia projeta um ethos de professor flexível que se adapta às demandas do meio, recorrendo aos saberes adquiridos anteriormente.

Ao analisarmos as pistas linguísticas no depoimento de P3: *"E hoje, dois anos depois da pandemia, eu ainda utilizo os recursos como docente que aprendi naquele"*

período”, evidencia-se a dimensão linguageira da prática docente durante a pandemia. A experiência vivida nesse contexto resulta na incorporação positiva de saberes, que se consolidam após o processamento da atividade de trabalho no período pós-pandêmico. Esses saberes, denominados saberes investidos na atividade, “correspondem à experiência prática e recriadora de conhecimentos, emergindo dos debates sobre normas que, no momento em que são assimiladas, não podem ser totalmente apreendidas ou controladas pelos saberes previamente constituídos” (Trinquet, 2010, p. 104).

A seguir, apresentamos o Quadro 5 com a questão 6 que foi aplicada aos docentes que participaram da entrevista realizada durante a pesquisa de campo:

Quadro 5 – pergunta 6

6. Comente sua experiência no desempenho das suas atividades de trabalho docente, destacando saberes, desafios e procedimentos vivenciados no período pandêmico da Covid-19?

Resposta P1: Com relação à experiência ali como docente no período da pandemia, foi bem estressante, começando por essa parte que foi realmente algo que mexeu com o psicológico de todo mundo. Então teve essa questão inicial de você se adaptar ao novo contexto, em você conhecer as novas ferramentas e utilizá-las. Nesse sentido, foi desafiador, você sair da zona de conforto. Eu me senti saindo da minha zona de conforto, ter os meus materiais prontos e de uma hora para outra, ter que mudar a forma de dar aula. Eu, por exemplo, uso muito o quadro e tive que repassar cálculos e fórmulas para slide e aprender a usar ferramentas novas, como o Google Meeting. Então foi desafiador toda essa adaptação.

Resposta P2: Nesse período a gente passou por mudanças e desafios que não imaginou que iria passar, ninguém sonhava com uma pandemia do jeito que foi e por isso foram necessárias adaptações rápidas, em um curto espaço de tempo. A ida para o ensino remoto ele impôs uma necessidade de desenvolver habilidades tecnológicas, adaptação de conteúdos e práticas pedagógicas para o ambiente virtual. Então, foi necessário aprender a utilizar as plataformas de videoconferências, ferramentas digitais para que se pudesse ter o engajamento e a interação com os estudantes, porque o maior desafio era esse, propiciar que eles acompanhassem aquilo que estava sendo trabalhado. Destaco que aprendi a utilizar as ferramentas digitais como Classroom, Google Meeting, principalmente esses. Foi necessário pensar em uma didática mais flexível e na medida do possível também, uma didática mais criativa para que se pudesse manter a atenção e o interesse dos estudantes, como uso de vídeos, a interatividade e questionários. Foi preciso também ter uma comunicação próxima e acolhedora, acho que esse é um ponto importante com os estudantes. Uma maior empatia, compreender as dificuldades individuais de cada estudante, a gente teve problemas desde a falta de conexão, ambiente adequado para estudos e também as dificuldades emocionais. No caso do IFC, pelo menos 8 estudantes não tinham conexão alguma, bastante dificuldade, inclusive de alimentação e por um período, eles fizeram apenas minha disciplina que é Sociologia. Para isso eu elaborei um material específico, fui inclusive entregar na casa de cada um deles e essa experiência permitiu que a gente mantivesse o vínculo com eles, porque se não estivessem cursando nenhuma disciplina, eles corriam o risco de perder a vaga. Essa é uma das condições dos documentos institucionais, manter essa vinculação. E por conta disso, foi possível conhecer melhor a realidade dos estudantes, saber realmente quem eles são e quais os desafios que eles enfrentam. Também é importante salientar que o ensino remoto trouxe uma carga horária de trabalho extra com a necessidade de planejamento e preparação de materiais digitais, de correção, retorno online, além do acompanhamento mais frequente dos alunos. A necessidade de a gente responder as demandas imediatas também se intensificou e com isso o ritmo de trabalho. A

experiência docente no período da pandemia foi um desafio gigante, mas também gerou vários aprendizados. Esses conhecimentos continuam a influenciar as práticas pedagógicas ainda hoje e vão promovendo um ensino cada vez mais digital.

Resposta P3: O que eu percebi na minha prática é que eu tinha que ter uma organização mais simples para os alunos entenderem. Todos os professores adotaram o Classroom, mas cada professor tinha um jeito diferente, alguns postavam em notícia, outros colocavam como atividade e para os alunos não estava tão claro. Então foi necessário conversar com os professores para que se fizesse do mesmo jeito. Em um primeiro momento, nós tentamos pelo nosso sistema. Nós temos um sistema de gerenciamento educacional, o SIGAA, onde se coloca notas, registro de presenças e ele tem a funcionalidade de enviar materiais para os alunos e já deixar na descrição da aula e nós percebemos que ele não era um sistema funcional, que não dava certo. Nós também tínhamos a conexão RNP, via instituto, que é uma conexão usada pela rede federal, mas não nos dava a possibilidade de gravação. Assim, como o Google Meeting oferecia a possibilidade de gravação, que era funcional, mais prático e estava associado ao e-mail, os alunos já recebiam notificações, nós adotamos o Google Meeting. Dessa forma, eu fazia aula gravada e disponibilizava para quem não estivesse presente. Além da gravação da aula, eu disponibilizava os materiais das aulas e as atividades que precisava entregar. Eu já tinha uma experiência com o Moodle, que é uma plataforma de ensino à distância. Então foram experiências que inclusive agregaram a forma como a gente vê hoje a maneira de ensinar, das devolutivas e essas ferramentas que eu aprendi utilizar são úteis para mim até hoje.

Resposta P4: Durante a pandemia foi muito desafiador e os processos digamos que estávamos numa situação e de repente tivemos que fazer uma volta de 360, foi muito difícil, principalmente no início até a gente aprender a lidar com toda a mudança e novas ferramentas e posterior, ter o conhecimento de passar as informações para os estudantes. Então, para mim foi desafiador esse contexto de aprender novas metodologias, internet, ferramentas digitais e envolver a gurizada também nas aulas.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2024)

Schwartz e Durrive (2015, p. 28) afirmam que “o trabalho é uma forma historicamente específica”, referindo-se a ele tal como é concebido nas situações mercantis, ou seja, como uma atividade que se troca por dinheiro. Embora seja uma forma de atividade essencial em nossa sociedade, os autores destacam que se trata de uma manifestação particular de algo mais amplo: a atividade humana.

Nesse ínterim, Schwartz e Durrive (2015, p. 28) destacam que “estamos sempre em situações de trabalho que têm histórias, particularidades, dentro das relações econômicas em que as exigências e as formas de regulação continuam a pesar”. Nesse sentido, observa-se que o depoimento de P3 reflete essa concepção ao relatar “*eu já tinha uma experiência com o Moodle, que é uma plataforma de ensino à distância. Então foram experiências que inclusive agregaram a forma como a gente vê hoje a maneira de ensinar, das devolutivas e essas ferramentas que eu aprendi utilizar são úteis para mim até hoje*”. Essa cenografia mostra a adaptação às novas ferramentas e metodologias evidenciando a historicidade e a especificidade do trabalho docente, demonstrando como as exigências do contexto pandêmico influenciaram a incorporação de novas práticas, que permanecem relevantes no pós-

pandemia, em uma cenografia que requer um ethos de professor disposto, capaz e flexível.

Além disso, Schwartz e Durrive (2015, p. 28) afirmam que "não há modelo único de interpretação das mudanças no trabalho. É preciso estar atento à atividade das pessoas que trabalham". O depoimento de P1 ilustra essa perspectiva ao descrever a saída da zona de conforto e a necessidade de adaptar materiais e métodos de ensino: *"Eu me senti saindo da minha zona de conforto, ter os meus materiais prontos e de uma hora para outra, ter que mudar a forma de dar aula. Eu, por exemplo, uso muito o quadro e tive que repassar cálculos e fórmulas para slide e aprender a usar ferramentas novas, como o Google Meeting. Então foi desafiador toda essa adaptação"*. Aqui a docente complementou essa visão ao enfatizar o desafio de lidar com mudanças e novas ferramentas, bem como a responsabilidade de transmitir esse conhecimento aos estudantes. Esses relatos demonstram que a adaptação às mudanças no trabalho não segue um padrão único, sendo essencial considerar as experiências e estratégias adotadas pelos docentes para enfrentar os desafios impostos, o que implica uma cenografia de rotinas de trabalho conflitantes, quando diverge do que foi previamente preparado, o que gerou um ethos marcado pela frustração, no qual o sujeito projeta a imagem de alguém em sofrimento, vivenciando um processo doloroso e exaustivo.

Outro aspecto relevante é a existência do vazio de normas, conceito abordado por Schwartz e Durrive (2015, p. 386), que o definem como "as lacunas no anteriormente pensado, porque as normas não podem jamais antecipar todas as ocorrências de uma situação". Esse vazio é perceptível no depoimento de P4 *"para mim foi desafiador esse contexto de aprender novas metodologias, internet, ferramentas digitais e envolver a gurizada também nas aulas"*. A ausência de diretrizes plenamente aplicáveis evidencia uma cenografia que mostra a necessidade de adaptação contínua e da criação de estratégias próprias para enfrentar os desafios da prática docente. O professor em questão, enfrentou dificuldades ao lidar com novas tecnologias, o que gerou frustração e a necessidade de sair da zona de conforto.

A análise do depoimento de P3 revelou a aplicação do dispositivo dinâmico de três polos, descrito por Schwartz e Durrive (2015), que possibilita entender a construção da cenografia nesse processo. Nesse modelo, o Polo 1 representa os saberes constituídos, adquiridos por meio das normas e prescrições; o Polo 2 corresponde aos saberes investidos, que emergem da experiência prática e da

necessidade de reorganização do trabalho; e o Polo 3 sintetiza a interação entre esses saberes, garantindo a dinâmica do encontro entre os polos anteriores. No depoimento de P3, o Polo 1 se manifesta nas necessidades dos alunos, que demandavam organização e clareza nas atividades; *“O que eu percebi na minha prática é que eu tinha que ter uma organização mais simples para os alunos entenderem.”*; o Polo 2 se evidencia na diversidade de práticas adotadas pelos professores na utilização do Classroom: *“Todos os professores adotaram o Classroom, mas cada professor tinha um jeito diferente, alguns postavam em notícia, outros colocavam como atividade e para os alunos não estava tão claro”* e o Polo 3 surge na busca por uma padronização coletiva, visando facilitar a compreensão dos estudantes: *“Então foi necessário conversar com os professores para que se fizesse do mesmo jeito”*. A integração desses saberes demonstra a importância da mediação e do compartilhamento de práticas, como ethos projetado, para responder às demandas ergológicas da atividade docente. Amossy (2016, p. 120) explica que o ethos “consiste na autoridade exterior de que goza o locutor e este aparece como um porta-voz autorizado; ele só pode agir sobre os outros agentes pelas palavras”. Esse ethos é projetado pelas palavras advindas dos saberes que, conforme expõe Trinquet (2010, p. 100) “saber constituído refere-se ao saber acadêmico”, ou seja, tudo aquilo que é formalizado no ensino, em livros, normas técnicas etc; e o saber investido que “remete à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho”.

O depoimento de P2 *“Foi necessário pensar em uma didática mais flexível e na medida do possível também, uma didática mais criativa para que se pudesse manter a atenção e o interesse dos estudantes, como uso de vídeos, a interatividade e questionários”* destacou a necessidade de adaptação didática durante a pandemia, evidenciando o esforço dos docentes em tornar o ensino mais atrativo por meio de metodologias flexíveis e interativas. Essa experiência se conecta com a perspectiva de Schwartz e Durrive (2021, p. 209), que enfatizam a dramática do uso de si “é revivida permanentemente, porque o uso de si pelos outros é talvez em um certo momento mais forte, mais determinado, mais marcadamente prescrito e em um certo momento pode se desvanecer”. Isso significa que os professores, ao serem pressionados por novas demandas pedagógicas, precisaram reorganizar sua prática, reinterpretando normas e exigências institucionais para atender às necessidades dos estudantes. Esse processo ilustra a renormalização que, de acordo com Schwartz e Durrive (2015, p. 384), “para existir como singular ele vai tentar permanentemente

reinterpretar essas normas que lhe são propostas. Fazendo isto, ele tenta configurar o meio com o seu próprio meio”. O docente ajusta continuamente seu trabalho para manter o engajamento dos alunos, criando um meio que dialogue com suas condições e necessidades. Essa cenografia engajada repercute um ethos de um professor também engajado e comprometido.

Ainda no depoimento de P2: *“Uma maior empatia, compreender as dificuldades individuais de cada estudante, a gente teve problemas desde a falta de conexão, ambiente adequado para estudos e também as dificuldades emocionais”*, o professor fez menção à importância da empatia e do reconhecimento das dificuldades individuais dos estudantes, como falta de conexão e desafios emocionais. Esse relato reforça a cenografia da centralidade do aluno nas preocupações docentes, mas também evidencia uma lacuna: a ausência de uma reflexão sobre a saúde mental do próprio professor. A pandemia exigiu não apenas a adaptação didática, mas também impactos emocionais significativos sobre os docentes. Nesse sentido, Maingueneau (2020, p. 13) elucida o ethos como uma “noção híbrida (sócio/discursiva)”. O ethos do professor, nesse contexto pandêmico, foi moldado por uma conjuntura histórica e social específica, caracterizada pela sobrecarga emocional e profissional sem, no entanto, receber a devida atenção.

No relato de P2: *“Para isso eu elaborei um material específico, fui inclusive entregar na casa de cada um deles e essa experiência permitiu que a gente mantivesse o vínculo com eles, porque se não estivessem cursando nenhuma disciplina, eles corriam o risco de perder a vaga”* evidencia uma dimensão de compromisso e dedicação, onde o professor desenvolveu materiais específicos e até mesmo os entregou presencialmente aos alunos. Esse ato reforça um ethos docente marcado pelo cuidado e pela empatia, como aponta Maingueneau (2020, p. 25): “a dimensão experiencial do ethos recobre as caracterizações sociopsicológicas estereotípicas”. O professor constrói uma identidade discursiva de responsabilidade e proximidade, demonstrando que a relação pedagógica ultrapassa os limites da sala de aula e da mediação digital, envolvendo ações concretas para garantir a permanência dos estudantes.

Assim, a análise dos depoimentos evidencia que os professores, ao longo da pandemia, desempenharam um papel ativo na ressignificação de suas práticas, lidando com desafios institucionais e emocionais por meio de um processo contínuo

de renormalização e construção de um ethos marcado pelo compromisso com os alunos.

Na sequência, apresentamos o Quadro 6 com a questão 7 que foi aplicada aos docentes que participaram da entrevista realizada durante a pesquisa de campo:

Quadro 6 – pergunta 7

7. Como você desempenhou as atividades de trabalho docente, destacando saberes, desafios e procedimentos vivenciados no período pós-pandêmico da Covid-19?

Resposta P1: Após a pandemia é você voltar para uma dinâmica que você tinha no passado e agora ter outra adaptação e você acostuma com uma forma de viver, de trabalhar, por exemplo, eu estava acostumada a trabalhar de casa, de forma online, com materiais prontos. A partir do momento que você prepara uma aula, você reutiliza em outras aulas. Ao voltar presencialmente, o que eu achei que era válido, eu fui reaproveitando e mesmo os alunos se acostumaram com algumas coisas, por exemplo, o Classroom. Apesar de aqui no IFC nós termos o SIGAA, um sistema que permite você postar materiais, no entanto ele não tem muita memória e os alunos reclamam muito do nosso sistema. Dessa forma, desde a pandemia eu continuo usando o Classroom para postar materiais, não mais para avaliações. Apesar de ainda aceitar alguma atividade pelo Classroom, por ter sido utilizado em todo o período da pandemia.

Resposta P2: O período pós-pandemia, a volta mesmo ao ensino presencial, ela trouxe novos desafios, ao mesmo tempo que a oportunidade de integrar os saberes, aquilo que a gente já conseguiu aprender em termos tecnológicos, fazer as adaptações ao ambiente físico de sala de aula. Esse período de transição, ele foi marcado por uma necessidade de readaptar e essa readaptação foi tanto para o professor, eu brinco que eles começaram a fazer bagunça quando a gente voltou no presencial, e na verdade, no online, você não tinha essa percepção, em função justamente pelo isolamento, e também para os alunos foi uma necessidade de readaptação e esse processo todo exigiu paciência, flexibilidade, desenvolver novas estratégias pedagógicas e avaliativas. Esse período deixou claro a necessidade de trabalhar com os estudantes habilidades como empatia, resiliência, colaboração. Muitos estudantes retornaram ao presencial com necessidades emocionais diferentes o que levou então a valorização do desenvolvimento da dimensão socioemocional no ensino, que talvez antes não requeresse tanta atenção, requeria claro, mas o pós-pandemia, me parece, deixou as pessoas com maior sensibilidade. Então a prática de adaptar o conteúdo às necessidades de cada aluno, acho que ficou mais evidente, foi aprendida no ensino remoto e se manteve. Da mesma forma, a flexibilidade nos métodos e de alguma maneira a personalização do ensino, elas continuam sendo diferenciais para lidar com as desigualdades do aprendizado, com a heterogeneidade que já existia antes, mas que se intensificou com a pandemia. Eu diria que a transição de volta ao ambiente presencial também trouxe o desafio de reestabelecer a dinâmica de sala de aula, reestimar esse contato, esse reengajamento, essa reconexão com os alunos, porque após um longo período de interação somente virtual, muitos estudantes precisaram reaprender a socializar, como no ensino médio, principalmente, a gente trabalha com jovens e adolescentes, foi necessário trabalhar em grupos, suscitar a participação ativa nas aulas. No período pós-pandêmico, as questões de saúde mental elas saltaram aos olhos, se tornaram uma preocupação central na Instituição e foi necessário pensar no apoio emocional aos alunos, criar um ambiente seguro e onde eles pudessem se sentir confortáveis para expressar quais ansiedades, os medos, as inseguranças, as lacunas que ficaram no processo de ensino aprendizagem.

Resposta P3: Eu ainda considero que hoje é um período pós pandêmico, porque os alunos que a gente recebe no primeiro ano do ensino médio, digamos que são alunos que passaram uma parte do ensino fundamental na pandemia. Algumas práticas da pandemia, eu trouxe para o pós-pandêmico e uma delas é o Classroom. Eu disponibilizo praticamente todos os meus materiais na plataforma para que os alunos possam estudar. Muitas vezes, durante a aula, eu vejo que os alunos estão copiando e copiando e eu digo: não precisa copiar, agora prestem atenção que os slides eu disponibilizo depois no Classroom. Essa questão de compartilhar o material, foi uma coisa que os alunos me dizem hoje: ah! Eu gosto que tenha slides que quando a gente vai estudar e tem dúvida,

podemos consultar o material. Também, diminuí consideravelmente a quantidade de papel impresso, porque antes entregava material impresso e hoje, eu explico, eventualmente imprimo e posterior, posto no Classroom. Eu vejo assim que hoje o celular, há algumas leis que estão falando de tirar o celular de sala de aula – ele atrapalha em várias situações, concordo – mas em outras, quando a gente sabe usar e o aluno também tem consciência de como usar, ele é uma ferramenta muito útil. Veja que você não precisa ir com os alunos em um laboratório de informática, ligar todos os computadores para você fazer uma pesquisa breve. E com o celular, você apresenta o tema e eles pesquisam ali mesmo, na sala de aula. Então, eu acho que essa questão do acesso à informação mudou a maneira como nós, professores vemos o acesso à informação. Eu vejo que é mais desafiador para nós, mas mais significativo para eles, em fazer o uso consciente do celular. Lógico que, na maioria dos casos, ele é um concorrente da atenção, porque está ali o celular, deu uma notificação – duvido que não vai querer ver. Nesse sentido, a atenção do aluno me parece bem mais difusa nesse período pós-pandêmico. Eles não se concentram por muito tempo nas mesmas coisas, deu uma notificação, um barulho, eles já se desconcentram. O que eu percebo de desafios nesse contexto pós-pandêmico é trabalhar com a dificuldade de conteúdos que os alunos tem, conteúdos que não foram desenvolvidos na pandemia, até forma, mas de uma maneira superficial. Essa cultura da produção, eles acham muito fácil copiar, então você tem que ensinar ao aluno o que é pesquisar, porque pra eles é só copiar da internet. Os desafios das ferramentas de IA (Inteligência Artificial) que nós temos que usar ela a nosso favor e não contra, porque é muito fácil o aluno usar IA para te produzir alguma coisa. Geralmente as produções eu faço em sala de aula com eles. E para finalizar, eu acho que a maneira do aluno estudar que mudou. Ele teve que redescobrir novos caminhos para aprender.

Resposta P4: Eu desempenhei minhas atividades em uma sala, às vezes, no quarto, em casa, com notebook e acesso à internet e esse foi um desafio muito grande. Claro, depois do período pós-pandêmico, temos duas situações, foi muito melhor o retorno à presencialidade com melhoria na própria estruturação dos trabalhos e dos materiais feitos, fizemos revisão desses materiais. No ensino presencial é outro convívio com os alunos, porque você os acompanha, diferente das aulas online, em que há o distanciamento, então, presencial, a gente conseguia se aproximar mais dos alunos, as aulas tinham uma participação mais efetiva dos próprios estudantes.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2024)

O depoimento de P2 destacou a necessidade de adaptação no retorno pós-pandêmico, evidenciando cenografia que remete a uma integração dos saberes adquiridos durante o ensino remoto ao ambiente presencial: *“a oportunidade de integrar os saberes, aquilo que a gente já conseguiu aprender em termos tecnológicos, fazer as adaptações ao ambiente físico de sala de aula. Esse período de transição, ele foi marcado por uma necessidade de readaptar e essa readaptação foi tanto para o professor”*. Essa reflexão remete à perspectiva de Trinquet (2010), que diferencia os saberes constituídos – também chamados de saberes eruditos ou acadêmicos – dos saberes investidos, oriundos da experiência vivida.

No depoimento de P3, observa-se essa integração entre saberes constituídos e investidos, como resultado da ação do corpo-si: *“Algumas práticas da pandemia, eu trouxe para o pós-pandêmico e uma delas é o Classroom. Eu disponibilizo praticamente todos os meus materiais na plataforma para que os alunos possam estudar”*. Esse processo de adaptação e permanência de certas práticas pedagógicas reflete a forma como o professor reorganizou sua atuação para atender às novas

demandas do contexto educacional pós-pandêmico. Dessa cenografia, infere-se imagens de si, ethos discursivo, para o professor nesse contexto que é capaz, comprometido, esforçado e em harmonia com as infidelidades do meio.

A esse respeito, Schwartz (2014, p. 261) destaca que o uso de si corresponde a “uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surgem as dramáticas do uso si”. Nesse sentido, a ação do corpo-si contribui para as renormalizações, ou seja, a reinterpretação das normas conforme as exigências da prática docente. Dessa maneira, é possível identificar duas fases de adaptação: a primeira ocorrida no período pandêmico, com a transição para o ensino remoto, e a segunda no retorno pós-pandêmico, em que as aprendizagens tecnológicas foram incorporadas à prática docente presencial.

Em seguida, apresentamos o quadro 7, que expõe a questão 8 aplicada aos docentes.

Quadro 7 – pergunta 8

8) No contexto das mudanças vivenciadas, comente como foi a sua experiência docente, em termos de adaptação, no período pandêmico da Covid-19 e no retorno das aulas presenciais, após este período?

Resposta P1: Posso dizer que a minha experiência foi exitosa; eu consegui me adaptar as novas realidades durante a pandemia e aprender a utilizar as novas ferramentas, participar de Meet, criar Classroom, gravar aulas. Então, acredito que eu consegui adaptar uma aula prática no formato online, porque não é fácil. Foi difícil, mas ao mesmo tempo permitiu aprender coisas novas e ao voltar as aulas no retorno pós-pandemia, muito do que se aprendeu foi reutilizado e mantido, como o Classroom, o Google Meeting.

Resposta P2: A minha experiência como professora, durante a pandemia e depois no retorno presencial foi marcada por um processo de adaptação e readaptação contínuo que vem até os dias de hoje, leva-se um tempo até processar tudo o que aconteceu e essa readaptação ou adaptação, ela acontece tanto no nível profissional, quanto pessoal, porque a nossa vida mudou na pandemia, não só como professora, mas também como mãe, como esposa, enfim, porque mudou também a relação com o trabalho que passou a acontecer em casa. O período da pandemia exigiu da gente um repensar das práticas pedagógicas e o retorno presencial traz a necessidade de reconstruir as dinâmicas de sala de aula, tentar recuperar o que foi perdido, principalmente em termos de aprendizado. Então pra nós, eu trabalho com os primeiros anos (1ºs anos) do ensino médio e a gente sentiu que eles vieram com uma defasagem no pós-pandemia, desses alunos que fizeram 7º, 8º e 9º ano, de forma remota. No ensino remoto a adaptação foi intensa e desafiadora, porque ela precisou ser rápida. Então desde o início, a gente percebeu a necessidade urgente de desenvolver novas habilidades tecnológicas para conduzir as aulas online: Ah, não sabia usar o Google Meeting? Aprendeu-se rapidamente porque tinha que usar. Além dos recursos complementares que a gente precisou aprender a utilizar, tudo isso para manter uma rotina mínima de aprendizado. Essa adaptação também exigiu flexibilidade, essa é uma palavra chave, na forma de ensinar, por exemplo: aulas mais curtas, vídeos explicativos, atividades mais interativas foram essenciais para que a gente pudesse manter o aluno atento e evitar o que alguns chamaram de fadiga de tela ou cansaço de telas, porque os alunos acabavam ficando o dia inteiro conectados em uma tela, seja do computador ou do celular. As práticas avaliativas também tiveram que ser adaptadas para uma realidade virtual e acho que isso também foi um desafio gigante, porque era mais difícil você acompanhar individualmente a aplicação das provas. Outro aspecto importante foi a frequente comunicação com os alunos para que a gente pudesse juntos superar as dificuldades, tanto de aprendizado quanto as dificuldades tecnológicas que surgiram, porque muitos também não sabiam utilizar as ferramentas que estavam disponíveis. Com a retomada das aulas presenciais a adaptação não foi menos

complexa, porque muitos alunos voltaram, principalmente com lacunas na aprendizagem e acrescidos dos desafios socioemocionais e aí se exigiu uma nova abordagem pedagógica, uma atenção especial, principalmente às necessidades do âmbito emocional. Na instituição foi percebido um maior índice de transtorno de ansiedade, depressão e outras situações desses espectros. Foi necessário também reestabelecer as dinâmicas presenciais e eu procurei suscitar atividades com cunho colaborativo, incentivando os estudantes a se expressarem, a trabalhar em grupos, a gente percebe que até hoje essa é uma dificuldade que eles têm, que foram habilidades fragilizadas pelo longo período de isolamento.

Resposta P3: Nós tivemos que fazer um retorno escalonado; nós somos uma escola que tem alojamento, então a gente trazia um ano (uma série) por vez e essa sistemática continuou por um período, intercalando com aulas presenciais e aulas online. No ensino superior, teve aulas práticas que nem aconteceram, porque como que tu vais fazer uma prática cirúrgica, por exemplo, que exigem que o aluno tenha esse contato físico. Os professores então julgaram que aulas práticas não seriam realizadas. O caos instalado no ensino superior foi muito grande justamente por causa dessa questão que haviam disciplinas atrasadas e consequentemente, os alunos atrasaram a formatura. Por conta dessas situações, por exemplo, o aluno tinha uma disciplina de 90 horas, sendo 30hs teóricas que ele fez durante a pandemia e 60hs de prática que ele realizou no retorno presencial, pós-pandemia. Então, foi dado prioridade para as disciplinas práticas, mas os alunos já tinham o conteúdo teórico, muitas vezes, um ano atrás. No entanto, o professor teve que retomar toda a teoria para poder trabalhar a prática, então esse desafio do retomar, do avaliar foi grande em todos os sentidos, eu diria até um dos maiores no pós-pandêmico.

Resposta P4: Durante a pandemia foi uma adaptação, digamos, que forçada, porque repentinamente tivemos que achar uma saída, uma alternativa para a gente trabalhar, foi um desafio, aulas síncronas e assíncronas, aplicação de provas e trabalhos, correção, todo esse conjunto exigiu de nós, professores, uma rápida mudança e aprendizado em lidar com a tecnologia. Hoje, olhando para tudo isso, foi válido perante a situação e o retorno das aulas presenciais, foi profissionalmente falando, mais tranquilo, tanto para mim quanto professor, como os alunos passamos a ver as aulas presenciais com outros olhos e os alunos também perceberam a dimensão que é uma aula presencial. Enfim, esse conjunto de fatores, o distanciamento, uso de álcool em gel, máscara teve um aprendizado e este é válido.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora (2024)

A análise dos depoimentos evidencia as práticas languageiras relacionadas ao trabalho docente no contexto da pandemia e do pós-pandemia. A linguagem, nesse sentido, não é exclusividade do pesquisador, mas um meio para que os trabalhadores expressem suas vivências sobre o trabalho. Nouroudine (2002, p. 26) esclarece que "existem situações em que a linguagem, por sua propriedade de distanciamento e representação, possibilita avaliar uma situação, um problema, objetivando a ação". Assim, observa-se como a linguagem é utilizada pelos docentes para refletir e relatar suas experiências em meio às mudanças impostas pela pandemia.

A transição entre a pandemia e o pós-pandemia revela fases distintas de adaptação. No depoimento de P3, essa transição é evidenciada: "*O caos instalado no ensino superior foi muito grande justamente por causa dessa questão que haviam disciplinas atrasadas e consequentemente, os alunos atrasaram a formatura*". Esse relato valida os pressupostos de Schwartz e Durrive (2010) sobre a infidelidade do meio, ou seja, uma cenografia que denota instabilidade e imprevisibilidade das condições de trabalho que desafiam os docentes. Também verificamos nesse

depoimento uma cenografia de fragilidade socioemocional do docente, refletindo um ethos afetivo, de acolhimento, quando a docente destacou: *“foi dado prioridade para as disciplinas práticas, mas os alunos já tinham o conteúdo teórico, muitas vezes, um ano atrás”*. Nesse sentido, é possível perceber essa flexibilidade e preocupação da docente em relação aos estudantes.

A adaptação forçada é um aspecto recorrente nos depoimentos. O relato de P4 expressa essa percepção: *“uma adaptação digamos que forçada”*. Essa fala remete ao conceito de ethos, conforme Amossy (2016, p. 10), que o define como “a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”. No entanto, o ethos presente nesse depoimento pode ser caracterizado como impotente, pois a adaptação não é uma escolha do docente, mas sim uma imposição externa. Esse sentimento de impotência é reforçado quando o docente declara: *“repentinamente tivemos que achar uma saída, uma alternativa para a gente trabalhar”*, evidenciando as dificuldades e desafios enfrentados na busca por soluções para manter o ensino.

Maingueneau (2008b, p. 63), enfatiza que “ethos é uma noção discursiva; ele se constitui por meio do discurso, não é uma imagem do locutor externa à fala”. Dessa forma, os depoimentos analisados demonstram uma cenografia em que o ethos dos docentes foi profundamente afetado pelas circunstâncias da pandemia, evidenciando um processo de adaptação marcado por desafios, inseguranças e a necessidade de reconfiguração das práticas languageiras no contexto educacional.

Os depoimentos mostraram como os professores, diante da pandemia, vivenciaram um intenso processo de transformação em suas práticas laborais, marcado pela necessidade de adaptar normas prescritas à realidade, preencher vazios normativos, e mobilizar competências em meio às dramáticas do uso de si. Sendo assim, a Ergologia oferece ferramentas teóricas para entender essa complexa interação entre normas, renormalizações e subjetividade no trabalho docente. Com essa reflexão, percebe-se a dimensão do trabalho que foi desenvolvido pelos docentes no período da pandemia, bem como a extensão da necessidade de adaptações e exigências para que a demanda de trabalho fosse atendida.

No Quadro 8, apresentamos a síntese dos resultados e os conceitos mobilizados ao longo da análise, com base nos depoimentos dos docentes, para facilitar a compreensão dos dados pelo leitor.

Quadro 8 – síntese dos resultados

Ergologia	Análise do discurso
Atividade de trabalho: a atividade de trabalho opera como uma sucessão ou encadeamento de agires, ou seja, as experiências acumuladas no corpo-si.	Cena englobante: a cena englobante refere-se ao tipo de discurso que pode ser publicitário, político, religioso etc. Esta pesquisa analisa especificamente o discurso docente.
Trabalho prescrito e trabalho real: o trabalho prescrito são os documentos que prescrevem a atividade do profissional para que ele execute. O trabalho real (atividade) é o trabalho tal como ele é realizado, mediante condições reais de execução e de acordo com a subjetividade singular de cada um.	Cena genérica: Neste estudo trata-se do gênero discursivo entrevista, realizada com os docentes do Instituto Federal Catarinense – IFC – Campus Concórdia.
Linguagem sobre o trabalho é reconhecida na descrição realizada pelos docentes entrevistados sobre seu trabalho, situando a atividade em determinado espaço e tempo (pandemia e pós-pandemia) e compartilhando informações sobre seu trabalho com os outros profissionais.	Cenografia: Neste trabalho está materializada nas marcas linguísticas que estão presentes nos depoimentos dos entrevistados.
Dramáticas do uso de si: a dramática do uso de si tem lugar quando ocorrem eventos que rompem os ritmos das sequências habituais, ou seja, é reinterpretação de normas e o uso de si em contextos distintos. A dramática do uso de si dos professores no período da pandemia é reinterpretada quando está no ambiente virtual e na sua residência.	Ethos: Destacamos os ethos principais que resultaram da análise: verificamos que tanto no contexto pandêmico como no pós-pandêmico o ethos projetado foi um ethos de responsabilidade, ethos de humanismo pedagógico, ethos engajado para se adaptar às novas tecnologias exigidas no período pandêmico, bem como a readaptação ao pós-pandêmico. Inferimos na análise um ethos de vulnerabilidade e adaptação - alguém que enfrentou desafios em ambos os contextos - resultando assim um ethos de isolamento e um ethos frustrado.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Na sequência, constam as considerações finais sobre o estudo realizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado propôs uma interface entre estudos ergodiscursivos e a atividade docente, especificamente nos períodos da pandemia e pós-pandemia da Covid-19, ao investigar as práticas languageiras mobilizadas em contextos de trabalho docente marcados por transformações profundas. Durante a pesquisa, evidenciamos como a linguagem opera como mediadora central nas adaptações às novas demandas e na reconfiguração das práticas laborais.

A partir dessas mobilizações do docente na atividade laboral, estabelecemos o problema de pesquisa deste estudo: quais cenografias e ethos discursivos mobilizam saberes nas atividades laborais diante das prescrições previstas e suas renormalizações pelos docentes, em suas práticas cotidianas, com base nas experiências vividas nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19?

Diante dessa problematização, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar cenografias e respectivos ethos discursivos que mobilizam saberes nas atividades laborais diante das prescrições previstas e suas renormalizações pelos docentes, em suas práticas cotidianas, com base nas experiências vividas nos períodos pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19, sustentadas por preceitos enunciativo-discursivos em interface com a perspectiva ergológica da linguagem no, como e sobre o trabalho. Para que tal objetivo fosse alcançado, os objetivos específicos receberam a seguinte configuração: a) descrever normas e prescrições que regem a atividade de trabalho do docente nas suas práticas languageiras; b) mostrar cenografias e ethos discursivos construídos nas práticas languageiras de docentes na interface Linguagem e Trabalho com pressupostos da Ergologia no contexto escolar pós-pandêmico em relação ao cenário pandêmico da Covid-19; c) identificar como se apresenta a gestão e uso do corpo-si e o agir em competência dos docentes em sua atividade laboral decorrentes das fases pandêmica e pós-pandêmica da Covid-19; d) reconhecer quais saberes são mobilizados nas atividades laborais dos docentes com base nas prescrições previstas e possíveis renormalizações.

A análise dos recortes dos depoimentos dos docentes possibilitou alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, evidenciando a complexidade das práticas languageiras no contexto escolar pandêmico e pós-pandêmico. A partir das narrativas dos professores, foi possível descrever as normas e prescrições que regem sua atividade laboral, bem como identificar as renormalizações que emergiram diante das

exigências do período analisado. Além disso, as cenografias e ethos discursivos construídos nas interações docentes revelaram a interdependência entre Linguagem e Trabalho, alinhando-se aos pressupostos da Ergologia e demonstrando como os profissionais da educação ressignificaram suas práticas diante dos desafios enfrentados.

Evidenciamos cenografias que refletem um contexto de ensino remoto fundamentado em diretrizes institucionais, projetando um ethos de domínio técnico e institucional. Esse ethos é marcado pela segurança na aplicação das normas e práticas pedagógicas, construindo uma imagem de expertise e confiabilidade. Além disso, uma cenografia que revela um cenário de esforço coletivo para adaptação ao ensino remoto, em que a gravação de aulas e a reorganização das práticas docentes construíram um ethos de responsabilidade e comprometimento com a continuidade da educação em tempos de crise.

Os depoimentos analisados também permitiram identificar as formas de gestão e uso do corpo-si, evidenciando como o agir em competência dos docentes foi reconfigurado em resposta às demandas impostas pelas fases pandêmica e pós-pandêmica.

Ademais, foi possível reconhecer os saberes mobilizados na atividade docente, articulando as prescrições formais às renormalizações operadas no cotidiano escolar. Dessa forma, os conceitos e referenciais teóricos previamente estabelecidos foram desenvolvidos e corroborados pela materialidade discursiva analisada, consolidando a relevância da abordagem ergodiscursiva na compreensão das práticas laborais docentes.

Diante do contexto apresentado neste estudo, ao conectar os campos da linguagem e do trabalho em uma perspectiva ergodiscursiva, esta pesquisa oferece significativas contribuições nos âmbitos social, acadêmico e especialmente para os estudos ergodiscursivos. No âmbito social, ao analisar as práticas languageiras docentes durante períodos de crise, como a pandemia e o pós-pandemia, o estudo evidencia os desafios e adaptações enfrentados pelos professores. Essas análises podem subsidiar políticas educacionais, formação continuada e estratégias institucionais que valorizem o trabalho docente, promovendo transformações que promovam melhores condições de atuação e suporte pedagógico.

No campo acadêmico, a dissertação contribui ao explorar a interface entre a Ergologia e os estudos do discurso, oferecendo um olhar interdisciplinar para a

atividade docente. A articulação teórica apresentada proporciona frutíferas perspectivas para a análise de práticas linguageiras em contextos laborais. Além disso, o trabalho reforça a relevância do discurso como mediador central na reconfiguração das práticas laborais em situações de crise e mudanças estruturais.

No âmbito dos estudos ergodiscursivos, esta dissertação propõe avanços, com alguma inovação em termos de concepção, aplicação e desenvolvimento do estudo, ao investigar as projeções de cenografias e ethos discursivos na atividade docente e destaca como esses conceitos podem ser mobilizados para compreender a complexa relação entre normas prescritas, renormalizações e saberes mobilizados pelos professores, bem como dramáticas de uso de si e por si na atividade laboral, bem como a importância do agir em competência, contribuindo, dessa maneira, para o enriquecimento teórico-metodológico da abordagem ergodiscursiva.

Este estudo também abre espaço para investigações futuras, uma vez que muitas das ferramentas adotadas durante a pandemia continuam sendo empregadas no contexto educacional atual. Esse cenário evidencia a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a permanência e a adaptação dessas tecnologias no ensino, questionando não apenas sua eficácia, mas também seu impacto na prática docente e no aprendizado dos estudantes. Assim, torna-se essencial analisar como essas inovações estão sendo integradas de forma crítica e produtiva, em vez de apenas reproduzidas como soluções temporárias.

Embora traga contribuições relevantes, o estudo também possui algumas limitações. Uma delas diz respeito ao corpus, pois, apesar da riqueza do material coletado, as análises poderiam ter sido estendidas, pois não o foram devido ao escopo e delimitação quantitativa de tempo e de espaço; abordagem temporal, já que esta pesquisa considerou os períodos pandêmico e pós-pandêmico, e não aborda eventuais continuidades ou rupturas nas práticas docentes em fases subsequentes. Além disso, os resultados estão circunscritos a um contexto específico e não podem ser generalizados para outras realidades educacionais sem uma análise comparativa.

Apesar dessas possíveis limitações, o estudo buscou oferecer uma base sólida para futuras pesquisas, sugerindo novas possibilidades de investigação sobre as interfaces entre linguagem, trabalho e educação em cenários de transformação, sob uma perspectiva ergodiscursiva. Assim, espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas inspirem novas investigações e subsidiem propostas para o fortalecimento do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Júlia; SZNELWAR, Laerte; SILVINO, Alexandre; SARMET, Maurício; PINHO, Diana. **Introdução à Ergonomia: da Prática à Teoria**. Blucher, 2009.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique: aide-mémoire. *In*: BARTHES, Roland. **Communications**, 1970. p. 172-223.

BAVARESCO, Neuzer Helena Munhoz, FREITAS, Ernani Cesar de. ELA, empregada doméstica: a linguagem no trabalho invisível. **Revista Humanas e Inovação**, Palmas, TO, v.7, n.24, p. 118-133, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4390>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BLANK, Julia Caroline Goulart. **O discurso de jornalistas na atividade de trabalho em jornais locais e independentes no Brasil e na França: uma análise ergológica e semiolinguística**. Orientador: Dr. Ernani Cesar de Freitas. 2023. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

CONSUPER. Conselho Superior do Instituto Federal Catarinense. **Resolução nº 26/2020 de 16 de junho de 2020**. Blumenau/SC.

CONSUPER. Conselho Superior do Instituto Federal Catarinense. **Resolução n.º 39/2020 de 24 de agosto de 2020**. Blumenau/SC.

DURAFFOURG, Jacques; DUC, Marcelle; DURRIVE, Louis. O trabalho e o ponto de vista da atividade. *In*: SCHWARTZ, Yves.; DURRIVE, Louis. (Orgs.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 3. ed. Niterói: Eduff, 2021. p. 55-92.

FREITAS, Ernani Cesar de. Linguagem na atividade de trabalho: ethos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. **Desenredo**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo/RS, v.6, n.2, p. 170-197, jul./dez. 2010.

FREITAS, Ernani Cesar de. As práticas de linguagem no e sobre o trabalho: discursos da prescrição na atividade docente. **XVII Congresso Internacional Asociación de lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014)**, João Pessoa/PB. 2014.

FREITAS, Ernani Cesar de; FACIN, Débora. Discursos na atividade do professor: práticas de linguagem no e sobre o trabalho docente. **Revista Aled**, Brasília/DF, 15 (1), pp. 23-40. 2015.

FREITAS, Ernani Cesar de; SANTOS, Eliane Davila dos, CABRAL, Ederson de Oliveira; SILVEIRA, Rosana Vaz. A construção do ethos discursivo corporativo: o uso de si e noção de competência. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras** ISSN: 0104-0944, v. 1, n. 51, p. 175-196, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7343> Acesso em: 25 set. 2024.

JACKSON FILHO, José Marçal. Introdução: inteligência no trabalho e análise ergonômica do trabalho - as contribuições de Alain Wisner para o desenvolvimento da Ergonomia no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 29 (109), pp. 07-10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/KLMCWPNQwcnYcmZf9CX4Vrx/> . Acesso em: 13 jul. 2024.

MAINGUENEAU, Dominique (1984). **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Tradução Maria Cecília Pérez de Sousa-e-Silva, Nelson Barros da Costa, Sírio Possenti, Roberto Leiser Baronas, Fábio César Montanheiro, Décio Rocha, Graziela Kanin Kronka, Marcela Franco Fossey. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Ethos, cenografia, incorporação**. In: Amossy, Ruth. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiás, v.20, n.26, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079> . Acesso em: 20 out. 2024.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional. Blumenau/SC. 2023. Disponível em: https://concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/2_PDI_2019-2023.pdf . Acesso em 15 jan. 2025.

PORTO, Thiara De Ângeli. *Ergologia e Fenomenologia: o estudo da vida no trabalho*. **Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Rio de Janeiro, 2015.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani Cesar de **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo

Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.

RIBEIRO, Elaine, BLANK, Julia Caroline Goulart, FREITAS, Ernani Cesar. **Do presencial ao digital em tempos de pandemia: o ethos revelado pelo professor em atividade remota. Fólio - Revista De Letras**, Bahia, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/8326> . Acesso em: 11 de nov. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo. Cultrix. 2012.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Trabalho e uso de si. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana. 3. ed. Niterói: Eduff, 2021. p. 203-235.

SCHWARTZ, Yves.; DURRIVE, Louis. Vocabulário de ergologia. *In*: SCHWARTZ, Yves.; DURRIVE, Louis. (Orgs.). **Trabalho e ergologia II: diálogos sobre a atividade humana**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015. p. 375- 393.

SCHWARTZ, Yves. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. Tradução de Maria da Glória Corrêa di Fanti. **ReVEL**, Porto Alegre, edição especial, n. 11, 2016. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/2e5e27e69e52df1113fd2b52d2d99f39.pdf> Acesso em: 14 de set. 2024.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras De Hoje**, v. 49, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/19102> . Acesso em 12 de nov. 2024.

SCHWARTZ, Yves. Pode a atividade ser objeto de análise. *In*: ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno; ARANTES, Poliana; PESSOA, Morgana. (Orgs.). Pesquisar com gêneros discursivos: interrogando práticas de formação docente. **Em discurso 3**. Rio de Janeiro/RJ: Cartolina, 2020. p. 7-25.

TEIGER, Catharine. L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. **Education permanente**, Paris, n. 116, p. 71-96, 1993.

VOGES, Márcia Cristina Neves; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Usos de si no ensino remoto emergencial: A atividade docente sob os enfoques dialógico e ergológico. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 193-205. jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15653>. Acesso em: 15 de nov. 2023.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO / PRÓREITORIA
ACADÊMICA-PROACAD/UPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE DOCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO NOS PERÍODOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO DA COVID-19: UMA ABORDAGEM ERGODISCURSIVA

Pesquisador: Emanuele Rostrolla Mascarello

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82009124.0.0000.5342

Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.094.245

Apresentação do Projeto:

PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE DOCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO NOS PERÍODOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO DA COVID-19: UMA ABORDAGEM ERGODISCURSIVA

A pesquisa trata-se de uma dissertação de Mestrado que, por sua vez, é requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - UPF. No que se refere aos aspectos metodológicos adotados para este estudo, se baseiam na perspectiva multidisciplinar que envolve a temática Linguagem e Trabalho mediante pressupostos teóricos da Ergologia e da abordagem enunciativa do discurso, mais especificamente no que se refere à situação de enunciação, cenografia e ethos discursivo. Nesse contexto Interdisciplinar, a proposta é que possamos compreender as especificidades da atividade docente, tendo como foco práticas linguageiras singulares que caracterizam o discurso de docentes em situações de trabalho no período da pandemia da Covid-19 (2020-2021) e retorno das aulas presenciais após o período pandêmico (2022 e 2023). Essa análise será realizada na materialidade discursiva, caracterizadas neste estudo como práticas linguageiras, com base nos depoimentos de docentes (situação de entrevista) decorrentes do contexto escolar verificado no período da pandemia e no retorno da presencialidade do Instituto Federal Catarinense - IFC - Campus Condição. Esta pesquisa classifica-se como aplicada e exploratória, bibliográfica, mediante pesquisa de campo com

Endereço: BR 285- Km 202 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

Continuação do Parecer: 7.094.245

abordagem qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Evidenciar cenografias e a construção do ethos discursivo que mobilizam saberes nas atividades laborais diante das prescrições previstas e suas renormalizações pelos docentes nos períodos pandêmico e pós-pandêmico, da Covid-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Aporta como Riscos:

Esta pesquisa se classifica em tendo riscos mínimos, uma vez que a forma de abordagem e de tratamento das informações será criteriosa e de forma a proteger o sigilo dos participantes. É possível que o participante se sinta constrangido em responder alguma questão, já que envolve o próprio trabalho. Neste caso, poderá não responder ao questionamento.

Quanto aos benefícios, indica: Ao reconhecer a importância vital do trabalho do professor na formação das gerações futuras e na construção de sociedades mais informadas e engajadas, esta pesquisa contribui para uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na educação. Além disso, ao aplicar as

lentes da Ergologia, busca-se oferecer insights valiosos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, ambientes de trabalho mais

saudáveis e estratégias de formação continuada que considerem as necessidades e aspirações dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um trabalho bem escrito, e que apresenta todos os elementos necessários à sua aprovação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os Termos obrigatórios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Houve apenas uma questão de digitação equivocada, que foi solucionada de pronto pela pesquisadora, não havendo mais nenhuma consideração ou ajuste, sendo factível sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO / PRÓREITORIA ACADÊMICA-PROACAD/UPF



Continuação do Parecer: 7.094.245

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	FB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2362825.pdf	12/09/2024 21:57:09		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	12/09/2024 21:56:57	Emanuele Rostirola Mascarello	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/09/2024 21:45:48	Emanuele Rostirola Mascarello	Aceito
Outros	Ao_Comite_de_Etica_em_Pesquisa_da_Universidade_de_Passo_Fundo_assinado.pdf	10/09/2024 16:51:33	Emanuele Rostirola Mascarello	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/08/2024 11:11:56	Emanuele Rostirola Mascarello	Aceito
Outros	declaracaopesquisanaoiniciada.pdf	01/08/2024 15:17:53	Emanuele	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	01/08/2024 15:16:14	Emanuele	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/07/2024 11:22:47	Emanuele	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	31/07/2024 11:22:22	Emanuele	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao.pdf	31/07/2024 11:16:25	Emanuele	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 23 de Setembro de 2024

Assinado por:
Felipe Clifton Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São JoséCEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO COMPLETO COM AS QUESTÕES QUE INTEGRAM A ENTREVISTA E A TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS

1. Dados para identificação:

- a) gênero: () feminino () masculino ()
 b) idade: () 30 a 35 () 36 a 40
 c) tempo de trabalho na atividade docente: _____
 d) Formação e área da sua atuação docente:
 () técnico/médio
 () superior
 () ambos

1. Dados para identificação P1:

- a) gênero: (X) feminino () masculino ()
 b) idade: () 30 a 35 (X) 36 a 40
 c) tempo de trabalho na atividade docente: 14 anos
 d) Formação e área da sua atuação docente: Doutorado em Engenharia Química; Mestrado em Química Orgânica e Graduação Bacharel em Química e Química Tecnológica. Atua como docente no Ensino Médio/Técnico e Superior em Engenharia de Alimentos.
 () técnico/médio
 () superior
 (X) ambos

1. Dados para identificação P2:

- a) gênero: (X) feminino () masculino ()
 b) idade: () 30 a 35 (X) 36 a 40 () 40 ou mais
 c) tempo de trabalho na atividade docente: 15 anos
 d) Formação e área da sua atuação docente: Graduação em Ciências Sociais, Mestre e doutora em Sociologia Política. Ministra aulas de Sociologia para o Ensino Médio e Sociologia da Educação nas Licenciaturas em Física e Matemática.
 () técnico/médio
 () superior
 (X) ambos

1. Dados para identificação P3:

- a) gênero: (X) feminino () masculino ()
 b) idade: () 30 a 35 () 36 a 40 (X) 40 ou mais
 c) tempo de trabalho na atividade docente: 26 anos
 d) Formação e área da sua atuação docente: Doutorado em Letras, com pós-doutorado em Letras/ Estudos linguísticos.
 () técnico/médio
 () superior
 (X) ambos

1. Dados para identificação P4:

- a) gênero: () feminino (X) masculino
 b) idade: () 30 a 35 () 36 a 40 (X) 40 ou mais
 c) tempo de trabalho na atividade docente: 26 anos
 d) Formação e área da sua atuação docente: Mestrado em Olericultura e Licenciatura em Informática. Atua na área de informática e também na Agricultura.
 (X) técnico/médio
 () superior
 () ambos

2) Quais são os documentos normativos da instituição que normatizam o trabalho docente no Ensino Médio Técnico? Descreva os principais fundamentos previstos que devem ser observados? Como eles foram aplicados?

3) Quais são os documentos normativos da instituição que normatizam o trabalho docente no Ensino Superior? Descreva os principais fundamentos previstos que devem ser observados? Como eles foram aplicados?

Resposta P1: “Tanto para o Ensino Médio Técnico quanto para o superior, há o PPP (Projeto Político Pedagógico) que é o documento base para todos os cursos. No período da pandemia, uma coisa que foi alterada, em resoluções, foi a questão dos dias letivos. Então, em 2020, uma grande mudança foi o não cumprimento dos 200 dias letivos para o Ensino Médio, mas com a obrigatoriedade de se cumprir a carga horária total. Então, a gente não tinha dias letivos, porque a gente registrava mais do que 8h/aula. A gente pode ter até 10 horas de aulas (5h de manhã e 5h à tarde). Nos cursos superiores, em um primeiro momento,

foi possibilitado a não oferta, digamos, a não dar aula no formato remoto para algumas disciplinas caso o curso, o colegiado, o professor entendesse não ser possível, como no caso das disciplinas práticas. Nós, no Curso de Engenharia, maior parte dos professores, optou por dar as disciplinas no formato remoto. Então, a gente se esforçou para cumprir, de forma adaptada, apesar de ter em normativa, a opção de não dar, se julgasse impossível, e nós julgamos que era possível: gravando aulas práticas e teóricas, ofertando isso para os alunos”.

Resposta P2: “Os documentos que são normativos do IFC e que abrangem também o Campus Concórdia que normatizam o trabalho docente são, basicamente, o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), a ODC (Organização Didática de Cursos) e o PPP – Projeto Político Pedagógico. Os principais fundamentos que estes documentos preveem dizem respeito às normas e aos procedimentos acadêmicos dos cursos nos diferentes níveis, tanto no ensino médio/técnico quanto no superior. De modo específico a concepção política pedagógica do IFC vai se desenvolver de forma integrada, especificamente no caso do ensino médio, que integra a parte técnica com a parte profissional e também de forma verticalizada, e essa verticalização vai acontecer tanto entre cursos quanto entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, tem em vista então, uma formação acadêmica voltada para a questão profissional e também cidadã e leva em conta a educação integral e integrada que é voltada para o mundo do trabalho em todos os níveis, tipos e modalidades. No período da pandemia, esses preceitos foram aplicados e adaptados todos para o espaço virtual”.

Resposta P3: “Quanto aos documentos normativos que a instituição tem para o trabalho docente, nós temos os que são relacionados aos docentes, o PTD (Plano de Trabalho Docente) e o PPP – Projeto Político Pedagógico. A partir desses documentos, nós docentes temos como princípio a questão do trabalho como princípio educativo, visto que é um ensino médio técnico integrado, então se pensa, se valoriza a questão da formação integral do indivíduo, e não só a preparação para o trabalho. Bem como, não só o ensino propedêutico visando vestibular, ENEM. O que se procura é ter uma formação profissional forte e adequada e também que o aluno tenha uma formação humana, crítica, que ele passe pela Filosofia, Sociologia, tenha acesso à Literatura, embora elas não estejam totalmente ligadas ao ensino profissionalizante”.

Resposta P4: “Dentro das normativas que regem os cursos da instituição temos o PPP – Projeto Político Pedagógico. Em 19 de março de 2020, as aulas foram suspensas alegando a pandemia da Covid-19. No entanto, nós achávamos que seriam alguns dias ou 1 mês e passado esses períodos, a pandemia continuou avançando no mundo todo. Dentro das normativas, tivemos uma que cancelou as aulas presenciais e esse foi um ponto bastante forte para a gente. E em seguida, as aulas deveriam ser ministradas em aulas remotas, síncronas e assíncronas, isso que foi bastante impactante. Observando isso, nas aulas remotas, tínhamos pouco ou nada de conhecimento ou prática. Sabíamos que essas plataformas existiam, mas a gente, de modo geral, não utilizava e de repente nos vimos, digamos, com os pés descalços e fomos correr atrás de programas para organizar o trabalho, as aulas”.

4. Durante o período pandêmico da Covid-19 que mudanças significativas ocorreram em suas práticas docentes no Ensino Médio/Técnico?

Resposta P1: “Durante a pandemia, as principais mudanças em relação a forma de dar aula, as nossas práticas docentes, foi o formato online mesmo. A necessidade de utilizar essas tecnologias da informação, utilizar o Google Meet para fazer as aulas remotas, isso foi a maior diferença, você está em aula, na sua casa, à distância, e os alunos acessando de casa. Então, acredito que essa tenha sido a maior mudança, o local de trabalho. Você estar trabalhando de casa; você conciliar com a tua rotina doméstica; e também aprender a mexer nessas tecnologias. Por vezes, também, não foram aulas síncronas, foram aulas gravadas que eu perdi, por não saber utilizar a ferramenta direito. Gravava um vídeo sem som e tinha que gravar de novo. Então, essas dificuldades de utilizar essas ferramentas, acho que essas foram as maiores dificuldades e é a principal mudança na forma em que a gente atuou. Além da forma de realizar a aula, a forma de receber e enviar provas, trabalhos. Então, recebendo por, por exemplo, recebendo pelo SIGAA, que é o sistema da instituição; eu criei turmas no Classroom, que eu nunca tinha trabalhado, para poder receber esses trabalhos. A forma de correção foi demorada, porque cada questão, você tinha que digitar cada resposta, enfim, a forma de envio de correção, de devolver feedback de trabalhos e provas. Ainda, em relação a minha prática docente, essas foram as principais mudanças”.

Resposta P2: “Durante o período da pandemia, no Ensino Médio, a principal mudança foi a virtualização das atividades e isso significa que tudo passou a ser feito desse meio em função do distanciamento social que se requereu. Então, as aulas foram mantidas na sua integralidade e elas foram dadas, principalmente, através de chamadas pelo Google-meeting. Em um primeiro momento se tentou usar o sistema da Instituição, mas ele não suportou a demanda. Um percentual do tempo foi trabalhado dessa forma e um percentual do tempo foi utilizado para as atividades direcionadas no Classroom. Então, essas duas ferramentas não faziam parte da minha prática docente e assim foi uma grande mudança, adotar esses espaços de ensino. Foi a necessidade de aprender rapidamente a dar conta dessas tecnologias que eu só tinha ouvido falar esporadicamente que passaram a fazer parte do cotidiano”.

Resposta P3: “Em relação à pandemia, com o ensino médio/técnico, em um primeiro momento foi necessário ver que tipo de contato os alunos tinham. Então, primeiro a gente fez uma campanha para atualização de e-mails, verificar o sistema da instituição, tudo via redes sociais. Depois, a gente começou a dar cursinhos para eles, com tutorias de como usar o Classroom, Google-meeting, para depois a gente tentar ensinar alguma coisa. Nesse período a reitoria suspendeu as aulas por alguns dias e quando a gente voltou, trabalhamos até agosto de 2021, então foi mais de um ano, com atividades online. Então mudou significativamente a prática docente, porque nós não somos uma instituição EAD, nós somos uma instituição que tentava fazer de forma online aquilo que sabia fazer bem na prática. Outra mudança foi a questão das aulas práticas, que foram suspensas. Quando a gente viu que a pandemia iria se estender, as disciplinas de práticas orientadas foram feitas também online. Os professores disponibilizavam a atividade e os alunos tinham que aplicar, plantar tal coisa, acompanhar a cultura, fazer o manejo e muita revisão bibliográfica. Infelizmente, na parte prática teve toda essa mudança, eu diria até que uma perda, na questão da prática como princípio educativo”.

Resposta P4: “Podemos dizer assim, muito “doido” né, porque a maioria dos docentes e me incluo nesse contexto, nunca tínhamos trabalhado com aulas remotas (síncronas e assíncronas) e aí passamos um processo todo de organizar, achar programa que gerencia isso, entrar em contato com os alunos para marcar a aula e eles saberem o horário dessas aulas. Confesso que até falei com alguns alunos nas turmas que a sensação que eu tinha era de estar falando com o computador ou com o próprio celular, porque foi uma mudança muito significativa no processo de lecionar. Então, esse ponto foi muito cruel. Mas claro, explicando, fornecendo todo o material e questionamento sobre as nossas aulas foram se ajustando. Além disso, teve algumas práticas, dos estudantes, em que eles não tinham aparelho adequado, uns sem sinal de internet e isso foi bastante dificultoso. Mas a prática, de um modo geral, ministramos dentro daquelas opções que tínhamos naquele momento.

5. Durante o período pós-pandêmico da Covid-19 que mudanças significativas ocorreram em suas práticas docentes no Ensino Superior?

Resposta P1: “Em relação as mudanças na prática docente no ensino superior período pós e pandêmico – a mudança real foi durante a pandemia, no período pandêmico mesmo, a gente em casa, alunos em casa. Então, as principais mudanças, da mesma forma que pro ensino técnico foram ter aulas síncronas, utilizando essas ferramentas novas; usando google meeting, tendo alunos que só logavam e que não estavam ali e

you interacting with the students and they were not responding, sometimes, or we never opened the camera, you were talking alone, then the main change really is the use of these tools, I also used Classroom for higher education; besides our system, but by our system there is a limitation of memory and not allowing videos; some professors made videos and posted on YouTube; I preferred to use Classroom. And even the classes that were synchronous, I made available in Classroom, the asynchronous classes. But in higher education people only had synchronous classes, only in the first 2 months, that was the period of adaptation. The major difficulty in Higher Education were the practical classes. In the Engineering course, for example, as a chemistry discipline, which has a practical load, you have to record these classes, edit, send to the students and in some way charge, make evaluations in relation to this. Then, this question was very difficult, to have to move to the institution, learn to record, put together the parts of the videos, this was a very big change.

Resposta P2: “Pós pandemia, ou seja, no retorno parcial das aulas, as mudanças aconteceram na medida em que os recursos utilizados na pandemia: as aulas virtuais, os vídeos, o Classroom passaram a fazer parte das aulas. Foram inseridas essas ferramentas, por exemplo, uma coisa que me marca o pós pandemia, não necessariamente por conta da pandemia, mas por outros motivos, o curso de licenciatura em Física foi reformulado, teve um novo projeto de curso e complementação e a Sociologia da Educação, que é uma disciplina que eu ministrei, foi transformada em híbrida, então metade da carga horária era presencial e a outra metade online. Quando eles estavam refazendo o projeto de curso me foi perguntado se era possível fazer essa mudança e o meu posicionamento foi de aceitar, de dizer que sim, justamente pela experiência que eu tive no período da pandemia. Então, o distanciamento social fez com que a gente se adaptasse às novas realidades tecnológicas e nos permitiu ganhar uma experiência para manter algumas dessas práticas. E hoje, 2 anos depois da pandemia, eu ainda utilizo os recursos como docente que aprendi naquele período.

Resposta P3: “Em relação às práticas com o Ensino Superior, não foram muito diferentes das práticas com o ensino médio, então seguiu a mesma forma. Na época, eu trabalhava no curso de Licenciatura em Matemática e ministrava a disciplina de Leitura e Produção de texto. Em muitos cursos, em outras instituições, eu pesquisei que essa disciplina, uma disciplina análoga é uma disciplina que é feita à distância. Então, a gente encontrou muito material e tem muitas possibilidades, porque a prática é a leitura de textos acadêmicos e a produção de textos acadêmicos. Então, eu trabalhei toda a carga horária (30hs) de maneira síncrona, online. Em duas aulas eu explicava o conteúdo para eles e nas outras duas aulas, os estudantes faziam trabalhos, produções e seminários. As atividades que eu fazia no presencial, eu adaptei para fazer também na aula online, já que nós tínhamos ferramentas, como o Google Meeting que permitia gravar, então eu deixava a aula gravada disponível para os alunos. Na licenciatura a gente teve mais evasão do que no Ensino Médio, porque o aluno da licenciatura é um aluno diferenciado, ele trabalha durante o dia, vem pra aula à noite.

Resposta P5: Entrevistado não atua como docente no Ensino Superior.

6. Comente sua experiência no desempenho das suas atividades de trabalho docente, destacando saberes, desafios e procedimentos vivenciados no período pandêmico da Covid-19?

Resposta P1: Com relação à experiência ali como docente no período da pandemia, foi bem estressante, começando por essa parte que foi realmente algo que mexeu com o psicológico de todo mundo. Então teve essa questão inicial de você se adaptar ao novo contexto, em você conhecer as novas ferramentas e utilizá-las. Nesse sentido, foi desafiador, você sair da zona de conforto. Eu me senti saindo da minha zona de conforto, ter os meus materiais prontos e de uma hora para outra, ter que mudar a forma de dar aula. Eu, por exemplo, uso muito o quadro e tive que repassar cálculos e fórmulas para slide e aprender a usar ferramentas novas, como o Google Meeting. Então foi desafiador toda essa adaptação.

Resposta P2: Nesse período a gente passou por mudanças e desafios que não imaginou que iria passar, ninguém sonhava com uma pandemia do jeito que foi e por isso foram necessárias adaptações rápidas, em um curto espaço de tempo. A ida para o ensino remoto ele impôs uma necessidade de desenvolver habilidades tecnológicas, adaptação de conteúdos e práticas pedagógicas para o ambiente virtual. Então, foi necessário aprender a utilizar as plataformas de videoconferências, ferramentas digitais para que se pudesse ter o engajamento e a interação com os estudantes, porque o maior desafio era esse, propiciar que eles acompanhassem aquilo que estava sendo trabalhado. Destaco que aprendi a utilizar as ferramentas digitais como Classroom, Google Meeting, principalmente esses. Foi necessário pensar em uma didática mais flexível e na medida do possível também, uma didática mais criativa para que se pudesse manter a atenção e o interesse dos estudantes, como uso de vídeos, a interatividade e questionários. Foi preciso também ter uma

comunicação próxima e acolhedora, acho que esse é um ponto importante com os estudantes. Uma maior empatia, compreender as dificuldades individuais de cada estudante, a gente teve problemas desde a falta de conexão, ambiente adequado para estudos e também as dificuldades emocionais. No caso do IFC, pelo menos 8 estudantes não tinham conexão alguma, bastante dificuldade, inclusive de alimentação e por um período, eles fizeram apenas minha disciplina que é Sociologia. Para isso eu elaborei um material específico, fui inclusive entregar na casa de cada um deles e essa experiência permitiu que a gente mantivesse o vínculo com eles, porque se não estivessem cursando nenhuma disciplina, eles corriam o risco de perder a vaga. Essa é uma das condições dos documentos institucionais, manter essa vinculação. E por conta disso, foi possível conhecer melhor a realidade dos estudantes, saber realmente quem eles são e quais os desafios que eles enfrentam. Também é importante salientar que o ensino remoto trouxe uma carga horária de trabalho extra com a necessidade de planejamento e preparação de materiais digitais, de correção, retorno online, além do acompanhamento mais frequente dos alunos. A necessidade de a gente responder as demandas imediatas também se intensificou e com isso o ritmo de trabalho. A experiência docente no período da pandemia foi um desafio gigante, mas também gerou vários aprendizados. Esses conhecimentos continuam a influenciar as práticas pedagógicas ainda hoje e vão promovendo um ensino cada vez mais digital.

Resposta P3: O que eu percebi na minha prática é que eu tinha que ter uma organização mais simples para os alunos entenderem. Todos os professores adotaram o Classroom, mas cada professor tinha um jeito diferente, alguns postavam em notícia, outros colocavam como atividade e para os alunos não estava tão claro. Então foi necessário conversar com os professores para que se fizesse do mesmo jeito. Em um primeiro momento, nós tentamos pelo nosso sistema. Nós temos um sistema de gerenciamento educacional, o SIGAA, onde se coloca notas, registro de presenças e ele tem a funcionalidade de enviar materiais para os alunos e já deixar na descrição da aula e nós percebemos que ele não era um sistema funcional, que não dava certo. Nós também tínhamos a conexão RNP, via instituto, que é uma conexão usada pela rede federal, mas não nos dava a possibilidade de gravação. Assim, como o Google Meeting oferecia a possibilidade de gravação, que era funcional, mais prático e estava associado ao e-mail, os alunos já recebiam notificações, nós adotamos o Google Meeting. Dessa forma, eu fazia aula gravada e disponibilizava para quem não estivesse presente. Além da gravação da aula, eu disponibilizava os materiais das aulas e as atividades que precisava entregar. Eu já tinha uma experiência com o Moodle, que é uma plataforma de ensino à distância. Então foram experiências que inclusive agregaram a forma como a gente vê hoje a maneira de ensinar, das devolutivas e essas ferramentas que eu aprendi utilizar são úteis para mim até hoje. Quanto aos desafios

Resposta P4: Durante a pandemia foi muito desafiador e os processos digamos que estávamos numa situação e de repente tivemos que fazer uma volta de 360, foi muito difícil, principalmente no início até a gente aprender a lidar com toda a mudança e novas ferramentas e posterior, ter o conhecimento de passar as informações para os estudantes. Então, para mim foi desafiador esse contexto de aprender novas metodologias, internet, ferramentas digitais e envolver a gurizada também nas aulas.

7. Como você desempenhou as atividades de trabalho docente, destacando saberes, desafios e procedimentos vivenciados no período pós-pandêmico da Covid-19?

Resposta P1: Após a pandemia é você voltar para uma dinâmica que você tinha no passado e agora ter outra adaptação e você acostuma com uma forma de viver, de trabalhar, por exemplo, eu estava acostumada a trabalhar de casa, de forma online, com materiais prontos. A partir do momento que você prepara uma aula, você reutiliza em outras aulas. Ao voltar presencialmente, o que eu achei que era válido, eu fui reaproveitando e mesmo os alunos se acostumaram com algumas coisas, por exemplo, o Classroom. Apesar de aqui no IFC nós termos o SIGAA, um sistema que permite você postar materiais, no entanto ele não tem muita memória e os alunos reclamam muito do nosso sistema. Dessa forma, desde a pandemia eu continuo usando o Classroom para postar materiais, não mais para avaliações. Apesar de ainda aceitar alguma atividade pelo Classroom, por ter sido utilizado em todo o período da pandemia.

Resposta P2: O período pós-pandemia, a volta mesmo ao ensino presencial, ela trouxe novos desafios, ao mesmo tempo que a oportunidade de integrar os saberes, aquilo que a gente já conseguiu aprender em termos tecnológicos, fazer as adaptações ao ambiente físico de sala de aula. Esse período de transição, ele foi marcado por uma necessidade de readaptar e essa readaptação foi tanto para o professor, eu brinco que eles começaram a fazer bagunça quando a gente voltou no presencial, e na verdade, no online, você não tinha essa percepção, em função justamente pelo isolamento, e também para os alunos foi uma necessidade de readaptação e esse processo todo exigiu paciência, flexibilidade, desenvolver novas estratégias pedagógicas e avaliativas. Esse período deixou claro a necessidade de trabalhar com os estudantes

habilidades como empatia, resiliência, colaboração. Muitos estudantes retornaram ao presencial com necessidades emocionais diferentes o que levou então a valorização do desenvolvimento da dimensão socioemocional no ensino, que talvez antes não requeresse tanta atenção, requeria claro, mas o pós-pandemia, me parece, deixou as pessoas com maior sensibilidade. Então a prática de adaptar o conteúdo às necessidades de cada aluno, acho que ficou mais evidente, foi aprendida no ensino remoto e se manteve. Da mesma forma, a flexibilidade nos métodos e de alguma maneira a personalização do ensino, elas continuam sendo diferenciais para lidar com as desigualdades do aprendizado, com a heterogeneidade que já existia antes, mas que se intensificou com a pandemia. Eu diria que a transição de volta ao ambiente presencial também trouxe o desafio de reestabelecer a dinâmica de sala de aula, reestimular esse contato, esse reengajamento, essa reconexão com os alunos, porque após um longo período de interação somente virtual, muitos estudantes precisaram reaprender a socializar, como no ensino médio, principalmente, a gente trabalha com jovens e adolescentes, foi necessário trabalhar em grupos, suscitar a participação ativa nas aulas. No período pós-pandêmico, as questões de saúde mental elas saltaram aos olhos, se tornaram uma preocupação central na Instituição e foi necessário pensar ao apoio emocional aos alunos, criar um ambiente seguro e onde eles pudessem se sentir confortáveis para expressar quais ansiedades, os medos, as inseguranças, as lacunas que ficaram no processo de ensino aprendizagem.

Resposta P3: Eu ainda considero que hoje é um período pós pandêmico, porque os alunos que a gente recebe no primeiro ano do ensino médio, digamos que são alunos que passaram uma parte do ensino fundamental na pandemia. Algumas práticas da pandemia, eu trouxe para o pós-pandêmico e uma delas é o Classroom. Eu disponibilizo praticamente todos os meus materiais na plataforma para que os alunos possam estudar. Muitas vezes, durante a aula, eu vejo que os alunos estão copiando e copiando e eu digo: não precisa copiar, agora prestem atenção que os slides eu disponibilizo depois no Classroom. Essa questão de compartilhar o material, foi uma coisa que os alunos me dizem hoje: ah! Eu gosto que tenha os slides que quando a gente vai estudar e tem dúvida, podemos consultar o material. Também, diminuí consideravelmente a quantidade de papel impresso, porque antes entregava material impresso e hoje, eu explico, eventualmente imprimo e posterior, posto no Classroom. Eu vejo assim que hoje o celular, há algumas leis que estão falando de tirar o celular de sala de aula – ele atrapalha em várias situações, concordo – mas em outras, quando a gente sabe usar e o aluno também tem consciência de como usar, ele é uma ferramenta muito útil. Veja que você não precisa ir com os alunos em um laboratório de informática, ligar todos os computadores para você fazer uma pesquisa breve. E com o celular, você apresenta o tema e eles pesquisam ali mesmo, na sala de aula. Então, eu acho que essa questão do acesso à informação mudou a maneira como nós, professores vemos o acesso à informação. Eu vejo que é mais desafiador para nós, mas mais significativo para eles, em fazer o uso consciente do celular. Lógico que, na maioria dos casos, ele é um concorrente da atenção, porque está ali o celular, deu uma notificação – duvido que não vai querer ver. Nesse sentido, a atenção do aluno me parece bem mais difusa nesse período pós-pandêmico. Eles não se concentram por muito tempo nas mesmas coisas, deu uma notificação, um barulho, eles já se desconcentram. O que eu percebo de desafios nesse contexto pós-pandêmico é trabalhar com a dificuldade de conteúdos que os alunos tem, conteúdos que não foram desenvolvidos na pandemia, até forma, mas de uma maneira superficial. Essa cultura da produção, eles acham muito fácil copiar, então você tem que ensinar ao aluno o que é pesquisar, porque pra eles é só copiar da internet. Os desafios das ferramentas de IA (Inteligência Artificial) que nós temos que usar ela a nosso favor e não contra, porque é muito fácil o aluno usar IA para te produzir alguma coisa. Geralmente as produções eu faço em sala de aula com eles. E para finalizar, eu acho que a maneira do aluno estudar que mudou. Ele teve que redescobrir novos caminhos para aprender.

Resposta P4: Eu desempenhei minhas atividades em uma sala, às vezes, no quarto em casa com notebook e acesso à internet e esse foi um desafio muito grande. Claro, depois do período pós-pandêmico, temos duas situações, foi muito melhor o retorno à presencialidade com melhoria na própria estruturação dos trabalhos e dos materiais feitos, fizemos revisão desses materiais. No ensino presencial é outro convívio com os alunos, porque você os acompanha, diferente das aulas online, em que há o distanciamento, então, presencial, a gente conseguia se aproximar mais dos alunos, as aulas tinham uma participação mais efetiva dos próprios estudantes.

8) No contexto das mudanças vivenciadas, comente como foi a sua experiência docente, em termos de adaptação, no período pandêmico da Covid-19 e no retorno das aulas presenciais, após este período?

Resposta P1: Posso dizer que a minha experiência foi exitosa; eu consegui me adaptar as novas realidades durante a pandemia e aprender a utilizar as novas ferramentas, participar de Meet, criar Classroom, gravar aulas. Então, acredito que eu consegui adaptar uma aula prática no formato online, porque não é fácil. Foi difícil, mas ao mesmo tempo permitiu aprender coisas novas e ao voltar as aulas no retorno pós pandemia, muito do que se aprendeu foi reutilizado e mantido, como o Classroom, o Google Meeting.

Resposta P2: A minha experiência como professora, durante a pandemia e depois no retorno pós presencial foi marcada por um processo de adaptação e readaptação contínuo que vem até os dias de hoje, leva-se um tempo até processar tudo o que aconteceu e essa readaptação ou adaptação, ela acontece tanto no nível profissional, quanto pessoal, porque a nossa vida mudou na pandemia, não só como professora, mas também como mãe, como esposa, enfim, porque mudou também a relação com o trabalho que passou a acontecer em casa. O período da pandemia exigiu da gente um repensar das práticas pedagógicas e o retorno presencial traz a necessidade de reconstruir as dinâmicas de sala de aula, tentar recuperar o que foi perdido, principalmente em termos de aprendizado. Então pra nós, eu trabalho com os primeiros anos (1ºs anos) do ensino médio e a gente sentiu que eles vieram com uma defasagem no pós-pandemia, desses alunos que fizeram 7º, 8º e 9º ano, de forma remota. No ensino remoto a adaptação foi intensa e desafiadora, porque ela precisou ser rápida. Então desde o início, a gente percebeu a necessidade urgente de desenvolver novas habilidades tecnológicas para conduzir as aulas online: Ah, não sabia usar o Google Meeting? Aprendeu-se rapidamente porque tinha que usar. Além dos recursos complementares que a gente precisou aprender a utilizar, tudo isso para manter uma rotina mínima de aprendizado. Essa adaptação também exigiu flexibilidade, essa é uma palavra chave, na forma de ensinar, por exemplo: aulas mais curtas, vídeos explicativos, atividades mais interativas foram essenciais para que a gente pudesse manter o aluno atento e evitar o que alguns chamaram de fadiga de tela ou cansaço de telas, porque os alunos acabavam ficando o dia inteiro conectados em uma tela, seja do computador ou do celular. As práticas avaliativas também tiveram que ser adaptadas para uma realidade virtual e acho que isso também foi um desafio gigante, porque era mais difícil você acompanhar individualmente a aplicação das provas. Outro aspecto importante foi a frequente comunicação com os alunos para que a gente pudesse juntos superar as dificuldades, tanto de aprendizado quanto as dificuldades tecnológicas que surgiram, porque muitos também não sabiam utilizar as ferramentas que estavam disponíveis. Com a retomada das aulas presenciais a adaptação não foi menos complexa, porque muitos alunos voltaram, principalmente com lacunas na aprendizagem e acrescidos dos desafios socioemocionais e aí se exigiu uma nova abordagem pedagógica, uma atenção especial, principalmente às necessidades do âmbito emocional. Na instituição foi percebido um maior índice de transtorno de ansiedade, depressão e outras situações desses espectros. Foi necessário também reestabelecer as dinâmicas presenciais e eu procurei suscitar atividades com cunho colaborativo, incentivando os estudantes a se expressarem, a trabalhar em grupos, a gente percebe que até hoje essa é uma dificuldade que eles têm, que foram habilidades fragilizadas pelo longo período de isolamento.

Resposta P3: Nós tivemos que fazer um retorno escalonado; nós somos uma escola que tem alojamento, então a gente trazia um ano (uma série) por vez e essa sistemática continuou por um período, intercalando com aulas presenciais e aulas online. No ensino superior, teve aulas práticas que nem aconteceram, porque como que tu vais fazer uma prática cirúrgica, por exemplo, que exigem que o aluno tenha esse contato físico. Os professores então julgaram que aulas práticas não seriam realizadas. O caos instalado no ensino superior foi muito grande justamente por causa dessa questão que haviam disciplinas atrasadas e conseqüentemente, os alunos atrasaram formatura. Por conta dessas situações, por exemplo, o aluno tinha uma disciplina de 90 horas, sendo 30hs teóricas que ele fez durante a pandemia e 60hs de prática que ele realizou no retorno presencial, pós pandemia. Então, foi dado prioridade para as disciplinas práticas, mas os alunos já tinham o conteúdo teórico, muitas vezes, um ano atrás. No entanto, o professor teve que retomar toda a teoria para poder trabalhar a prática, então esse desafio do retomar, do avaliar foi grande em todos os sentidos, eu diria até um dos maiores no pós-pandêmico.

Resposta P4: Durante a pandemia foi uma adaptação digamos que forçada, porque repentinamente tivemos que achar uma saída, uma alternativa para a gente trabalhar, foi um desafio, aulas síncronas e assíncronas, aplicação de provas e trabalhos, correção, todo esse conjunto exigiu de nós, professores, uma rápida mudança e aprendizado em lidar com a tecnologia. Hoje, olhando para tudo isso, foi válido perante a situação e o retorno das aulas presenciais, foi profissionalmente falando, mais tranquilo, tanto para mim quanto professor, como os alunos passamos a ver as aulas presenciais com outros olhos e os alunos também perceberam a dimensão que é uma aula presencial. Enfim, esse conjunto de fatores, o distanciamento, uso de álcool em gel, máscara teve um aprendizado e este é válido.