



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**Mudanças nas produções da subjetividade social da escola em  
inter-relação com as ações e relações pedagógicas em tempos de  
pandemia**

**Telma Silva Santana Lopes**

**Brasília, DF, fevereiro de 2024.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**Mudanças nas produções da subjetividade social da escola  
em inter-relação com as ações e relações pedagógicas em  
tempos de pandemia**

**Telma Silva Santana Lopes**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em Psicologia  
do Desenvolvimento e Escolar.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano  
e Educação.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Rossato**

**Brasília, DF, fevereiro de 2024.**

SL 864m SILVA SANTANA LOPES, TELMA  
Mudanças nas produções da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas em tempos de pandemia / TELMA SILVA SANTANA LOPES; orientador MARISTELA ROSSATO. -- Brasília, 2024.  
270 p.

Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. SUBJETIVIDADE. 2. SUBJETIVIDADE SOCIAL. 3. ESCOLA. 4. PROFESSORES. 5. PANDEMIA. I. ROSSATO, MARISTELA, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Rossato**

Universidade de Brasília – UnB

Presidenta

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Albertina Mitjás Martínez**

Universidade de Brasília – UnB

Membro interno

---

**Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Membro externo

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana de Oliveira Campolina**

Centro Universitário de Brasília – CEUB

Membro externo

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Soares Muniz**

Escola de Educação Básica – Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Membro suplente

**Brasília, DF, fevereiro de 2024.**

*À Deus, que nos brinda a cada dia, com uma nova oportunidade de sermos e fazermos o  
nosso melhor, em todas as dimensões da vida.*

*À Bendita e agraciada, Nossa Senhora da Glória, Rainha incomparável, Senhora da  
Assunção!*

## **Agradecimentos**

À minha querida mãe, Dona Ana (In memoriam), a quem foi negada a oportunidade de estudar, mas que, como tantas outras mulheres de sua geração, ela não sucumbiu às adversidades da vida. Pelo contrário, imprimiu em cada filho e neto o respeito e a valorização pela leitura e educação. Ao meu pai, Sr. Pompílio (In memoriam), que amorosa e calmamente revisava nossos cadernos e verificava nossa escrita. Aos meus irmãos e irmãs: Jesus, José, Zilda, Almerinda e Tânia (In memoriam), seguir os exemplos de vocês tem, sem dúvida, tornado nossas vidas mais leves e felizes. Obrigada por todo o afeto e luta!

Ao meu esposo Osmar, por todo o amor e apoio incondicional. Aos meus filhos: Caio Augusto, Cejana Luísa, Hugo Henrique, por sempre me mostrarem novas formas de ver, sentir e amar! Mateus, Geisa e Isabela, que chegaram para completar nossa família. Obrigada a vocês por todo o apoio e incentivo.

Aos meus irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelas orações e carinho.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Maristela Rossato, pelo apoio, orientação segura e carinhosa. Por nos mostrar que é possível uma educação de qualidade, onde professores e estudantes compartilham momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

À banca examinadora desta tese de doutorado, Professoras Albertina Mitjans Martínez, Luciana Campolina, Luciana Muniz, Professor Roberto Puentes. Gratidão e respeito!

Ao PGPDE, professores e funcionários, por toda a presteza e organização que tornam o percurso de estudos mais tranquilo e seguro.

Aos colegas e professores do grupo de estudo e pesquisa "Subjetividade: teoria, epistemologia e metodologia", pelas reflexões e aprendizagens fecundas.

Às queridas companheiras desta jornada de estudos: Geane, Luciana e Stela. “Nós! Juntas somos mais!”

Às queridas companheiras do grupo de estudos e pesquisa coordenados pela Prof<sup>a</sup> Maristela: Roberta, Telma Cerutti, Elaine, Larissa, Cirlei, Fernando, Luana. Gratidão!

Aos professores e funcionários da escola onde a pesquisa foi realizada, obrigada pela paciência e carinho!

À querida amiga Francisca, pelo carinho, apoio e revisão do texto final.

Às queridas amigas Vera, Regina e ao amigo Luiz pela oportunidade de compartilharmos um espaço de trabalho, também aprendizados, preocupações e alegrias. Vocês tornaram o caminho mais leve!

À SEEDF que, apesar dos inúmeros desafios, segue na luta por desenvolver uma educação em prol da classe trabalhadora.

A Capes, pelo apoio financeiro ao longo dos dois anos e que permitiu dar continuidade à pesquisa.

Às famílias e de todos aqueles que infelizmente perderam a vida na pandemia da Covid-19, em especial, aos professores e professoras que não puderam retornar aos seus espaços de trabalho.

*Eu sou aquela mulher  
quem o tempo  
muito ensinou.  
Ensinou a amar a vida.  
Não desistir da luta.  
Recomeçar na derrota.  
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos.  
Ser otimista.*

*Creio numa força imanente  
que vai ligando a família humana  
numa corrente luminosa  
de fraternidade universal.  
Creio na solidariedade humana.  
Creio na superação dos erros  
e angústias do presente.*

*Acredito nos moços.  
Exalto sua confiança,  
generosidade e idealismo.  
Creio nos milagres da ciência  
e na descoberta de uma profilaxia  
futura dos erros e violências do presente.*

*Aprendi que mais vale lutar  
do que recolher dinheiro fácil.  
Antes acreditar do que duvidar.*

*[Ofertas de Aninha (aos moços): In Vintém de cobre (1983)]*

***Cora Coralina***



## Resumo

O objetivo central desta tese de doutorado foi compreender as mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas. A pesquisa aconteceu em uma Escola Classe da rede pública de ensino do Distrito Federal, com a participação de professores, direção, equipes, pedagógica e de apoio, e demais funcionários da instituição. Foi orientada pelos pressupostos da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica e pela Epistemologia Qualitativa (EQ) e seus desdobramentos na Metodologia Construtivo-interpretativa, desenvolvidas por Fernando González Rey. Os instrumentos consistiram em recursos para produção das informações como forma de expressão livre dos participantes da pesquisa por meio de dinâmicas conversacionais, observação participante, análise de documentos e gravações, registros fotográficos, diário reflexivo, entrevistas, redação, questionários abertos, roda de conversa e diálogos que foram realizados em momentos informais, presenciais e virtuais. A construção interpretativa desta pesquisa foi estruturada em três eixos principais: (I) O Eixo 1 centrou-se nas diretrizes oficiais estabelecidas para implementação do ensino remoto presencial (ERE) durante a pandemia; o (II) O Eixo 2 seguiu apresentando as ações e relações pedagógicas em inter-relação a subjetividade social da escola no contexto do ERE e da pandemia e o (III) O Eixo 3 deu enfoque às ações e relações pedagógicas em inter-relação com a subjetividade social da escola em um cenário de ensino híbrido/presencial. Na construção interpretativa, identificamos que a subjetividade social da escola passou por diversas flutuações desde a retomada das atividades escolares no ensino remoto e se manifestaram nas relações entre os professores regentes e atuantes em outras funções na escola e foram tensionadas pelo protagonismo de alguns professores e grupos, o que permitiu a fundamentação da tese de que as mudanças nas produções da subjetividade social da escola, inter-relacionadas às ações e relações pedagógicas no contexto pesquisado, ocorreram por meio do empenho, reflexividade

e protagonismo dos professores regentes e em outras funções, na condição de agentes e sujeitos. Na dinamicidade das ações e relações pedagógicas desenvolvidas, mudanças importantes relativas a novas concepções, autopercepção e convivência social foram suscitadas a partir das tensões geradas pelo ERE/ pandemia.

**Palavras-Chave:** escola, subjetividade social, ensino remoto, pandemia

### **Abstract**

The central objective of this doctoral thesis was to understand the changes in the subjective productions of the school's social subjectivity in interrelationship with pedagogical actions and relationships. The research took place in a Class School of the public education network in the Federal District, with the participation of teachers, management, pedagogical and support teams, and other employees of the institution. It was guided by the assumptions of the Theory of Subjectivity in a cultural-historical perspective and by Qualitative Epistemology and its developments in the Constructive-interpretative Methodology, developed by Fernando González Rey. The instruments consisted of resources for producing information through the free expression of research participants through conversational dynamics, participant observation, analysis of documents and recordings, photographic records, reflective diary, interviews, writing, open questionnaires, conversation circles and dialogues that were carried out in informal, in-person and virtual moments. The interpretative construction of this research was structured into three main axes: (I) Axis 1 focused on the official guidelines established for the implementation of face-to-face remote teaching (ERE) during the pandemic; (II) Axis 2 continued presenting the pedagogical actions and relationships in interrelationship with the social subjectivity of the school in the context of ERE and the pandemic and (III) Axis 3 focused on pedagogical actions and relationships in interrelationship with the social subjectivity of the school in a hybrid/face-to-face teaching scenario. In the interpretative construction, we identified that the social subjectivity of the school has undergone several fluctuations since the resumption of school activities in remote education and were manifested in the relationships between the teaching teachers and in other functions at the school and tensioned by the protagonism of some teachers and groups, the which allowed the foundation of the thesis that the changes in the productions of the school's social subjectivity, interrelated to the pedagogical actions and relationships in the researched

context, occurred through the commitment, reflexivity and protagonism of the leading teachers and in other functions, in the condition of agents and subjects. In the dynamic nature of the actions and pedagogical relationships developed, important changes relating to new conceptions, self-perception and social coexistence were brought about by the tensions generated by the ERE/pandemic.

**Keywords:** school, school subjectivity, remote teaching, pandemic.

## Resumen

El objetivo central de esta tesis doctoral fue comprender los cambios en las producciones subjetivas de la subjetividad social escolar en interrelación con acciones y relaciones pedagógicas. La investigación se desarrolló en una Escuela Primaria de la red de educación pública del Distrito Federal, con la participación de docentes, equipos directivos, pedagógicos y de apoyo, y demás empleados de la institución. Se guió por los supuestos de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural y por la Epistemología Cualitativa y sus desarrollos en la Metodología Constructivo-interpretativa, desarrollada por Fernando González Rey. Los instrumentos consistieron en recursos para la producción de información a través de la libre expresión de los participantes de la investigación a través de dinámicas conversacionales, observación participante, análisis de documentos y grabaciones, registros fotográficos, diario reflexivo, entrevistas, escritura, cuestionarios abiertos, círculos de conversación y diálogos que se llevaron a cabo en Momentos informales, presenciales y virtuales. La construcción interpretativa de esta investigación se estructuró en tres ejes principales: (I) El eje 1 se centró en los lineamientos oficiales establecidos para la implementación de la docencia presencial a distancia (ERE) durante la pandemia. ; o (II) El Eje 2 continuó presentando las acciones y relaciones pedagógicas en interrelación con la subjetividad social de la escuela en el contexto de los ERE y la pandemia y o (III) El Eje 3 se centró en las acciones y relaciones pedagógicas en interrelación con la subjetividad social de la escuela. la escuela en un escenario de enseñanza híbrido/presencial. En la construcción interpretativa, identificamos que la subjetividad social de la escuela ha sufrido varias fluctuaciones desde la reanudación de las actividades escolares en la educación remota y se manifestaron en las relaciones entre los profesores docentes y en otras funciones en la escuela y tensadas por el protagonismo de algunos docentes y grupos, lo que permitió fundamentar la tesis de que los cambios en las producciones de la subjetividad social escolar,

interrelacionadas con las acciones y relaciones pedagógicas en el contexto investigado, ocurrieron a través del compromiso, reflexividad y protagonismo de los docentes protagonistas y en otras funciones, en la condición de agentes y sujetos. En el dinamismo de las acciones y relaciones pedagógicas desarrolladas, las tensiones generadas por los ERE/pandemia provocaron cambios importantes en relación con las nuevas concepciones, la autopercepción y la convivencia social.

**Palabras clave:** escuela, subjetividad social, enseñanza a distancia, pandemia.

**Lista de siglas**

CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DC	Dinâmica Conversacional
DF	Distrito Federal
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EQ	Epistemologia Qualitativa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
PROEDUC	Promotoria de Justiça de Defesa da Educação
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político Pedagógico
QV	Questionário Virtual

**Lista de quadros**

<b>Quadro 1</b> Anagrama PICO	41
<b>Quadro 2</b> Fórmulas de pesquisa e quantitativo de produções	42
<b>Quadro 3</b> Data e quantitativos de artigos	43
<b>Quadro 4</b> Eixos compreensivos	44
<b>Quadro 5</b> Organização temporal da pesquisa/ objetivos	108
<b>Quadro 6</b> Instrumentos/procedimentos, período de utilização e colaboradores	117
<b>Quadro 7</b> Síntese da interrelação entre as ações e relações pedagógicas e a subjetividade social da escola no ERE/pandemia	173
<b>Quadro 8</b> Síntese de como as ações e relações pedagógicas foram se configurando na subjetividade social da escola no híbrido/presencial	214
<b>Quadro 9</b> Síntese das mudanças nas produções subjetivas observadas na transição do ERE para o Presencial	219



**Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> Souvenir - mini diário em agradecimento a participação no evento	104
<b>Figura 2</b> Avaliação do 1º Circuito Pedagógico	105
<b>Figura 3</b> Slides apresentados em reunião pedagógica no ERE	133
<b>Figura 4</b> Jogo da memória produzido pela professora	141
<b>Figura 5</b> <i>Card</i> orientador para estudantes	141
<b>Figura 6</b> Cronograma de atividades	147
<b>Figura 7</b> Reunião virtual	149
<b>Figura 8</b> Piquenique no parque	150
<b>Figura 9</b> Materiais produzidos por estudantes	164
<b>Figura 10</b> - Agenda da semana pedagógica/ 2022	187
<b>Figura 11</b> Slides apresentados em reunião pedagógica no presencial	189
<b>Figura 12</b> Slide apresentado em reunião pedagógica no presencial	191

## Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo	ix
Abstract	xi
Resumen	xiii
Lista de siglas	xv
Lista de quadros	xvi
Lista de figuras	xvii
Sumário	xviii
Memorial	21
Introdução	28
Capítulo 1 – Revisão das produções científicas	38
Discussão/síntese dos resultados	44
1.1 Eixo 1 - A prática pedagógica a partir das percepções dos professores	44
1.2 Eixo 2 - A prática pedagógica como recurso para aprendizagens e inovações	50
1.3 Eixo 3 - A prática pedagógica desenvolvida em modalidades específicas	54
Capítulo 2– Fundamentação teórica	65
2.1 - A teoria da subjetividade: compreensões contra hegemônicas à educação, escola e o trabalho do professor	65
2.1.1 - O significado da Teoria da Subjetividade para compreender indivíduos e espaços sociais	65
2.1.2 – O significado do conceito de subjetividade social para compreensão dos processos da escola	69
2.2. Compreensões sobre o trabalho do professor na escola	77
2.2.1 - Compreensões históricas e atuais sobre o trabalho do professor	77
2.2.2 – Ações e relações pedagógicas: compreensões à luz da Teoria da Subjetividade	85
Capítulo 3 – Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa	93
3.1. Objetivos	93
3.2. A Epistemologia Qualitativa	93
3.3 A metodologia construtivo-interpretativa	98
3.3.1 Procedimentos da pesquisa	99
3.3.1.1 O contexto escolhido, a escola em sua singularidade	99
3.3.1.2 Construção do cenário social da pesquisa	102

3.3.1.3 Planejamento e organização temporal da pesquisa	106
3.3.1.4. Os participantes da pesquisa	108
3.3.1.5 Os recursos para produção de informações	110
3.3.1.6 O processo interpretativo da pesquisa	118
3.3.2 Aspectos éticos da pesquisa	119
Capítulo 4: O processo de análise construtivo-interpretativa das informações	120
4.1 Eixo 1 - As diretrizes oficiais para implementação do ERE na pandemia	123
4.1.1. Documentos orientadores iniciais e as alterações legais na pandemia	123
4.2 Eixo 2 - As ações e relações pedagógicas em inter-relação com a subjetividade social da escola no ERE e pandemia	128
4.2.1. As ações e relações pedagógicas desenvolvidas no contexto do ERE e da pandemia	128
4.2.1.1. Os desafios emergentes no novo cenário educacional com o uso das tecnologias	128
4.2.1.2 O redimensionamento das ações e relações pedagógicas no percurso da pandemia	132
4.2.2 A subjetividade social da escola no ERE e no contexto de pandemia em inter-relação com as ações e relações pedagógicas	137
4.2.2.1 A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no retorno às atividades escolares	138
4.2.2.2 A subjetividade social da escola em inter-relação com ações e relações pedagógicas entre os professores regentes e em outras funções na escola	148
4.2.2.3 A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas tensionada pelo protagonismo de alguns professores e grupos	160
4.3 Eixo 3 - As ações e relações pedagógicas em inter-relação com a subjetividade social da escola no retorno ao ensino híbrido/presencial	175
4.3.1 As ações e relações pedagógicas desenvolvidas no ensino híbrido/presencial	175
4.3.1.1 O formato híbrido de ensino	175
4.3.1.2 O retorno integral ao formato presencial de ensino	180
4.3.2. A subjetividade social da escola no ensino híbrido/presencial em inter-relação com as ações e relações pedagógicas	183
4.3.2.1. A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no retorno a presencialidade	184

4.3.2.2. A subjetividade social da escola em inter-relação com ações e relações pedagógicas entre os professores regentes e em outras funções na escola	197
4.3.2.3. A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas tensionadas pelo protagonismo de alguns professores e grupos	205
5. Compreensões produzidas com a pesquisa, o modelo teórico e a tese construída	218
5.1 - Mudanças e constituição de novos processos na subjetividade social da escola	218
6. Considerações finais	228
Referências	232
Anexo 1 Carta de Revisão ética	258
Anexo 2 Roteiro para observações nos contextos escolares	259
Anexo 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	263
Anexo 4 Carta de autorização para realização da pesquisa	264
Anexo 5 Complemento de Frases	265
Anexo 6 - Questionários abertos	267
Anexo 7 - Redação	270

## **Memorial**

### **Sobre mudanças e desenvolvimento pessoal, um caminho em aberto**

Dentre os inúmeros desafios da psicologia do desenvolvimento humano, estudar e explicar como ocorrem os processos de mudanças e desenvolvimento, mesmo em face dos diversos avanços alcançados a partir do diálogo com outras áreas do conhecimento, ainda consiste em um campo em aberto, ou seja, novos paradigmas são discutidos e incluídos, agregando novas possibilidades explicativas, considerando-se contextos sociais e culturais. O desenvolvimento humano é marcado por processos de continuidade e mudanças, considerando-se interrelações, influências, tempos e, talvez, processos ainda não reconhecidos. Nessa perspectiva, as mudanças são marcadas por acomodações e tensões provenientes de experiências que ocorrem durante o ciclo de vida dos organismos (Dessen; Costa Júnior, 2005).

Nesse processo, a educação ocupa lugar de destaque, possibilitando a ampliação de compreensões diversas. Contudo, a associação entre educação e mudança apenas se consolidou nas primeiras décadas do século XX. A educação foi vinculada ao desenvolvimento principalmente devido às exigências de políticas de desenvolvimento, sendo necessária sua universalização para que tal conexão ocorresse (Brandão, 1985). Há, enfim, um entrecruzamento de processos importantes, permitindo-nos vislumbrar como esses processos são subjetivados por pessoas e instituições. Apesar de ter tido acesso a esses conhecimentos apenas por meio de leituras realizadas durante os cursos de graduação e nos subsequentes até o doutorado, reflito, atualmente, sobre como essas informações estiveram presentes em minha trajetória ao mobilizarem a construção e defesa desta tese.

Como mulher negra e de origem humilde, com uma família constituída, vi-me diante da necessidade de continuar meus estudos, interrompidos pela imersão no mundo do trabalho, logo ao término do ensino médio, ainda na década de 80. No entanto, reconheço que a busca

por mudanças e desenvolvimento já fazia parte, subjetivamente, da história da minha família. Isso se confirmava a partir da valorização que atribuíamos ao estudo, requerendo contínuos esforços para que a prole numerosa de um casal de retirantes do norte goiano buscasse uma graduação superior. Dentro desse contexto familiar, o estudo representava, de fato, a possibilidade concreta de melhores condições de subsistência. Goiânia, uma capital ainda jovem nos anos 50, não representava um celeiro de oportunidades equitativas para todos. No entanto, oferecia possibilidades, e era com base nelas que contávamos e íamos paulatinamente transformar nossa história, enfrentando dores e celebrando alegrias ao longo desse percurso.

O ingresso no curso de Pedagogia em uma Universidade Pública despertava em mim o sujeito que aprende, ressurgindo após períodos de descrédito e passividade. Eu estava imersa em produções subjetivas relacionadas à incapacidade, insegurança e baixa autoestima, originadas pelas dificuldades escolares, que não eram visibilizadas pelas escolas, mas evidenciadas pela falta de aprovação em vestibulares.

Diante de diálogos e incentivos de colegas sobre as capacidades que eu mesma não reconhecia em mim, retomei os estudos e escolhi um curso que me possibilitaria avançar no local de trabalho onde eu já exercia a função de educadora social. Nesta função, eu desenvolvia um programa de prevenção e de apoio à aprendizagem aos estudantes que iam no contra turno da escola e participavam das oficinas e cursos ofertados.

O retorno aos estudos marcou um período de intensas mudanças no nível pessoal e na vida da minha família (esposo e três filhos), com a necessidade de reorganização de rotinas, que compreendiam estudo, trabalho e afazeres diários. Essa jornada representou não apenas uma busca individual por crescimento acadêmico, mas também um impacto significativo nas dinâmicas familiares e na construção de novas perspectivas de vida. O contato com o mundo acadêmico levou-me a reflexões inéditas, especialmente quanto às possibilidades de mudanças que o professor e a escola podem oportunizar aos estudantes. O ambiente

respeitoso e as relações estabelecidas de forma horizontal com os professores, tão diferente do modo como eu tinha em minha memória, despertaram-me o encanto pela Educação Superior.

As diversas leituras realizadas no âmbito da sociologia, filosofia, história, psicologia e disciplinas metodológicas, aliadas ao currículo do curso em si, nos formavam para lidar com os desafios da classe trabalhadora, popular. Esse aspecto dialogava profundamente com a minha história, despertando o meu interesse pela busca de uma prática pedagógica transformadora, diretamente relacionada à formação continuada.

No Centro Acadêmico Paulo Freire, a opção formativa da universidade era criticada por muitos, inclusive por estudantes como eu, que já desempenhavam outras funções e não tinham interesse apenas na docência. Eu tinha plena convicção de que os conhecimentos adquiridos me permitiriam desenvolver uma prática qualificada, mesmo em espaços diferentes da sala de aula. Assim, fui me constituindo como pedagoga, pautando-me na criticidade e na responsabilidade social com o meu lugar de origem, ciente das inúmeras possibilidades que poderia despertar ou não nos estudantes.

As leituras das obras de Paulo Freire e de outros autores da psicologia da educação faziam-me refletir sobre o papel da escola e do professor diante dos estudantes que não aprendem e que ficam à margem do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, provocaram-me reflexões sobre as questões econômicas e sociais que atravessam esse processo. Um livro que me impactou profundamente na época foi “Preconceitos no cotidiano escolar”, de Collares & Moysés (1996). Ao lê-lo, reconheci nas histórias apresentadas pontos de conexão com a minha história pessoal e a de alguns irmãos, o que me fizeram reconhecer a escola como um espaço de memórias relacionadas à atuação dos professores que tivemos, e às persistentes histórias de fracasso escolar.

Ao concluir a graduação, já trabalhava em um Abrigo estadual que atendia crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, abandono e violência, o que me colocava

diariamente diante de situações adversas. Ser pedagoga do abrigo exigia que eu, com apoio de outros órgãos públicos, defendesse a continuidade desse público na escola, o que à época representava grande desafio, pois havia um forte estigma sobre crianças abrigadas, o que colaborava ainda mais para que dificuldades escolares emergissem ou fossem ignoradas. Cabia a nós, pedagogas do abrigo, acompanhar a trajetória escolar destes estudantes, pois alguns permaneciam abrigados até a idade adulta (18 anos).

A vida colocava-me em contato com uma causa, um propósito que passaria a ter um significado diferente em minha atuação: os cuidados e a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente em situações de exclusão e sofrimento. A educação tornava-se um dos caminhos em que eu poderia me posicionar e talvez ajudar a fazer a diferença.

Nesse contexto, surgiu a minha primeira questão de pesquisa para uma Especialização em Educação Infantil: compreender as concepções dos educadores sociais sobre infância e educação infantil. Realizei diversas leituras que me proporcionaram novos conhecimentos sobre a história social da criança e da família e me trouxeram certo conforto sobre como os estudos nessa temática estavam avançando, mas ainda não me ofereciam o suporte necessário em relação às situações que eu presenciava no contexto de trabalho.

Inquietava-me profundamente o modo como algumas ações aconteciam, expressando pouco cuidado com o emocional das crianças e adolescentes. Além disso, deparava-me com a ausência de formação adequada e também com a ineficácia do estado diante desta problemática, pois não havia investimentos suficientes na área social. O abrigo findava funcionando como um depósito infanto-juvenil, oferecendo alimentação e higienização. Os trabalhadores, embora bem-intencionados, possuíam uma formação precária, e esse trabalho representava uma de suas fontes de renda, o que impactava nos resultados. Alguns iniciavam cansados a jornada de trabalho, ficando pouco atentos ao que acontecia entre as crianças e adolescentes.



Esses problemas me levavam a produções subjetivas relacionadas à indignação e sofrimento, o que, por sua vez, me fizeram desenvolver recursos subjetivos voltados ao enfrentamento e ao desejo de mudança. Atuando como Coordenadora Técnica, foi possível constatar o quanto o Abrigo era um espaço social que requeria mudanças profundas. E para equalizar o descompasso entre o oficial e o que era realizado no cotidiano, trabalhava buscando incessantemente realizar um atendimento humanizado e digno às crianças e adolescentes.

Essas experiências me prepararam significativamente para a função de professora e, posteriormente, pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde ingressei em 2005. A escola em que iniciei minha jornada no magistério público era localizada em uma região de vulnerabilidade social, tendo uma realidade desafiante, que me proporcionou intensos aprendizados e gerou a necessidade de maior aperfeiçoamento profissional e de seguir buscando novos saberes.

As demandas elevadas de estudantes que não aprendiam e para os quais a escola exigia laudos médicos colocavam-me novamente em contato com os preconceitos relacionados às situações de exclusão e sofrimento emocional presentes no cotidiano escolar. A meu ver, era uma escola envolta em uma pedagogia romantizada, cheia de apetrechos decorativos, conflitos relacionais entre os membros da comunidade escolar, fragilidades formativas e, em muitos momentos, pouco comprometida com mudanças e desenvolvimento, e seguia contrariando um dos objetivos fundamentais da educação.

Buscava nas leituras e cursos realizados alcançar uma compreensão alternativa, embora ainda não soubesse ao certo qual seria. Por volta do ano de 2012, tive o primeiro contato com as leituras de textos de Fernando González Rey, o que motivou meu desejo de buscar o mestrado acadêmico. A partir do referencial teórico da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, fui me constituindo como uma pedagoga, pesquisadora,

aplacando, por meio do estudo e da pesquisa, inquietações que me acompanhavam desde tenra idade.

Entender a dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar (Lopes, 2017) me levou a outras questões que continuaram a me inquietar. Na realização da pesquisa de mestrado, deparei-me com a instituição escolar, com problemas que parecem imutáveis, resultantes de processos que muitas vezes não são palpáveis, mas conformam a dimensão do sentir. Muitas questões que emergiram entre os participantes da pesquisa eram atribuídas à escola, ao seu modo de funcionamento e às relações estabelecidas, como se a escola operasse de forma isolada e não em um processo de interdependência.

No retorno do mestrado, fui trabalhar em outro contexto desafiador e complexo, diferente das minhas experiências anteriores. Ao contrário das anteriores, essa escola dispunha de boa estrutura, recursos materiais e humanos, além de uma localização privilegiada. Os desafios enfrentados no cotidiano eram de outra natureza, estavam ligados às formas como as pessoas se relacionavam e, a partir dessas relações, desenvolviam suas ações. Esse processo gerava produções subjetivas associadas ao desencantamento, resultando em adoecimentos e frustrações, que se refletiam também no processo educativo. Essa situação novamente me levou a acessar memórias e recursos relacionados ao enfrentamento e ao desejo de mudança.

Assim, cheguei ao doutorado reconhecendo que, em minha trajetória, as mudanças sempre foram desejadas e buscadas. Ainda que tenham se manifestado ao nível pessoal, muitas vezes, podem ter reverberado em minha família e espaços sociais vivenciados. Sempre compreendi que as mudanças pessoais e sociais são possíveis, mas exigem importante esforço. Considero que grandes esforços viabilizaram as transformações da escola ao longo da história, restando-nos o desafio de compreender melhor esses processos e realizar um trabalho que favoreça e consolide todas as mudanças conquistadas. A pandemia, ao desconstruir um

contexto de estabilidade, emergiu como uma possibilidade de gerar tensões nos diferentes níveis e espaços sociais, inclusive a escola. A expectativa é que o tensionamento provocado por este evento natural venha resultar em mudanças qualitativamente diferenciadas no sentido de favorecer o desenvolvimento de ações e relações pedagógicas, efetivamente, promotoras de aprendizagens.

## Introdução

Esta tese de doutorado teve como objetivo central compreender as mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas. Nesta pesquisa buscamos ampliar os conhecimentos desenvolvidos sobre o conceito de subjetividade social a partir da análise das produções subjetivas de professores regentes e atuantes em outras funções que emergiram em uma experiência de crise no contexto escolar, buscando identificar processos que pudessem ser reconhecidos como mudanças subjetivas sociais.

O tema da mudança, proeminente em diversos campos de estudos, tornou-se também uma questão recorrente entre os trabalhadores, famílias e em uma variedade de espaços a partir da pandemia. As expectativas eram de que após esse evento, as mudanças seriam tão numerosas e significativas que inaugurariam um período na história humana, marcado por novos hábitos e valores. Além disso, também acarretaria efeitos negativos, evidenciando a supremacia do capital e do poder sobre os povos excluídos e menos favorecidos (Agamben *et al* 2020; Melo, 2020). Não de maneiras extremistas, mas sim, mudanças ocorreriam e deveriam ser compreendidas.

Embora seja um tema que percorre diversos campos científicos, os interesses em compreendê-lo são variados. A sociologia, por exemplo, utiliza o conceito de mudanças para entender as sociedades e suas transformações. As ciências ambientais concentram-se em conter mudanças climáticas e ambientais, que causam riscos às espécies. A psicologia do desenvolvimento busca compreender as mudanças humanas ao longo do ciclo de vida. Já a educação, em suas diversas funções, procura levar o homem a ser um agente de mudanças, tanto pessoais e quanto sociais. Independentemente de estarem relacionadas a progressos ou a rompimentos de ciclos, as mudanças impactam os seres e os espaços. Com a pandemia,

alguns processos foram acelerados e modificados, gerando expectativas em todas as sociedades.

Partimos, então, da compreensão proposta pela sociologia, na qual as mudanças sociais são definidas como modificações observáveis que, além do tempo, envolvem pessoas, aspectos históricos e culturais, afetando as condições e modos de vida de forma contínua. Teóricos clássicos e contemporâneos argumentam que sua ocorrência está vinculada aos modos de produção, ao capitalismo, ao trabalho, às diferenças econômicas e, mesmo acontecendo em ritmos diferentes, colaboram para o desenvolvimento das sociedades.

Os pilares da sociologia concebiam possíveis e necessárias as mudanças, porém sob enfoques diferentes. Em razão disso, diversas correntes teóricas se desenvolveram influenciadas por pensadores como Auguste Comte (1798-1857), Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920). Castoriadis (1982), a concebia como possível, as mudanças nas instituições podem reverberar no modo como as relações são estabelecidas. Já Florestan Fernandes (2013) compreendia a mudança como um processo intrínseco às sociedades humanas, mas, embora contínuas, nem sempre visíveis.

Nesse âmbito de conhecimento, o esforço sempre esteve em compreender tais mudanças, considerando dimensões estruturais. No entanto, embora sempre envolvessem processos do sentir, estes não eram o foco de atenção. Reconhecemos que em cada período histórico, as sociedades passam por mudanças importantes que reverberam na vida das pessoas, resultando em diversas produções subjetivas. Como exemplos está o papel da mulher na sociedade, os modelos de organização familiar, a heteronormatividade como padrão de existência humana, o mundo do trabalho, o advento das tecnologias, dentre outros. Nesse entendimento, os autores consideraram o social como externo ao indivíduo e as mudanças como processos que o afetam do ponto de vista prático, possibilitando o desenvolvimento de suas condições de vida.

Como parte importante desses processos de mudança, a educação desenvolvida no contexto escolar ganhou notoriedade. Assim, para que mudanças sociais acontecessem, foi necessário reordenar os objetivos educacionais. Além da formação humanizadora e da preservação dos bens culturais, tornou-se imperativo uma educação voltada para o trabalho e para o desenvolvimento. Inicialmente, a vinculação entre mudança e educação foi tema das elites, que buscavam a manutenção do *status quo* e a preparação do homem para o trabalho, que era considerado como o caminho ideal (Brandão, 1985). Porém, teóricos de campos diversos, como o próprio Brandão (1985, 2002), Saviani (1995, 1996), Freire (1979, 1987, 1996 ab), Fernandes (2013), Mitjás Martínez e González Rey (2017, 2019), entre outros, defendem que um dos pressupostos fundamentais da educação é busca por mudanças sociais, a partir dos processos de conscientização, desenvolvimento da autonomia, criticidade e engajamento dos homens em prol de sociedades justas.

A partir destes entendimentos, nos propomos então a compreender processos de mudanças em uma dimensão subjetiva, em um cenário social específico: a escola. Esse estudo se concentrou em uma experiência de mobilização das formas de trabalho vigentes, como a que ocorreu no contexto pandêmico ao ter sido implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>1</sup>, no qual os professores regentes e os que atuavam em outras funções na escola, exerceram papel fundamental para que fosse efetivamente desenvolvido.

A Teoria da Subjetividade, numa perspectiva cultural-histórica, amplia a compreensão do social ao utilizar o conceito de subjetividade social. Nessa abordagem, reconhece-se o caráter constitutivo do social nos processos subjetivos individuais e sociais, conferindo uma compreensão mais abrangente à própria dinâmica do social. Ao longo da fundamentação teórica, destacamos que a subjetividade social não se configura como uma homogeneidade na

---

<sup>1</sup> É um conceito proposto por Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020) para demarcar a mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. No Distrito Federal, as aulas foram suspensas por meio do Decreto nº 40.520 de 14/03/2020, sendo posteriormente implantado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio da Plataforma Escola em Casa no Distrito Federal.

constituição dos espaços sociais e pode ser explorada compreensivamente por meio da abordagem de múltiplas temáticas e recortes específicos.

Na presente tese, elegemos como percurso de investigação explorar como as mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola estiveram inter-relacionadas com as ações e relações pedagógicas que permearam o universo escolar. O recorte utilizado mostrou-se coerente ao contexto, permitindo uma análise de produções subjetivas que integram as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por professores regentes e em outras funções pedagógicas na escola, embora reconheçamos que estes não constituem a totalidade de indivíduos e processos da subjetividade social da escola. Reconhecemos também, que outros membros da comunidade escolar participam no desenvolvimento de ações e relações pedagógicas, porém no período inicial de realização da pesquisa nos encontrávamos em situação de isolamento social e acesso inviabilizado, pelas condições da pandemia, a alguns desses membros (estudantes, famílias). A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a partir de março de 2020, durante a pandemia da Covid-19, revelou-se uma oportunidade significativa para essa análise, devido aos desafios sociais emergentes e à necessidade de adaptações nas práticas de trabalho e na organização escolar.

O espaço social da pesquisa constitui-se em uma Escola Classe da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental e foi oportunamente escolhida, por ser espaço de atuação profissional da pesquisadora, no período inicial da pesquisa. A forma singular de organização e funcionamento, marcada por constantes manifestações de conflitos, tensões e contradições que reverberavam no trabalho pedagógico e nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas, mobilizou-nos a reflexões acerca das compreensões difundidas e realizadas cotidianamente sobre tais processos.

Fundamentamo-nos na Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, articulada aos pressupostos da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey, 1997, 2003, 2005, 2005a, 2012, 2019; González Rey; Mitjans Martínez, 2017), para compreender o fenômeno da pandemia, que abalou a sociedade mundial, impactou a escola e o trabalho dos professores. Nessa perspectiva teórica, a subjetividade social é definida como “um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 78). O caráter configuracional revela a sua gênese dinâmica, emergindo e participando nas produções subjetivas dos indivíduos.

Desde sua apresentação inicial em 1991, este conceito vem sendo trabalhado e ampliado por meio dos modelos teóricos emergentes das pesquisas realizadas em contextos diversos (Albuquerque, 2005; Santos, 2010; Campolina, 2012; Martins, 2015; Gallert, 2016; Oliveira, 2018; Carvalho, 2018; Pereira, 2018; Santos, 2020). Nestas pesquisas, temas como inclusão, políticas públicas, diagnósticos médicos, tipos de aprendizagens, gestão escolar, inovação, criatividade, formação profissional, entre outros, nos possibilitaram conhecer processos que perpassam a subjetividade social de alguns espaços, no entrelaçamento com as subjetividades individuais diversas.

As temáticas exploradas permitiram gerar novas inteligibilidades sobre tais problemas e refutaram concepções naturalizadas e homogeneizadas por indivíduos e instituições. Em nossa pesquisa nos propusemos investigar e visibilizar processos emergentes, onde os indivíduos e os espaços sociais estiveram sob tensão e em uma experiência de crise, o que acreditamos ter permitido novas inteligibilidades sobre as mudanças nas produções da subjetividade social da escola, em interrelação com as ações e relações pedagógicas, desenvolvidas no contexto da pandemia de Covid-19 (remoto, híbrido e presencial), convergindo com a justificativa teórico-científica para o desenvolvimento da tese.



O cenário de instabilidade trazido pela pandemia da Covid-19, as iniciativas sociais para enfrentamento da problemática estabeleceram um diálogo com a temática, enquanto trouxemos à nossa discussão um espaço social como a escola e as ações e relações pedagógicas desenvolvidas, explorando a forma de organização emergencial do ensino adotada no contexto educativo no Brasil e em outras localidades do mundo.

Os marcos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) em seu artigo 23, ratificado no artigo 32, § 4º, citam: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, entretanto estes dispositivos não foram suficientes para contornar inúmeras dificuldades que foram se apresentando no cotidiano que se estabeleceu, nas formas de se relacionar estabelecidas diante da necessidade de distanciamento social. A precariedade de recursos e ausência de políticas públicas para atenuar os efeitos da pandemia foram evidenciadas e contribuíram para acentuar as desigualdades sociais. Reacendeu-se a luta empreendida por educadores de todo o Brasil, desde as primeiras décadas do século passado, que seguiu sendo o desejo de que a Educação se tornasse acessível a todos os cidadãos do país (Azanha, 2004; Freire, 2005, 2020; Libâneo, 2006; Saviani, 2005, 2020), para que fossem viabilizadas condições de permanência na escola, qualidade no ensino e de uma Educação comprometida com a superação dos processos de exclusão e vulnerabilidade estudantis.

Diante deste cenário, problematizamos as seguintes questões: Como as experiências do ensino remoto emergencial foram subjetivadas pelos professores? Que mudanças ocorreram na subjetividade social da escola? Como essas mudanças se expressaram nas ações e relações pedagógicas? Como as ações e relações pedagógicas adequadas ao ensino remoto/híbrido tensionaram a subjetividade social da escola? Estas inquietações nos mobilizaram a buscar compreender as nuances da experiência em tempos de pandemia que se

desenvolveria, reconhecendo a escola como instituição integradora de tempos históricos e sociais, onde as ações e relações pedagógicas também conformam aspectos das subjetividades individuais e sociais.

Em relação a esses aspectos, fundamentamos nossa justificativa prática e social na oportunidade única de proporcionar novas compreensões sobre os fluxos e processos que podem desencadear mudanças nas ações e relações pedagógicas no ambiente escolar, especialmente no que se refere à subjetividade social que emerge nesse espaço. Durante o período da pandemia, a subjetividade social da escola enfrentou desafios não apenas relacionados aos riscos de adoecimento e morte, mas também devido à carência de políticas eficazes que levassem em consideração as condições dos membros da comunidade escolar. Isso obrigou toda a comunidade escolar a buscar formas alternativas de lidar com as necessidades de segurança sanitária. Acreditamos que compreender essas experiências inovadoras no enfrentamento da crise pode fornecer conhecimentos cruciais para impulsionar outras mudanças no contexto escolar.

Como justificativa pessoal, a pesquisa é fundamentada na trajetória profissional da pesquisadora como pedagoga em instituições de educação formal e não formal, trabalhando com populações em situação de vulnerabilidade social. Durante esse percurso, a pesquisadora sempre demonstrou sensibilidade às demandas apresentadas, buscando, por meio da formação continuada e da pesquisa, desenvolver novas reflexões e práticas. O ingresso no Mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, com foco no estudo da Teoria da Subjetividade e na investigação das queixas relacionadas às dificuldades de aprendizagem escolar, permitiu perceber que muitos aspectos do problema estavam vinculados à forma como a subjetividade social da escola se organizava.

Desde a conclusão do Mestrado em 2017, a pesquisadora tem se dedicado a compreender os processos de desenvolvimento humano sob a perspectiva da subjetividade.

Seu interesse voltou-se especialmente para os processos que permeiam a subjetividade social da escola, a qual, mesmo sendo parte de uma subjetividade social mais ampla, se organiza de maneira dinâmica e singular em cada instituição educacional. Embora a subjetividade social não seja estática e imutável, uma vez que os processos subjetivos são reconhecidamente fluidos e dinâmicos, muitos problemas identificados no contexto escolar persistem. Isso é frequentemente justificado pela acomodação profissional e pela falta de esforço no desenvolvimento de projetos alinhados aos problemas e necessidades específicas de cada local, como discutido por González Rey (2014) e Mitjans Martínez; González Rey (2017).

Mesmo sendo um lócus de aprendizagem e desenvolvimento, a escola é também espaço de contradições, conflitos de interesses, resistências, acomodações, desafios e expressa movimentos da sociedade histórica e culturalmente constituída na qual se situa, cujos integrantes expressam, nesse contexto social, suas próprias produções subjetivas, podendo gerar movimentos em configurações subjetivas sociais. Geram-se também, nesse espaço de atuação, múltiplas configurações subjetivas sociais que se expressam nos códigos morais, emocionais, na religiosidade, nos mitos, crenças, pensamentos e discursos compartilhados, formas de organização do trabalho e relações (Mitjans Martínez, 2020). As múltiplas configurações subjetivas formam uma unidade organizativa, que se movimenta perante os problemas de maneira também singular.

A concepção defendida nesta tese, sobre o trabalho do professor na escola, filia-se ao modelo teórico-epistemológico-metodológico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica (González Rey, 2014; Mitjans Martínez; González Rey, 2017, 2019; Tacca, 2014, 2015; Rossato; Mitjans Martínez, 2023), que desenvolve estudos em prol de uma compreensão da dimensão subjetiva da educação, onde procuramos gerar novas inteligibilidades sobre esse tema. Para tal, consideramos como importante o diálogo com referenciais que abordam esta temática, como Pimenta (1999, 2023), Pimenta e Lima (2006),

Libâneo (2015), Pacheco (1995), Freire (1996,2020) desenvolvidos no capítulo de fundamentação teórica.

Em nossa compreensão, “ações e relações” pedagógicas constituem-se como uma unidade, onde a comunicação dialógica, a implicação, a reflexividade e a criatividade, constituídas na emocionalidade mobilizada no processo de ensinar e aprender rompem com uma ação instrumentalizada, tecnicista e à margem de qualquer envolvimento emocional (Rossato; Lopes, 2023). Pouca importância tem sido dada aos aspectos emocionais que subjazem esse fazer, como verificado no processo de revisão das produções científicas apresentado no primeiro capítulo.

A partir do objetivo geral deste estudo, que é compreender mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas, definimos como objetivos específicos: (I) caracterizar as mudanças legais, organizacionais e pedagógicas na implementação do ensino remoto no contexto de pandemia; (II) caracterizar as ações e relações pedagógicas na implementação do ensino remoto, híbrido e retorno ao presencial; (III) analisar a subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no ensino remoto, híbrido e retorno ao presencial e (IV) identificar mudanças pedagógicas e nas produções subjetivas da subjetividade social da escola.

Dessa forma, a partir do desenvolvimento da pesquisa defendemos a tese de que as mudanças nas produções da subjetividade social da escola, inter-relacionadas às ações e relações pedagógicas no contexto pesquisado, ocorreram por meio do empenho, reflexividade e protagonismo dos professores regentes e em outras funções, na condição de agentes e sujeitos. Na dinamicidade das ações e relações pedagógicas desenvolvidas, mudanças importantes relativas a novas concepções, autopercepção e convivência social foram suscitadas a partir das tensões geradas pelo ERE/ pandemia.

Para uma apresentação mais didática desta tese, organizamos uma apresentação em 04 capítulos. Na introdução, procuramos situar o leitor acerca da problemática e justificamos a sua realização. O primeiro capítulo apresenta a revisão das produções científicas relacionadas ao impacto da pandemia nas práticas pedagógicas em diversas localidades, momento em que procuramos tecer reflexões a partir dos estudos identificados. No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, que consiste na Teoria da Subjetividade desenvolvida por F. González Rey, enfatizando o conceito de subjetividade social para compreender os processos na escola e o conceito de ações e relações pedagógicas. Já o terceiro capítulo, no delineamento metodológico, apresentamos a estruturação da pesquisa no campo e os procedimentos adotados com base na Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-interpretativa. Seguimos com a apresentação da construção interpretativa realizada e o modelo teórico da tese construída. Por fim, tecemos considerações acerca do que foi possível produzir em nosso estudo e das lacunas que ainda podem ser exploradas em futuras pesquisas.

## Capítulo 1 – Revisão das produções científicas

Na literatura científica e nos contextos educativos, o trabalho desenvolvido pelo professor recebe diversas denominações, que expressam compreensões e concepções sociais, históricas e filosóficas (Ferreira, 2018). Para Saviani (2012), o trabalho desenvolvido por professores na escola, por natureza, é um trabalho não material, pois está ligado à produção dos saberes produzidos e compartilhados historicamente.

Em um breve mapeamento inicial, identificamos que muitos termos se relacionam a este tema, como: trabalho pedagógico, trabalho docente, prática docente, ação pedagógica, ato pedagógico e ação docente. Tais compreensões acarretam dificuldades, até mesmo, para os profissionais de Educação e, de certa forma, restringe esse trabalho a dimensões técnicas e instrumentalizadas.

O termo “trabalho pedagógico” é amplamente utilizado no meio educativo e filia-se ao trabalho desenvolvido nas instituições, abarcando toda complexidade de dimensões, processos e atores envolvidos na educação, como define Ferreira (2010, 2018):

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. (Ferreira, 2010).

Como Ferreira (2018) compreendemos que, o trabalho do professor é um trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico desenvolvido na escola é realizado pelo professor regente. O professor pode também atuar em outras funções e, em uma escola, também atuam outros profissionais, a exemplo os ligados às funções administrativas, patrimoniais e segurança.

Já o termo “trabalho docente” refere-se ao trabalho realizado por pessoas, em um ato educacional. Entre eles está o professor e muitos outros profissionais que atuam não apenas

em escolas, mas também em outros espaços sociais em que se desenvolve um processo educativo (Oliveira, 2003, 2004). Nessa perspectiva, teóricos exploram aspectos diferentes, como a defesa da profissionalização, as compreensões sobre representações existentes, a garantia de direitos e a melhoria nas condições de trabalhos (Tardif; Lessard, 2005; Arroyo, 2000, 2011; Gatti, 2010, 2011).

Embora, muitas vezes, esses termos sejam tomados como sinônimos, distinguem-se de prática ou ação pedagógica, entendidos como o fazer do professor, que se apoia em tendências e necessidades momentâneas. A prática ou ação pedagógica envolve professores e estudantes, ou seja, acontece na interação cotidiana em diferentes espaços/tempos da escola e na sala de aula. Muitas vezes, é sustentada por princípios e teorias, como também pela experiência adquirida na docência, tendo como objetivo o conhecimento. Por esses motivos, tais termos se aproximam do conceito que adotamos, sendo então considerados para esta revisão. Em nossa pesquisa, trabalhamos com o conceito de ações e relações pedagógicas desenvolvidas na escola pelo professor, e por outros profissionais que se vinculam ao trabalho pedagógico.

Tais esclarecimentos são necessários para justificar nossa opção de busca no processo de revisão das produções científicas desta pesquisa, que se orientou a compreender como a prática ou ação pedagógica realizada pelo professor e as relações que ele estabelece na escola, foram afetadas pela pandemia da Covid 19. Interessava-nos perceber como as experiências inusitadas advindas com a pandemia afetava a ação em si, naquele momento, buscando também, identificar quais foram os aprendizados, desafios e mudanças que ocorreram no contexto escolar, a partir da implementação do ensino remoto emergencial, nas diversas modalidades e instituições educativas no Brasil e no mundo. Tais compreensões seriam importantes para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa, que busca compreender mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas.

Para alcançar uma síntese qualificada dos estudos produzidos e possíveis lacunas, optamos por uma revisão integrativa, método comumente utilizado na área da saúde, mas também aplicável em pesquisas na área das ciências humanas. A revisão integrativa possibilita ao revisor, a partir de uma análise ampla da literatura, realizar definições conceituais, revisões teóricas e metodológicas. A síntese de múltiplos estudos publicados leva a conclusões gerais sobre uma área ou tema em particular, o que pretendemos alcançar em relação ao trabalho realizado pelo professor na escola a partir da pandemia. (Mendes; Silveira; Galvão, 2008; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Seguimos o proposto por Mendes, Silveira e Galvão (2008), que predizem: a) delimitação de um tema ou a elaboração de uma questão orientadora da revisão; b) a definição de critérios de inclusão e exclusão dos estudos; c) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos d) avaliação dos estudos incluídos; e) interpretação dos resultados e f) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A orientação dos autores é que o processo se inicie fundado em objetividade e clareza acerca do tema, o que possibilita um melhor desenvolvimento do processo. Assim, formulamos as seguintes questões: Como a pandemia afetou a ação pedagógica e as relações entre os professores na escola? Quais foram os aprendizados, desafios e mudanças que ocorreram na escola a partir da implementação do ensino remoto emergencial?

A partir destas questões, utilizamos o anagrama PICo (P – população; I – intervenção/fenômeno; Co – contexto), comumente utilizado em pesquisas qualitativas. A identificação destes itens nos levou à busca no Thesaurus, vocabulário controlado para assertividade nos termos utilizados na busca e a melhor definição dos operadores booleanos, conforme o quadro a seguir:



**Quadro****1**

## Anagrama PICo

<b>Símbolos</b>	<b>Descritores</b>	<b>Operadores booleanos</b>
P=população	Professores	
I=intervenção	Ação pedagógica, trabalho pedagógico, prática pedagógica, ações e relações pedagógicas	AND (intersecção) OR (maior número de resultados)
Co=contexto	Pandemia, Covid-19	

Fonte: Elaboração da autora

Na pesquisa realizada no vocabulário controlado procuramos identificar os termos indexados correspondentes (sinônimos), constatamos que relativo à população e ao contexto não seriam necessárias alterações, mas quanto ao fenômeno em estudo, alguns termos poderiam ser utilizados na busca, como: ação pedagógica, trabalho pedagógico, prática pedagógica, ação docente. O termo - ações e relações pedagógicas, como uma unidade, ainda não se encontrava indexado ao vocabulário controlado, embora haja termos que se aproximem.

Optamos por utilizar a base de dados Scopus para conduzir as buscas dos estudos científicos, devido à sua ampla cobertura de indexações, acessível por meio do Cafe/UNB. Estabelecemos como critério de inclusão a seleção de artigos completos publicados a partir de 2020, ano do início da pandemia da Covid-19. Para os critérios de exclusão, determinamos a remoção de artigos duplicados, daqueles que não estivessem alinhados aos objetivos da pesquisa, indisponíveis ou com acesso restrito para download, além de artigos que estivessem exclusivamente relacionados a estudantes. Iniciamos as buscas em 31/01/2023, continuamos nos meses subsequentes e aplicamos algumas fórmulas, conforme detalhado no quadro a seguir:

## Quadro 2

Fórmulas de pesquisa e quantitativo de produções

<b>Fórmula/Operadores</b>	<b>Produções</b>
<i>teacher and “pedagogical practice” and pandemic</i>	78 artigos
<i>Teacher and “pedagogical practice” and pandemic or covid-19</i>	93 artigos
<i>Teacher and “pedagogical practice” or “pedagogical action” and pandemic or covid-1</i>	97 artigos
<i>Teacher and “pedagogical work” or “pedagogical actions and relationships” and pandemic or covid-19</i>	06 artigos
<i>Teacher or “teaching action” and “pedagogical practice” or “pedagogical action” or “pedagogical work” or “pedagogical actions and relationships” and pandemic or covid-19</i>	109 artigos

**Fonte:** Elaboração da autora, 2023.

Ao interpretar os resultados das buscas, constatamos que os achados da fórmula "Teacher or 'teaching action' and 'pedagogical practice' or 'pedagogical action' or 'pedagogical work' or 'pedagogical actions and relationships' and pandemic or covid-19" foram mais abrangentes, incluindo as produções que apareciam nas outras fórmulas. Notamos que, em 2022, houve mais produções, totalizando 50 artigos, seguido de 2021, com 40 artigos, e 2020, com 6 artigos. Até julho de 2023, já foram indexados 33 artigos, sugerindo que esse número pode aumentar. Essas produções abrangem diversas áreas do conhecimento, com destaque para ciências sociais (47,3%), artes e humanidades (10,6%), ciências da computação (7,5%), psicologia (7,5%) e outras. Além disso, são provenientes de diferentes países, como Austrália, Estados Unidos, Brasil, Peru, Espanha, Chile, Colômbia, Equador, Reino Unido e China.

No levantamento das palavras-chave, observamos que 'Covid-19' é a mais frequente, seguida por 'ensino superior', 'ensino', 'pandemia' e 'práticas pedagógicas'. Destacamos que o termo 'prática pedagógica' é utilizado globalmente, correspondendo ao termo 'ação

pedagógica' comumente empregado no Brasil. Para fins de controle e organização, elaboramos uma tabela no Word, na qual registramos as informações relacionadas ao título, ano, resumo, palavras-chave e autores dos artigos obtidos. Ao revisar essas informações, alguns artigos foram descartados, seguindo os critérios de exclusão previamente estabelecidos, tais como: duplicidade, falta de alinhamento com os objetivos da pesquisa, indisponibilidade ou restrição para download, e foco exclusivo em estudantes. Essa abordagem visa garantir a integridade e relevância dos artigos incluídos na revisão, contribuindo para a confiabilidade dos resultados.

### **Quadro 3**

Data e quantitativos de artigos

Data da busca	Quantidade de artigos	Artigos descartados	Artigos incluídos
03/2023	110	44	66
25/07/2023	129	58	71

**Fonte:** Elaboração da autora

Na sequência, iniciamos uma segunda leitura para avaliação dos artigos incluídos, momento em que exercitamos uma análise mais refinada, procurando indicativos que nos auxiliasse no entendimento das questões propostas, que foram: Como a pandemia afetou a ação pedagógica e as relações entre os professores na escola? Quais foram os aprendizados, desafios e mudanças que ocorreram na escola a partir da implementação do ensino remoto emergencial?

Considerando tais questões, após cuidadosa análise, identificamos que as produções abrangiam pesquisas quantitativas, qualitativas, mistas e contemplavam diferentes matrizes teóricas. Considerando o objetivo deste estudo, organizamos as produções em três eixos:

## Quadro 4

Eixos compreensivos

Numeração	Eixos	Produções
1	A prática pedagógica a partir das percepções dos professores	15
2	A prática pedagógica como recurso para aprendizagens e inovações	24
3	A prática pedagógica desenvolvida em modalidades específicas	32

Fonte: Elaboração da autora

### 1.1 Eixo 1 - A prática pedagógica a partir das percepções dos professores

Neste eixo, identificamos trabalhos que exploraram a prática pedagógica a partir das perspectivas dos professores, evidenciando fatores que, de alguma forma, influenciaram a qualidade de vida, as condições de saúde e o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Isso ocorreu devido ao significativo esforço empregado na adaptação à nova realidade educacional, gerando uma série de reflexões sobre os desafios enfrentados. (Ramos; Anastácio; da Silva *et al.*, 2023; Castillo Ramos; Alegre Jara, 2023; Schlam Salman; Inbar-Lourie, 2023; Qadan; Chaleila, 2022; Porter; Miles; Donaldson, 2022; Wiese; Lima; Retamero; Haracemiv; Kaiper-Marquez, 2022; Silva; Fernandes; Peres; Lima; Silva, 2022;. ; González-Calvo; Barba-Martín; Bores-García; Hortigüela-Alcalá, 2022; Duroisin; Beauset; Tanghe, 2021; Sevilla-Pavón; FinardiK, 2021; Betancourt-Odio; Sartor-Harada; Ulloa-Guerra; Azevedo-Gomes, 2021; Voss, 2021; Mateus; Andrada, 2021; Marolla Gajardo; Salazar; Maya, 2021; Abdi; Gil; Marshall; Khalifa, 2020). Com o advento da pandemia, observou-se o surgimento mais frequente de alguns processos, com potenciais riscos de impactar tanto o processo educacional quanto a saúde dos professores em atividade.

A pesquisa realizada por Ramos *et al.* (2023) evidenciou o adoecimento docente ao comparar os indicadores da síndrome de *burnout* em diferentes níveis de ensino no Brasil durante a pandemia de Covid-19. A hipótese inicial da pesquisa relacionava indicadores de

*burnout* à qualidade de vida, aos níveis de escolaridade dos professores e à competência digital. Um dos aspectos mais citados pelos 438 professores que participaram da pesquisa, foi o desafio de se adaptarem e aprenderem a utilizar os recursos tecnológicos, sem formações anteriores, sobrecarregando a saúde física e emocional, pelas longas horas frente aos computadores, pelo estresse e desencadeamento de frustrações, angústias e medo. Os resultados indicaram que os professores do ensino fundamental e médio obtiveram os escores mais elevados em comparação com os professores do nível superior. Isso revela que o nível de escolaridade emerge como um fator significativo no desempenho profissional em crises. Tal aspecto apareceu na pesquisa de Mateus e Andrada (2021), realizada entre 541 professores chilenos e peruanos, cujo objetivo foi conhecer a percepção dos professores destes países sobre suas condições e mudanças nas práticas de ensino durante a pandemia. Entre estes professores, outros condicionantes como: gênero, idade, espaço de atuação (público/privado, urbana/rural) e as diferenças socioeconômicas também influenciaram na prática profissional. Já o estudo de Betancourt-Odio *et al.* (2021) com 427 professores de 15 países diferentes, destaca que os professores perceberam suas competências digitais como inertes e pouco eficazes para a inovação em comparação com a subsistência de práticas pedagógicas tradicionais, para lidar com situações imprevisíveis ou para gerar adaptações diferenciadas para uma educação inclusiva e sustentável.

O desenvolvimento da prática pedagógica sem a presença física do outro - estudante, colegas, famílias, emergiu como ponto de reflexão em palestras, discussões e no compartilhamento de experiências entre os próprios professores - foi discutido com um grupo de doze professores de educação física em período de formação inicial na Espanha (González-Calvo *et al.* 2022). Entre os objetivos da pesquisa estava descobrir quais sentimentos a crise da saúde despertava nos futuros professores quando precisavam ensinar Educação Física virtualmente; como a pandemia mudou a percepção sobre o ensino da disciplina e sua paixão

pelo ensino. Chamou-nos atenção, o fato de alguns depoimentos serem similares aos sentimentos compartilhados por professores em outros países e modalidades educativas, acerca do impedimento de perceber a evolução cotidiana dos estudantes, a desumanização do ensino, as dificuldades na realização de parte de atividades e o medo de uma desvalorização profissional futura. Concordamos com os autores que tais sentimentos podem de fato levar professores a um desencantamento com a profissão.

Muitos dos aspectos citados pelos professores nestas pesquisas, como tensionadores, também são citados em outras pesquisas (Castillo Ramos; Alegre Jara, 2023; Qadan; Chaleila, 2022; Wiese *et al.*, 2022; Silva *et al.* 2022; Sevilla-Pavón; Finardi, 2021; Duroisin *et al.*, 2021), permitindo entrever questões diversas relativas aos resultados alcançados em diversos países. A busca por qualidades de resultados, mesmo sem terem recursos e habilidades digitais, exigiam maior comprometimento e dedicação em termos de horas de trabalho, o que por sua vez levava a situações de exaustão e fadiga. Aliada, a falta de apoio institucional e treinamento para operar equipamentos. Apesar desses aspectos, também levava a uma percepção regular sobre sua prática, equivalente a um sentimento de realização positiva, visto que a continuidade do ensino foi possível em parte pelos posicionamentos dos professores, o que evidenciava o desenvolvimento de novas habilidades que poderiam ser usadas no futuro retorno.

A pesquisa de Qadan e Chaleila (2022) realizada com trinta professores, na comunidade árabe em Israel (Palestina) endossa esse aspecto, ressaltando a mudança de objetivos nas práticas pedagógicas, as quais passaram a evidenciar aspectos emocionais e sociais e não apenas cognitivos.

Tal foi possível pela implementação da Pedagogia da Aprendizagem Social Emocional (SEL) onde o autoconhecimento, autogerenciamento, tomada de decisão responsável,

consciência social e habilidades de relacionamento, adquiriram centralidade nas práticas pedagógicas.

Assim, atenuou-se o estresse, a ansiedade, emergindo a empatia, o compartilhamento e a motivação para a aprendizagem entre os estudantes. Os resultados revelaram que a mudança foi possível a partir das percepções dos professores sobre a docência como profissão, a partir de iniciativas pessoais, como resposta às necessidades da pandemia, em que: “os professores gozavam de autonomia suficiente para estabelecer metas pessoais e se esforçar para alcançá-las, revisando seus métodos de ensino” (Qadan; Chaleila, 2022, p. 11. Tradução nossa<sup>2</sup>). Esta pesquisa destaca-se pela ênfase à profissão docente, evocando a necessidade de mudanças em uma sociedade considerada de crise, a qual oportunamente os professores fizeram a diferença, de formas diferentes e independente do sistema organizacional de educação. A motivação, que emergiu como resultado da mudança realizada pelas iniciativas pessoais dos professores, figura em outra pesquisa, como essencial em quem se propõe a ensinar.

A perspectiva de uma percepção da prática orientada a possibilidade de mudança, emergiu no interessante estudo de Abdi *et al.* (2020), que discutiu as contribuições de ‘educadores de cor’, em turmas K-12 nos Estados Unidos, em prol de uma prática humanizada na escola, que envolve ser flexível, ouvir, oportunizar espaços de fala, enfim o cuidado com o outro, tanto para com os estudantes, quanto para com as famílias, especialmente no período de pandemia. As autoras retomam a necessária discussão de uma escola que vem se constituindo, ao longo do tempo, como um espaço de discriminações e processos de sofrimento, reafirmando políticas de exclusão e colonização dos povos. Mesmo em um contexto de crise sanitária, a preocupação em alcançar a finalidade maior da educação não pode ser negligenciada, especialmente por quem conhece a realidade e necessidade no seu espaço de atuação.

---

<sup>2</sup> “Notably, the teachers enjoyed enough autonomy to set personal goals and strive to attain them by revising their teaching methods” (Qadan; Chaleila, 2022, p.11).

Nessa perspectiva, destacamos o estudo de Marolla Gajardo *et al.* (2021), que teve entre seus objetivos reconhecer os espaços que permitiam que professores de história e ciências sociais na região metropolitana chilena trabalhassem com empatia histórica e elementos de cidadania. Os professores entendem que tais aspectos podem ser alcançados com o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir da conscientização dos contextos de desigualdades os quais os estudantes estão inseridos, o que futuramente pode levar ao desenvolvimento da alteridade e consequentes mudanças.

A pesquisa conduzida na Escócia por Porter *et al.* (2022), envolvendo treze professores do ensino secundário em diversas áreas, consistiu em entrevistas realizadas no início da pandemia de COVID-19 em 2020. O objetivo era discutir os sentimentos, pensamentos e ações resultantes das mudanças inesperadas em suas vidas e práticas profissionais. A pesquisa buscava estabelecer uma relação entre a agência (capacidade de ação) e as emoções básicas. Os resultados indicaram que a agência dos professores foi expressa por meio de quatro dimensões: adaptabilidade, agência coletiva, agência restrita e não-ação. Além disso, foram identificadas quatro percepções emocionais fundamentais, rotuladas como "Cuidado", "Curiosidade", "Cooperação" e "Desafio", que emergiram como emoções precursoras da agência. Um aspecto relevante é o conceito de agência, pouco explorado no contexto educacional brasileiro. Este conceito está relacionado à participação, responsabilidade e comprometimento do indivíduo com sua atividade e comunidade.

O período pandêmico trouxe a necessidade da emergência do docente proativo, empreendedor, para atender exigências dos modos de produção capitalista, porém como demonstra a pesquisa de Voss (2021), os artefatos tecnológicos se constituem apenas recursos para o desempenho das atividades, não definem a totalidade das produções que as engendram. Na pesquisa realizada com dezoito professoras do município de Bagé-RS, cujo objetivo foi analisar os efeitos gerados no trabalho pedagógico e na conduta docente frente às novas



demandas, refletem-se nas narrativas questões diversas relacionadas à formação, tempo de exercício profissional, idade, estado civil, condições socioeconômicas e de trabalho, entre outras.

O aceno de mudanças, desejado pelo estado neoliberal, também estava presente na narrativa das professoras, como salienta a autora: “uma delas que afirmou a necessidade de uma mudança profunda e positiva nas relações pedagógicas entre docentes e discentes, por entender que se trata de romper com o ensino tradicional baseado na transmissão do conhecimento pelo/a professor/a e na recepção passiva dos/as estudantes” (Voss, 2021, p. 1094). Porém, nesse contexto, concluiu-se que as mudanças que ocorreram na vigência do ensino remoto dizem respeito a mudanças metodológicas e não mudanças em concepções sobre ensino e aprendizagens.

Em contraposição, Schlam Salman e Inbar-Lourie (2023) consideram que as crenças impactam as práticas desenvolvidas pelos professores e para compreender esse aspecto, realizou uma pesquisa com 74 professores de inglês como língua estrangeira (EFL) de nível secundário. Identificou três crenças: o emprego de métodos de ensino múltiplos e variados; a demonstração de adaptabilidade ao lado da alfabetização digital; e a colaboração e emprego de práticas interdisciplinares. Os autores definiram essas categorias como "crenças precursoras da disposição" e entendem que estas devem ser fomentadas desde a formação inicial dos professores.

Em relação às questões iniciais levantadas, por meio dos estudos analisados neste eixo, foi possível compreender que no desenvolvimento da prática pedagógica, o professor foi deslocado para um lugar de reflexão não apenas sobre sua prática e os desafios imediatos que se interpunha, resultando em sobrecarga emocional e física. Também foi deslocado sobre processos que dela resultam e que estão relacionados as questões do contexto social amplo, como desempenham a profissão e como as pessoas vivem e se relacionam. Tal aspecto

coaduna com a compreensão por nós defendida, de que a docência, assim como a prática pedagógica não podem ser compreendidas como processos isolados, mas processos em desenvolvimento, em construção, que acontecem no encontro com o outro, ou seja, nas relações e nas produções subjetivas que nelas emergem.

## **1.2 Eixo 2 - A prática pedagógica como recurso para aprendizagens e inovações**

Mesmo em face das adversidades provocadas pela crise sanitária, alguns estudos seguiram nessa direção e evidenciaram aprendizagens importantes neste período, com a utilização dos recursos tecnológicos na educação. Localizamos estudos de diversos pesquisadores que apresentaram diferentes aspectos e aprendizagens que foram visibilizadas a partir da pandemia/ERE (Chan *et al.* 2020; Henriques; Correia; Dias-Trindade, 2021; Eady; Green; Capocchiano, 2021; Araújo; Sousa, 2021; Boltz; Yaday; Dillman; Robertson, 2021; Kang; Farber; Mahovsky, 2021; Annamalai; Ong; Leong; Mangaleswaran, 2021; Torrato; Aguja; Prudente, 2021; Evangelista Silva; Almeida de Oliveira; Filho, 2022; Rodrigues; Garcia, 2022; Sanz Ponce; López-Luján, 2022; Muhaji; Suherdi; Purnawarman, 2023; Ramdani; Baker; Gao, 2023; Beltrán-Flandoli; Pérez-Rodríguez; Mateus, 2023; Huarsaya-Jove; Vilca-Valde; Turpo-Gebera, 2023; Yuebo; Halili; Razak, 2022; Sepúlveda-Irribarra; Villegas-Dianta; Alcorta-Ramírez, 2022; Tadielo; Sosa; Mello-Carpes, 2022; Pino-Yancovic; Ahumada; DeFerrari; Correa; Valenzuela, 2023; Castro; Gómez; Mesa, 2023; Franco; Espuny; Reis; Diogo; Paes; Costa; Nunhes; Barbosa; Rodrigues; Battistelle; Oliveira, 2022; Pinto-Santos; George Reyes; Cortés-Peña, 2022; Ibáñez; Azagra; Landero, 2022; Moreno Garay; Ochoa Tataje; Mutter Cuellar; Vargas de Olgado, 2021).

Sanz Ponce e López-Luján (2022), analisando criticamente algumas lições que devem ser aprendidas com esta pandemia, destacaram a oportunidade de ressuscitar o significado da educação, como um direito efetivo para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou condição socioeconômica. Destacaram em seu estudo, a

necessidade de implementação de políticas educacionais e práticas pedagógicas para reduzir as desigualdades, lacunas de aprendizagem e promover a igualdade de oportunidades, acabando com a rigidez do sistema e de um currículo que privilegia a aprendizagem mecânica, desconsiderando outros saberes e o potencial docente.

No cenário brasileiro, Evangelista Silva *et al.* (2022) investigou formas de compartilhamento de conhecimentos em ambientes educacionais, sob a perspectiva do letramento digital, verificando a viabilidade de diferentes configurações de espaço-tempo (mesmo tempo mesmo lugar, mesmo tempo lugar diferente, tempo diferente mesmo lugar, tempo diferente, lugar diferente). O estudo comprovou que cada configuração requer o planejamento de recursos digitais, formas de aprendizagens e de avaliação adequada, para não comprometer o resultado de um curso. Consideramos que tal compreensão agrega não só para o ensino híbrido, mas ao aproveitamento geral de aprendizagens do período pandêmico, a serem utilizadas posteriormente em campos diversos.

Muhaji *et al.* (2023) e Ramdani *et al.* (2023) investigaram a experiência de professores universitários em Java/Indonésia na adoção de tecnologias para o ensino de inglês durante a pandemia. Apesar das dificuldades iniciais, os professores mostraram-se dispostos a implementarem novas e diferentes tecnologias, embora reconheçam a necessidade de treinamentos específicos e apoios. Também nessa vertente de inovação, Araújo e Sousa (2022) analisaram o potencial pedagógico do recurso educacional digital (RED) e comprovaram ser relevante o uso do *Quizizz* no ensino-aprendizado-uso de inglês em todos os níveis de ensino. Annamalai, *et al.* (2021) por sua vez analisaram o uso da abordagem de sala de aula invertida como uma alternativa on-line (OFCA) para ensinar gramática da língua inglesa aos professores iniciantes com base na estratégia de aprendizagem ativa conhecida como Discover, Learn, Practice, Collaborate and Avaliar (DLPCA). A abordagem mostrou-se significativa e promissora no desempenho futuro na profissão. Os recursos descritos, embora

no contexto do ensino da língua inglesa, passaram a ser amplamente utilizados por diversas modalidades educativas no período da pandemia.

O ensino online alavancou inovações nas práticas pedagógicas, com o uso de alguns recursos digitais já existentes, propiciando novas aprendizagens. Beltrán-Flandoli *et al.* (2023) investigou o uso da plataforma *YouTube* no ensino superior ibero-americano, por meio de uma revisão crítica da literatura. Verificou-se nessa plataforma o aumento no catálogo de vídeos e produção de conteúdo para fins educativos. Também, a realização de lives, cursos formativos e criação de inúmeros canais. Torrato *et al.* (2021) verificou que o uso do recurso de videoconferência na web foi amplamente utilizado, mostrando-se uma experiência educacional eficaz para todos os participantes. Antes da pandemia, o uso de tais plataformas era usual para fins de lazer, entretenimento e alguns processos formativos.

Kanget *et al.* (2021) ao analisar a prática dos professores K-5, usando o TPACK identificaram que houve mudanças perceptíveis com a aprendizagem colaborativa e o uso de ferramentas tecnológicas em salas de aula STEM. O autorrelato dos professores sobre a mudança de suas práticas pedagógicas destaca a necessidade de maior aperfeiçoamento profissional no uso prático de ferramentas tecnológicas para atender necessidades surgidas na pandemia.

Nessa direção, Sepúlveda-Iribarra *et al.* (2022) ao examinar as práticas pedagógicas realizadas por meio das TIC, por professores da Faculdade de Educação da Universidade de Las Américas, observou que a combinação entre metodologias tradicionais e o uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e cápsulas de aprendizagem foram necessárias para continuidade de atividades. No entanto, o custo emocional e laboral foi considerado alto, tanto para professores, quanto para estudantes, embora os pontos positivos sejam reconhecidos. O estudo evidencia a relevância de se buscar metodologias que de fato tenham como foco a aprendizagem dos estudantes, posicionando-os no centro do processo,

fomentando a participação, como percebido no estudo de Moreno Garay *et al.* (2021) que observou que no período de pandemia, o fator tempo e as dificuldades de conexão dificultaram o desenvolvimento das atividades, porém os professores acreditam que em outro cenário, onde haja tempo de qualidade para planejamentos e preparação das aulas, com treinamentos adequados, essas novas tecnologias possam ser implementadas, melhorando o trabalho e as instituições.

Em razão das mudanças forçadas nas práticas pedagógicas, o ensino *online* favoreceu a realização de cursos, novas aprendizagens e oportunizou reflexões importantes no que se refere à formação de professores e desempenho de suas funções (Henriques; Correia; Dias-Trindade, 2021; Eady *et al.* 2021; Tadielo *et al.* 2022; Rodrigues; Garcia, 2022; Pino-Yancovic, *et al.* 2023; Franco *et al.* 2022; Pinto-Santos *et al.* 2022; Ibáñez *et al.*, 2022; Huarsaya-Jove *et al.*, 2023; Castro; Gómez; Mesa, 2023) destacando a necessidade de formações específicas em diferentes áreas e suportes que supram demandas suscitadas na pandemia, como: desenvolvimento de Competência de Ensino Digital (CED) e diferentes habilidades e uso de softwares que podem ser usados para o envolvimento do aluno, exploração de campos de conhecimentos como as Neurociências, aquisição da escrita, mudanças na visão e sobre o exercício de liderança, preparação de gestores para desafios futuros, fortalecimento do valor das relações profissionais, motivação da comunidade escolar, entre outros. Tais estudos, apresentam um viés prospectivo em relação à necessidade de tornar professores e outros agentes, mais preparados para acontecimentos inesperados, como uma pandemia.

Ainda relacionado a processos formativos, descortinou-se a possibilidade da realização de Cursos virtuais Abertos e Massivos, do inglês Massive Open Online Courses (MOOCs), que permite desenvolver rapidamente habilidades de professores, pois são cursos abertos em espaços virtuais, que não exigem pré-requisitos, nem fornecem certificados, mas abrangem diversas áreas. Boltz *et al.* (2021) exploraram o uso desse recurso entre professores do ensino

fundamental e médio, descrevendo sobre um MOOC projetado para fornecer aos educadores conhecimentos sobre como apoiar seus alunos e criar uma comunidade de alunos em contextos de aprendizado remoto, desafios que emergiram com o ensino virtual.

Neste eixo, empreendemos esforços para demarcar que, apesar dos inúmeros desafios que emergiram no ERE na pandemia da Covid 19, foi possível reconhecer que tais desafios também consistiram em recursos para aprendizagens e inovações no campo educacional. Por certo, houve experiências que se farão presentes em outros momentos de exercício profissional e não devem ser relegados os esforços dos profissionais que se reinventaram em meio às adversidades.

### **1.3 Eixo 3 - A prática pedagógica desenvolvida em modalidades específicas**

Neste eixo, identificamos produções que abordam como a prática pedagógica desenvolvidas em modalidades específicas, em diferentes países e campos de conhecimento, no contexto do ERE na pandemia da Covid 19 foram afetadas. A exemplo, a educação especial, a música, a educação matemática, o artesanato, a pedagogia epistolar, educação infantil e superior, anunciando alternativas de enfrentamento importantes para o momento e podem sem dúvida agregar a outras áreas, como vemos em alguns estudos (Krishnan, 2023; Dhurumraj *et al.*, 2020; Collantes-Sandoval *et al.*, 2021; Bruin, 2021; Rocha; Lussier; Atit, 2022; Kouhia; Kangas; Kokko, 2021; Erasmus, 2021; Apak *et al.*, 2021).

A alternativa da escrita de cartas criou uma presença dialógica que mediou a ausência, a distância e a dispersão entre professores e alunos provocada pela pandemia, como conclui o estudo de Erasmus (2021). Bruin (2021) ao analisar o ensino de música instrumental em escolas secundárias em Melbourne, constatou que abordagens educacionais significativas se orientam pela empatia, conexão e receptividade, aspectos que podem colaborar para despertar e manter o interesse dos estudantes. Ainda, o interesse e positividade por parte do professor

para desenvolver habilidades tecnológicas no ensino de matemática, como mostrou o estudo de Collantes-Sandoval *et al.* (2021).

Nessa direção, o estudo de Rocha *et al.* (2022) explorou a relação entre habilidades espaciais (o conjunto de habilidades cognitivas usadas ao raciocinar sobre objetos em espaços reais e imaginários) e ansiedade no aprendizado STEM (Tecnologia, engenharia e matemática) no nível educacional K-12 nos Estados Unidos. Para os autores, essa relação influencia a prática pedagógica dos professores, o que colabora no desempenho futuro dos estudantes. Já o estudo de Kouhia *et al.* (2021) constatou que o envolvimento da vida cotidiana e das famílias foi a alternativa de professores para continuidade do ensino de artesanato em modo remoto. Muitos desses aspectos, já compunham formas de trabalho de professores do Departamento de Química e a Escola de Ciências da Faculdade em Nova Jersey-EUA, como esclarece o estudo de Chan *et al.* (2020). Os autores relatam que estes professores migraram de formas mais tranquilas para o ensino remoto, porque já haviam formalizado anteriormente o trabalho em uma Teoria da Mudança (ToC), a partir de três pilares: empatia e compreensão dos alunos, mudanças nas práticas pedagógicas e a criação de linguagens e valores compartilhados relativos a responsabilidades para com os alunos.

Por fim, apenas a expectativa de mudanças futuras nas práticas educacionais figurou como uma possibilidade a partir da experiência do ensino online, como demonstrou o estudo de Yuebo *et al.* (2022) e de Krishnan (2023) que evidenciou lacunas na educação especial nos EUA. Como ratificou o estudo de Eady *et al.* (2021), não será a última vez que os professores precisarão ser criativos, resilientes e adaptáveis para continuarem a desenvolver suas práticas profissionais em meio aos desafios impostos. Os professores são os agentes que também podem estimular a criatividade e promover mudanças que cooperem para que as salas de aulas do século XXI sejam comunidades de aprendizagem (Apak *et al.*, 2021).

As produções referentes ao Ensino Superior exploraram questões diversas, como registrado em inúmeras pesquisas analisadas (Harouni, 2021; Akram; Aslam; Saleem; Parveen, 2021; Gamage; Pradeep; Silva, 2022; Guzmán Droguett; Cuéllar Becerra; Faúndez Bastías; Lizama Zamora, 2021; Gallagher; Breines; Blaney, 2021; Aldahdouh; Holubek; Abou-dagga; Al Masri, 2022; Salih; Omar, 2022; Lion; Cukierman; Scardigli, 2022; Florjančič, 2022; Vigna; Michael; Russon, 2022; Camacho Soto; Guamán Freire; Guamán Freire; Granizo Barreno, 2022; Lucas; Vicente, 2022; Aina; Ogegbo, 2022; Dorfsman; Horenczyk, 2022; 2021; Zhao; Li; Jiang; Guo; Huang; Huang, 2022; McCarthy; Zhang, 2023; Muhalim, 2023; Zeer; Rezer; Simaniuk, 2023; Hidalgo-Camacho; Villacís Villacís; Escudero; Silva, 2023).

O estudo de Harouni (2021), contrariando a tendência geral, busca evidenciar as demandas cognitivas e emocionais da transição online, a partir das lentes filosóficas. O autor apresentou experiências de sala em que emergiram conceitos que podem ajudar a promover uma abordagem artística do próprio meio, questionando as falsas certezas e as perguntas retóricas. O texto aborda questões que envolvem o aprender e o não se sentir preparado para algo. Assumir o despreparo pode abrir caminho para uma pedagogia inovadora, onde o ensino online se torna uma oportunidade para estudo e experimentação. Isso eliminaria a necessidade de questionar quando e onde aplicar o conhecimento já adquirido. O texto possibilita uma reflexão interessante sobre os processos humanos na educação.

Nessa perspectiva, Zeer, Rezer e Simaniuk (2023) buscaram compreender sob diferentes pontos de vista o fenômeno da incerteza na atividade pedagógica e a transformação das funções dos docentes do ensino superior nas condições de incerteza provocadas pela digitalização da educação. Apesar das dificuldades referentes ao estudo do fenômeno, a respeito do fazer docente na pandemia, 67,6% dos entrevistados indicaram que lidam muito bem com os recursos digitais por conta própria e se sentem confortáveis e 47,25% deles



enfrentaram algum problema. Embora distante do nosso país, o resultado mostrou-se semelhante ao encontrado aqui.

Akram *et al.* (2021) investigaram os desafios enfrentados pelos membros do corpo docente ao implementarem práticas de ensino online em universidades públicas em Karachi, Paquistão, durante a pandemia da Covid-19. Apesar da disposição favorável ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), os professores encontraram diversos obstáculos ao adotarem novas plataformas tecnológicas. A principal estava associada à gestão de classe e falta de orientação, o que não permitia que os professores ensinassem com eficiência, além da baixa qualidade da infraestrutura de TIC. O estudo recomenda que os professores recebam treinamento adequado para desenvolver competências técnicas e de infraestrutura de TIC para facilitar o ensino on-line com sucesso.

Lucas e Vicente (2022) examinaram as percepções dos professores sobre os benefícios e desafios do ensino e aprendizado online (OTL - Online Teaching and Learning) durante a pandemia em 2020. Eles conduziram uma pesquisa online internacional, entrevistando 636 professores de 54 países diferentes. Os resultados revelaram que os elementos relacionados ao ensino e aprendizado online (OTL) foram percebidos como tanto benefícios quanto desafios, caracterizando um fenômeno descrito pelos autores como uma "faca de dois gumes". Os benefícios incluíram flexibilidade na execução de tarefas, acessibilidade, inovação pedagógica e autorregulação. Por outro lado, os desafios abordaram questões como engajamento, interação, infraestrutura/suporte técnico, avaliação e prática pedagógica, aspectos semelhantes aos observados em outros níveis educacionais.

Na África do Sul, o estudo de Aina e Ogegbo (2022), apesar da abertura de alguns professores, outros evidenciam os desafios como a falta de apoio na integração da tecnologia em sua prática, acesso à conectividade, oferta de pouco ou nenhum treinamento em práticas pedagógicas, ambiente doméstico pouco propício, atitudes dos alunos no espaço online, falta

de infraestrutura e políticas e estrutura deficientes para implementar a aprendizagem virtual representam uma ameaça aos desejos dos educadores de mudar e apoiar uma transição para a aprendizagem virtual permanentemente.

Dorfsman e Horenczyk (2022) conduziram um estudo visando analisar a relação entre os perfis dos professores identificados ao longo do período de Ensino Remoto Emergencial (ERT) como "experientes", "entusiasmados" ou "cautelosos" e a disposição deles em incorporar novas práticas pedagógicas adaptadas aos novos ambientes virtuais de ensino. O estudo identificou diferenças significativas que se manifestam em três áreas principais: a capacidade de percepção (*insight*), o repertório de práticas disponíveis e a perspectiva do docente.

Em estudo anterior, Dorfsman e Horenczyk (2021) buscou compreender melhor o impacto da emergência educacional nas práticas pedagógicas dos professores universitários, analisando as áreas de resistência à implementação de ambientes digitais para o ensino. O estudo identificou duas dimensões na disposição para uma mudança pedagógica genuína nos professores universitários: uma é o seu nível de literacia digital antes da crise; a segunda é sua concepção pedagógica de ensino. A partir de um modelo de aceitação de tecnologias desenvolvido por Venkatesh e colegas (Modelo UTAUT), sendo enriquecido com uma tipologia de aceitação de mudança pedagógica (TACP). Tais recursos podem ser aplicados a diferentes crises, pois permite compreender a situação e agir em conformidade, o que pode contribuir para a formação e desenvolvimento profissional de professores universitários no campo da literacia digital.

Ainda nessa perspectiva de evidenciar o potencial docente frente a crise, Camacho Soto *et al.* (2022) ao buscarem compreender como a liderança instrucional e sua gestão pedagógica permitiram a continuidade educacional durante a pandemia, concluíram que no ensino superior, os professores assumiram essa responsabilidade e contextualizaram

diferentes ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem, garantiram a continuidade do processo ensino-aprendizagem, com base na liderança centrada no aluno sobre as condições de aprendizagem, planejamento da aprendizagem e aprendizagem autônoma, ratificando o perfil transformador, inovador e investigativo dos professores. Guzmán Droguett *et al.* (2021) buscou compreender os domínios e aspectos específicos dessa gestão que os acadêmicos têm reconhecido como desafiantes no ensino superior chileno. Os domínios metodológicos e avaliativos representam um maior desafio para os participantes e o domínio curricular foi menos destacado.

Diante do cenário de desafios e inovações, a fusão entre educação médica e educação para o empreendedorismo veio da China, conforme o estudo de Zhao *et al.* (2022). Com o estudo, os autores esperam contribuir para o desenvolvimento sustentável individual e social dos estudantes em termos de suas futuras carreiras, a partir das práticas docentes. O estudo quantitativo foi realizado com 714 amostras de professores empreendedores em universidades médicas chinesas, o qual mostrou resultados favoráveis a essa fusão, aspecto que talvez possa ser pensando em outros campos de conhecimento.

No Ensino Superior, formações transnacionais têm sido alternativas a formação continuada e na pandemia colaborou para formações específicas como demonstra os estudos de Aldahdoh *et al.* (2022) e McCarthy e Zhang (2023) realizado no contexto palestino e chinês (Hong Kong). Aldahdoh *et al.* (2022) buscou compreender como um treinamento pedagógico transnacional afetou as abordagens de ensino dos professores universitários, bem como suas crenças de eficácia e percepções culturais, e examinar como esse treinamento pode estimular os processos de desenvolvimento pedagógico dos professores além do contexto específico. Os resultados indicam que o treinamento mencionado ajudou os professores a adaptar suas práticas pedagógicas para se adequarem aos inesperados cenários de ensino online.

McCarthy e Zhang (2023) buscaram compreender a preparação dos professores para ensinar a escrever, os fatores que influenciaram as práticas pedagógicas e as mudanças ao longo de um período de cinco anos durante as mudanças políticas e sociais em Hong Kong. Os indicativos de mudança foram percebidos na adoção de práticas de escrita do processo e a avaliação formativa, o uso da tecnologia aprendida durante a pandemia e adoção de posturas mais críticas. Outra contribuição importante resulta da colaboração internacional de três tutores de redação criativa com o artigo apresentado por Vigna e Russon (2022) que demonstra como a pedagogia da escrita criativa sólida pode ser projetada para a sala de aula digital e talvez oferecer um vislumbre pós-pandemia do futuro da pedagogia da escrita criativa.

Outro aspecto explorado foram as avaliações. Gamage *et al.* (2022) investigou as práticas usadas em exames com e sem consulta e identificou os desafios associados à transição para exames virtuais. Ele também identificou possíveis caminhos a seguir para futuros exames virtuais, minimizando as oportunidades para os alunos colaborarem, plagiarem e usarem material on-line. Os resultados deste estudo revelam que os exames virtuais afetaram professores e alunos de forma diferente: enquanto os professores tiveram sentimentos confusos sobre os exames online, os alunos mostraram-se ansiosos com suas notas e os problemas técnicos que enfrentam nos exames online.

Florjančič (2022) apresentou os desafios de introduzir a avaliação eletrônica em uma universidade tradicional, onde os professores não utilizavam extensivamente o aprendizado virtual até a primeira onda da pandemia de COVID-19. A maioria dos desafios esteve relacionada à supervisão de exames. Após um ano de ensino remoto de emergência, os resultados da segunda pesquisa mostraram um impacto positivo na educação - os professores ficaram mais confiantes, desenvolveram novos métodos de ensino e tornaram-se usuários de TIC mais qualificados.

O artigo de Gallagher *et al.* (2021) explora como a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologia educacional liderados por professores e alunos podem ajudar a repensar a práxis crítica *online*. A partir de um projeto de pesquisa da Universidade de Edimburgo que explorou o potencial de automação no ensino, gerando percepções sobre a prática pedagógica atual e futura entre professores e alunos. Deste projeto emergiram uma série de posições pedagógicas centradas em visões do futuro do ensino em resposta à automação: o potencial pedagógico da visibilidade e invisibilidade online, transparência e questionamento dos currículos ocultos tanto do ensino superior quanto da própria tecnologia educacional.

Salih e Omar (2022) relata a percepção de reflexão e adaptação dos professores em aulas *online* e as várias estratégias que eles adotaram em instituições de ensino superior (IES) em Omã. A análise dos dados mostrou que a maioria dos professores praticava a reflexão sobre a ação e para a ação com maior frequência, ao mesmo tempo, em que demonstrava menor consciência da reflexão na ação. Muhalim (2023) na indonésia explora o ensino cotidiano de inglês on-line no ensino superior. O estudo implica que trabalhos colaborativos e avaliações de aprendizagem online devem ser sustentados por professores e partes interessadas pertinentes.

Já o estudo de Hidalgo-Camacho *et al.* (2023) foi realizado em universidades equatorianas, com 26 perguntas sobre a percepção dos professores de inglês como língua estrangeira (EFL) sobre o ensino *online* e seu impacto em suas práticas pedagógicas, fatores afetivos e desempenho dos alunos. Os resultados mostraram que o ensino *online* não só representou uma solução nos casos em que o ensino presencial não foi possível, mas também ofereceu aos professores a oportunidade de experimentar os benefícios do uso de ferramentas tecnológicas e estratégias inovadoras. Embora tenham sido registradas algumas desvantagens, como falta de tempo e interação real, tenham sido encontradas, o ensino *online* resultou em uma metodologia alternativa que envolveu os alunos.

Na Educação Infantil, localizamos estudos referentes à formação e às práticas pedagógicas desenvolvidas (Wolak; Kim, 2023; Cárdenas; Hernández; García-Díaz, 2022; Sommerhalder; Pott; Rocca, 2022; Madsen; Habbestad; Borch, 2023). No contexto da Colômbia, Cárdenas *et al.* (2022) avaliaram as transformações da prática pedagógica derivadas do confinamento da pandemia de COVID-19, realizando entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Infantil. Os resultados mostraram mudanças significativas em relação à formação de professores, a avaliação das práticas de sala de aula e as relações professor-aluno, mas que não houve uma postura crítica ou reflexiva sobre as modificações. Para os autores, a pedagogia desenvolveu-se de forma reducionista e calcada nos valores neoliberais.

Sommerhalder *et al.* (2022) apresentaram o resultado de um estudo transnacional entre Itália e Brasil, visando identificar e analisar alguns elementos de organização pedagógica (objetivos ou intencionalidades educacionais, recursos, tempo e estratégias) constituintes dos fazeres de professoras da Educação Infantil brasileiras na implementação do ensino remoto emergencial. Constatou-se que a maioria das (os) profissionais não teve formação tecnológica para uso pedagógico de ferramentas de comunicação ou mídias sociais, com destaque para o uso do WhatsApp e do Facebook. Dentre as intencionalidades, buscou-se a manutenção da lembrança ou da proximidade da escola no cotidiano doméstico das crianças e a manutenção do vínculo com as crianças e as famílias. O receio de um retrocesso a uma educação meramente transmissora de conteúdos e de alijamento das classes menos favorecidas emerge no estudo das autoras.

Em contraposição, Wolak e Kim (2023) apresentaram um estudo de caso de Ontário no Canadá, onde as salas de aula de educação infantil contam com tecnologia aprimorada, no qual se observou resultados favoráveis com positividade dos professores e abertura ao uso de novas tecnologias nessa etapa da educação. Na Noruega, Madsen *et al.* (2023) também

apresentam resultados positivos em uma experiência educacional realizada em um programa de estágio docente na Educação Infantil. Constatou-se que a aprendizagem *online* colaborativa pode facilitar resultados de aprendizagem valiosos não intencionais, reconhecendo a competência digital como integrante da comunicação e colaboração entre os envolvidos no processo educativo.

Neste eixo, empreendemos esforços para compreender como a prática pedagógica desenvolvida em campos específicos foram afetadas pela pandemia da Covid 19. Embora as mudanças sejam necessárias, acreditamos que elas devam transcender aspectos técnicos-burocráticos, considerando que a escola é um espaço não só de aprendizagens de conteúdos, mas de desenvolvimento humano, e que ele ocorre intrinsecamente em um espaço de relações humanas, tendo como constituinte a cultura.

No processo de revisão das produções científicas buscamos, por meio da análise do material produzido, elucidar como a prática pedagógica e as relações desenvolvidas pelo professor na escola haviam sido afetados no período da pandemia, tendo em vista os desafios inerentes à implementação do ensino remoto emergencial. Embora tenhamos optado pela realização de buscas em apenas uma base de dados, e não termos explorado produções referentes a teses, dissertações e livros, tal processo nos permitiu conhecer que mundialmente, independente de condições socioeconômicas, esse trabalho foi tensionado de maneira nunca vista. Diante de tal desafio, houve relatos de situações de sofrimentos emocionais, aprendizagens e desenvolvimento. Percebemos, que o inusitado da experiência, mobilizou reflexões e mudanças consideráveis, por afetar os professores diretamente em suas áreas específicas de atuação.

Em termos de nomenclatura, ação ou prática pedagógica são equivalentes e mantêm o foco em aspectos técnico-operacionais. Há uma lacuna em estudos que privilegiem processos emocionais como condutores e integrantes desse fazer, embora alguns estudos abordem

questões emocionais, relacionadas a adoecimentos e stress. Majoritariamente, os estudos não fazem referência ao espaço de atuação do professor, considerando-o como um espaço de produção de subjetividade, o que nos mobilizou a buscar um avanço explorando o tema.



## Capítulo 2– Fundamentação teórica

Nesta tese, assumimos como fundamentação teórica principal a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, destacando seu valor heurístico para a compreensão dos processos subjetivos na escola. Enfatizando os conceitos de subjetividade social e ações e relações pedagógicas, procuramos gerar inteligibilidades sobre processos de mudanças nas produções subjetivas na subjetividade social da escola.

### **2.1 - A teoria da subjetividade: compreensões contra hegemônicas à educação, escola e o trabalho do professor.**

#### ***2.1.1 - O significado da Teoria da Subjetividade para compreender indivíduos e espaços sociais***

O arcabouço teórico principal que sustenta esta tese é a Teoria da Subjetividade, desenvolvida pelo psicólogo cubano F. González Rey (1949-2019), que residiu, trabalhou como professor e desenvolveu grande parte de sua obra no Brasil. A produção do autor desenvolveu-se inicialmente ancorada em estudos reflexivos e críticos de autores de bases marxistas da Psicologia Soviética, como L.S. Vygotsky, S. Rubinstein, Chudnovsky, L. Bozhovich e B. Lomov, entre outros. O autor também foi influenciado por outros referentes filosóficos e pela Psicologia Social Crítico Latino Americana, o que confere à Teoria da Subjetividade, seu reconhecimento como um Referencial Crítico-Propositivo que adensa a discussão de diversos processos e em diversos cenários, entre eles a educação e a escola (Goulart, 2022; Aroche, 2022).

F. González Rey havia percebido a relação entre personalidade com alguns campos da psicologia, considerando a motivação como elemento propulsor do desenvolvimento e da aprendizagem, o que subsidiou reflexões e o desenvolvimento de pesquisas, que possibilitaram reconhecer a amplitude da educação e suas articulações, bem como a complexidade que envolve os processos educativos.

A partir destes marcos, o autor conseguiu avançar, rompendo dicotomizações clássicas da psicologia, ao propor a compreensão da subjetividade como uma produção humana, na qual a cultura assume centralidade. A Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, constitui uma rede conceitual teórica complexa, onde as categorias sentidos subjetivos, configuração subjetiva, subjetividade individual e social, sujeito e agente, geram inteligibilidades sobre a dimensão subjetiva dos processos humanos: “são conceitos vivos, em movimento, que vão se desenvolvendo e se desdobrando de formas diferentes no decorrer das práticas profissionais e de pesquisas que se apoiam nesse referencial” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p.77). O trabalho árduo dos autores, em conjunto com pesquisadores e colaboradores nas diversas linhas de pesquisa e espaços de práticas profissionais, possibilitou aprimorar compreensões conceituais e superar alguns desafios epistemológicos e metodológicos, contudo, como toda teoria que busca manter-se viva, segue como um campo em aberto, que nos convida a reflexões inéditas, que não esgotam conhecimentos e nem o potencial criativo dos indivíduos.

A subjetividade consiste em um macro conceito dentro da teoria e revela um caráter gerador, organizativo e singular dos processos mentais tipicamente humanos, partilhados nas dinâmicas individuais e sociais. Os autores a definem como “uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p. 62). Essa compreensão rompe com fragmentações e reducionismos que buscam explicar tais processos como externos ao indivíduo e desvinculado das emoções.

Como esclarecem González Rey e Mitjans Martínez (2017), o aspecto ontológico, até então, não havia sido tratado pela psicologia, embora L. S. Vygotsky tenha apresentado a categoria sentido, esta não dizia respeito ao indivíduo e sim à palavra. Tal compreensão foi um percurso construído paulatinamente, a partir da realização de pesquisas, o que lhe permitiu

chegar a categoria sentido subjetivo. Inicialmente, ele também relacionou o conceito de sentido ao psicológico, mas, avançando nos estudos, percebeu que havia algo que não poderia ser corporificado, pois o fluxo de emoções de um indivíduo em uma experiência é múltiplo, não podendo ser reduzido a um estado apenas, como a motivação ou qualquer outro sentimento ou estado dominante, não sendo também passível de controle ou qualquer subordinação intencional.

A unidade simbólico-emocional, definida como sentidos subjetivos expressa produções geradas nas experiências de vida, familiar, social, no enfrentamento de desafios atrelados à própria condição de sobrevivência dos indivíduos, transcendendo-os, uma vez que não estão subordinados a nenhuma lógica ou consciência. Quando relativamente estáveis e dominantes, podemos reconhecê-los em configurações subjetivas (González Rey, 2012; González Rey; Mitjás Martínez, 2017; Mitjás Martínez; González Rey, 2017).

As configurações subjetivas demarcam uma auto-organização e confluência de sentidos subjetivos convergentes em um dado momento ou experiência. São sistemas em movimento, que se reorganizam, se modificam, à medida que novas experiências são vividas. Não são entidades apriorísticas, embora muitas formas de organizações humanas os assemelhem, a exemplo de instituições sociais como família, religião, trabalho, etc. Contudo, as configurações subjetivas se expressam em ações e relações dos indivíduos nos espaços sociais, podendo ser reconhecidas no exercício interpretativo do pesquisador, pois pelo seu intermédio é que os modelos teóricos podem ser construídos. Seu valor para o estudo e reconhecimento do desenvolvimento subjetivo individual e social reside na sua plasticidade e caráter motivacional que pode impactar em outras configurações do sistema subjetivo, anunciando mudanças e o emergir do indivíduo como sujeito ou agente (González Rey; Mitjás Martínez, 2017; Mitjás Martínez; González Rey, 2019).

As construções teóricas sobre agente e/ou sujeito, ampliaram a compreensão sobre personalidade e psique, demarcando o lugar de pessoas ou grupos como geradores na constituição da subjetividade. Não constituem estados a serem alçados, mas posicionamentos de indivíduos e grupos, a partir das produções subjetivas geradas nas experiências no curso da vida. (González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

É importante lembrar que, a categoria sujeito esteve inicialmente vinculada aos estudos da personalidade, os quais ao longo dos tempos foram se aprimorando, trazendo compreensões que nos permitem, atualmente, vinculá-lo aos estudos sobre o desenvolvimento da subjetividade (Rossato, 2022). Almeida (2022) pontua que o desenvolvimento da categoria, esteve também vinculado à influência da psicanálise de S. Freud e das psicologias marxista e humanista. Então, alguns atributos iniciais apresentados revelaram-se insuficientes à compreensão do caráter configuracional da subjetividade, o que requereu intensos processos teórico-reflexivos para se chegar a compreensão de um sujeito subjetivamente configurado em expressões individuais e/ou sociais, como definido atualmente: “aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (González Rey; Mitjás, Martínez , 2017, p. 73). A emergência de indivíduos ou grupos como sujeitos decorre da integração entre o que está configurado subjetivamente e o que se apresenta no atual momento de sua ação. O pensamento dos autores citados conflui na direção de que a categoria sujeito constitui um elo entre personalidade, subjetividade e contextos sociais, a partir de diferentes experiências pessoais e/ou profissionais.

O conceito de agente surgiu como forma de esclarecer posicionamentos de indivíduos e grupos em situações nos quais a categoria sujeito não gerava inteligibilidade. Constitui um conceito em fértil desenvolvimento a partir de discussões, estudos e pesquisas. De acordo com

González Rey; Mitjans Martínez (2017), os indivíduos ou grupos, quando agentes “situam-se no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências” (p.73). O emergir do indivíduo como agente ou sujeito permite conhecer processos da subjetividade social de um dado espaço social nas condições da cultura.

Reconhecer, então, a subjetividade como um sistema configuracional, implica ainda compreender que subjetividade individual e subjetividade social configuram-se de forma recíproca, em uma relação de interdependência. A subjetividade individual revela como as produções subjetivas são singularizadas pelo indivíduo e resulta de suas experiências e trânsito nos espaços sociais e culturais em um tempo histórico, processo esse afetado pelos sentidos e significados dos espaços pelos quais o indivíduo circula e das relações que estabelece.

A subjetividade social se refere a uma das dimensões do social, a dimensão subjetiva, que evidencia formas de funcionamento e organização, gestados pelos indivíduos que se relacionam e participam em uma sociedade concreta, na qual coexistem fenômenos diversos. São expressas em modos de ação, discursos dominantes, intenções, símbolos, religiosidade, crenças, representações, etc. (Mitjans Martínez, 2020). Optamos por explorar tal conceito no tópico a seguir, já o vinculando ao contexto da escola.

### ***2.1.2 – O significado do conceito de subjetividade social para compreensão dos processos da escola***

O interesse de F. González Rey pelo social antecede sua entrada no curso de psicologia, pois desde muito jovem interessava-se pelas questões humanas que se originam na vida. Em seus estudos e produção teórica, a partir da conclusão do doutorado em Moscou, o autor desvela os muitos percursos trilhados pela própria psicologia em suas diversas correntes teóricas: cognitivo-comportamental, social e psicanálise. A base positivista, comum ao pensamento dominante nessas correntes, alargava a dicotomia entre o individual e o social,

pois ignorava a existência dos espaços sociais onde as produções simbólicas são geradas. Também o caráter gerador da psique, o que reduzia os processos ao nível do discurso, narrativas e representações. Esse mergulho teórico o inspirou profundamente a avançar no desenvolvimento de uma proposta teórica-epistemológica e metodológica que consiste na Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa como recursos para compreensão da realidade humana nas condições da cultura (González Rey, 2012, 2012a).

González Rey; Mitjans Martínez (2017) e Mitjans Martínez (2020) afirmam que o conceito de subjetividade social tem sua gênese no envolvimento ativo do autor na psicologia social crítica latino-americana na década de 80, onde debates e reflexões acirraram seu desejo de compreender a interdependência entre o social e a psicologia, sinalizando a importância dessa compreensão, para o desenvolvimento da Teoria da Subjetividade e dos conceitos que a compõem. O longo percurso de estudos e pesquisas nos anos seguintes vislumbrava, por essa via, superar dicotomias reificadas na própria psicologia.

A partir dessa compreensão, o conceito de subjetividade social supera a oposição entre o individual e o social ao reconhecer que ambos se constituem mutuamente e que a subjetividade não se trata de um fenômeno apenas individual. As produções subjetivas individuais e sociais são recursivas, emergem no compartilhamento de práticas e relações em um dado contexto, se auto-organizam em configurações subjetivas singulares e se reconfiguram a partir de novas produções de sentidos subjetivos (González Rey, 2012, 2012a; Mitjans Martínez, 2020).

O conceito de subjetividade social representa uma dimensão do social: sua dimensão subjetiva, que está configurada pelos sentidos subjetivos que nos espaços sociais os indivíduos produzem nas suas ações e inter-relações; um conceito essencial para a

compreensão da ação e funcionamento de pessoas, grupos e instituições (Mitjans Martínez, 2020, p.51).

A opção por evidenciar o conceito de subjetividade social nesta pesquisa vislumbra alcançar novas compreensões sobre como produções subjetivas, mesmo quando emergem em situações completamente inusitadas, conseguem impactar e movimentar o sistema subjetivo social da escola. Tal compreensão se torna importante, pois como espaço de prática profissional desta pesquisadora, o reconhecimento de mudanças apenas em aspectos de infraestrutura física (pinturas, espaçamentos, recursos, etc.), tem sido recorrente ao longo dos anos.

Contudo, poucas mudanças ou avanços se observam nas dimensões filosófica, epistemológica, que orientam concepções e as ações e relações pedagógicas, tampouco o reconhecimento de uma dimensão subjetiva que perpassa tais processos. Cabe-nos então, empreender esforços no sentido de evidenciar conceitual e teoricamente outras possibilidades compreensivas, que intencionalmente reconheçam a heterogeneidade, seus desdobramentos na esfera relacional humana, como um diferencial favorecedor de aprendizagem e desenvolvimento quer individual ou social.

Sabemos que, a escola enquanto instituição social tem uma função edificada de forma consensual e atemporal entre diversos educadores de ‘repassar conteúdos historicamente acumulados’, ocorre que tal função vem a cada dia atingindo qualitativamente parcelas cada vez menores, o que pode ser comprovado com os deficitários resultados alcançados em índices de organismos internacionais, acerca da alfabetização e letramento, conhecimentos matemáticos entre outros, o que remete a diversos questionamentos sobre políticas, formas de organização e desenvolvimento das ações e relações pedagógicas (Saviani, 2005). Ocorrem ainda, diversos problemas relacionados ao atendimento e garantias de acesso e permanência de estudantes com necessidades específicas, públicos da educação especial e de outras

modalidades, que imersos em problemas crônicos no contexto escolar, acabam por terem seus direitos prejudicados.

Processos como inclusão, medicalização da educação, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, violências, falta de motivação por parte dos estudantes e envolvimento por parte das famílias também permeiam a escola e são singularizados de formas diferentes em cada espaço. Diante de inúmeros desafios que se interpõem a todos de alguma forma vinculados à educação, parece-nos importante perscrutar esse espaço social, pois princípios inclusivos precisam estar configurados tanto individual, como socialmente em cada contexto escolar, para que de fato, todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade (Rossato; Mitjáns Martínez, 2023).

A partir da Teoria da Subjetividade, já construímos conhecimentos que nos permite reconhecer que na escola, a subjetividade social se constitui e se expressa nos processos normativos e códigos morais vigentes, nas representações e discursos compartilhados, nos mitos, religiosidade e outras formas de institucionalização da sociedade mais ampla, na qual a escola está inserida. Desta forma, entendemos que não há uma subjetividade social isenta e independente das produções subjetivas de outros espaços sociais, uma vez que os indivíduos participam e produzem sentidos subjetivos, que passam a configurar um dado espaço, como a escola, a família e outras instituições (Mitjáns Martínez, 2020; Rossato; Mitjáns Martínez, 2023).

Nesse sentido, na escola observa-se relativa estabilidade, em função de grupos que aí se organizam, que funcionam como micro espaços de pessoas: professores, funcionários administrativos, equipes que muitas vezes se unem por interesses afins, por obrigatoriedade laboral ou por compartilharem as mesmas concepções e ideologias. Nesses micros espaços, produções subjetivas são geradas, se articulam entre si e com produções vinculadas a outros espaços e sociedade em geral (Rossato; Mitjáns Martínez, 2023; Rossato, 2023).



A subjetividade social de uma escola é a expressão de como subjetivamos experiências e as compartilhamos em um espaço social. Essa via compreensiva desconstrói o dito popular que “toda escola é igual, só muda o endereço”. Embora pertencente a um sistema educacional, ela se forja de maneira singular, o que faz com que os processos também se desenvolvam de formas inéditas e singulares, o que pode talvez explicar resultados diferentes em escolas situadas em localidades próximas e em uma mesma conjuntura diretiva organizacional. Outra questão a ser considerada é a fluidez que a caracteriza, resultado da rotatividade de indivíduos que aí participam, das demandas de trabalho e questões que se colocam diariamente, provocando constantes movimentos e mudanças (Rossato, 2023).

Esse conceito foi explorado anteriormente nos estudos de Albuquerque (2005), Santos (2010), Campolina (2012), Martins (2015), Gallert (2016), Oliveira (2018), Carvalho (2018), Pereira (2018). A pesquisa de Santos (2010) inicia um processo na busca de compreender mudanças relativas a práticas pedagógicas envolvendo o trabalho do professor no contexto da educação inclusiva, articulada à subjetividade social da escola. Dentre três casos apresentados, a pesquisadora considerou que em apenas um deles houve o posicionamento de uma professora como “agente geradora de mudança na subjetividade social” (p.115), ou seja, em apenas um caso observaram-se mudanças na prática pedagógica favorecida pela subjetividade social da escola. Desse estudo, destacamos como importante a construção da pesquisadora de que uma mesma experiência movimenta a subjetividade individual de maneira diferente e que a produção subjetiva individual pode se constituir como força motriz para os processos da subjetividade social. A autora conseguiu também identificar níveis diferentes de mudanças e caracterizá-los como mudanças significativas, pouco significativas e não significativas, a partir de produções subjetivas individuais de professores no confronto com a subjetividade social da escola, em relação à inclusão de estudantes com desenvolvimento atípico.

A tese de Campolina (2012), ao pesquisar a inovação em uma escola pública de São Paulo, constatou a complexidade que envolve mudanças em espaços educacionais, pois mesmo planejadas e estruturadas em um tempo maior, provoca tensões, mobiliza e requer que os envolvidos sejam proativos. O enfoque da pesquisa foi a análise de mudanças nos processos educativos, em que foi possível interpretar como as representações, sistema de crenças e discursos, ações e posicionamentos dos atores escolares estavam configurados na subjetividade social e mudaram ao longo da implementação do projeto, sendo que a inovação passou também a configurar essa subjetividade social. A pesquisa ratificou a articulação entre os processos subjetivos sociais e individuais (Campolina, 2019).

A tese de Martins (2015) nos fez conhecer que diversas configurações subjetivas se organizam no interior da escola, nas relações estabelecidas entre os profissionais, estudantes e famílias, as quais eram atravessadas por produções de outros espaços sociais e instâncias de poder. O estudo confirmou que as tramas relacionais no cotidiano da escola e a não subjetivação das políticas públicas implantadas pouco favoreceram as mudanças almejadas, revelando o quão importante seria considerar esse aspecto.

Importante também foram as compreensões alcançadas por Carvalho (2018) acerca da participação dos indivíduos na constituição da subjetividade social, ao evidenciar as ações de gestoras escolares. Os processos visibilizados pela pesquisadora revelam um conjunto de atributos no desempenho da função que se relacionam a certo tempo de experiência no cargo. Tais atributos não emergiram como resultado de um tensionamento ou experiência imediata. Buscando também compreender movimentos e processos de mudanças, Pereira (2018) constatou que além do protagonismo de alguns profissionais, a articulação de aspectos relacionais, dialógicos e colaborativos, emergia como uma via potencial de transformações na relação entre diagnósticos e escolas.

A partir de temáticas e aspectos diferentes, tais pesquisas, mesmo que de forma indireta, estiveram voltadas a um escopo que envolvia mudanças. Ampliaram a compreensão acerca do conceito de subjetividade social e como seus processos se configuravam no espaço social da escola, as implicações e participações individuais e sociais, que colaboram muitas vezes para a legitimação e naturalização de problemas crônicos e concepções cristalizadas, que permanecem na escola orientando ações e relações, expressando compreensões que pouco representam o momento atual do ser humano e da sociedade.

Em complemento às ideias apresentadas na introdução deste texto, relembramos que ‘mudança’, em sua definição etimológica oriunda do latim (*cambiare*), significa trocar e, a depender do contexto em que se emprega, pode assumir outros sentidos como alterações, modificações, transformações, dentre outros. A mudança pode acontecer em decorrência de fenômenos naturais, sociais e humanos. Podendo afetar pessoas, espaços sociais, a natureza, os seres vivos de maneira geral, de diferentes formas. Consideramo-la como intrínseca ao processo educativo em uma dimensão pessoal, pois as aprendizagens desenvolvidas, a exemplo do letramento, possibilitam a abertura de vias diversas para o indivíduo, mas, em uma amplitude maior, nem sempre é possível, pois está atrelada aos modos de produção e consumo das sociedades.

Ao longo do tempo, no campo da educação, a temática da mudança é algo que mobiliza debates, pesquisas, estudos teóricos e interlocução com diversos campos do conhecimento, como vimos na introdução deste texto. No âmbito mundial ou nacional, algumas mudanças estiveram quase sempre atreladas às reformas propostas como políticas de Estado, que quase sempre se materializam em Leis, atendendo campos específicos ou amplos. Como consequência, muitas vezes, chega a ser reconhecida pelo nome do político mais expressivo em sua mobilização ou mesmo idealização. Algumas reformas que aconteceram e acontece em outros países, reverberam no nosso país, inspirando movimentos semelhantes, o

que não inviabilizou o desenvolvimento de reformas internas importantes que fomentaram mudanças em um nível amplo, como a Reforma Pombalina<sup>3</sup> e outras.

Embora não seja objetivo deste tópico analisar tais reformas, visto que em nosso país, algumas tiveram importantes contribuições e outras ocorridas em outros países em muitos nos inspiraram teoricamente, tomamos a Reforma Pombalina (1759) como exemplo, pela relação com a temática que nos propomos discutir e por inaugurar uma mudança importante na forma de organização do ensino. Com a extinção do *Ratio studiorum* e instauração das aulas régias, regulamentou-se o Estado como responsável pela educação e institui-se a figura de um diretor escolar ao trabalho do professor, algo que ainda hoje permanece influenciando este fazer (Saviani, 1995, 2005).

Outro aspecto que achamos interessante nesta reforma foi a desvinculação da educação com a religião, algo que foi regulamentado posteriormente sob outras formas de organização (instituição de escolas confessionais), mas que subjetivamente ainda hoje se expressa de maneiras diversas nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas na escola. Posteriormente, outras reformas aconteceram não só em nosso país, que certamente efetivaram mudanças educacionais em aspectos importantes.

No entanto, como a escola se integra às sociedades, em suas constituições diversas, manifesta em seu interior características próprias dessas sociedades, que se expressam nas dinâmicas organizacionais, nas ações e relações pedagógicas que envolvem todos os indivíduos nesse contexto. Também geram situações que só podem ser compreendidas, considerando o contexto específico, o que, em termos de mudanças, exige um olhar cuidadoso para seu reconhecimento.

Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2019, p.27): “As mudanças subjetivas acontecem quando novas configurações subjetivas se geram a partir de sentidos subjetivos

---

<sup>3</sup> Sobre essa temática, há uma literatura específica que se insere em disciplinas como História da Educação inscritas em cursos de Licenciaturas.

produzidos pelo indivíduo ao viver determinadas experiências”. Os autores esclarecem que as mudanças subjetivas podem ser diversas e não se nutrem dos sentidos subjetivos produzidos em uma experiência apenas, mas são atravessadas por produções subjetivas de outras experiências, sejam individuais ou sociais. Reconhecem, portanto, que as mudanças subjetivas são momentos do desenvolvimento subjetivo.

Embora, tenhamos empreendido esforços para reconhecer mudanças na subjetividade social da escola, na interrelação com as ações e relações pedagógicas, reconhecemos que, no interior da escola, outras configurações subjetivas individuais e sociais se organizaram relacionadas a problemas de ordem mais prática, sociais, estruturais, organizativas, legais. Entretanto, mesmo reconhecendo que a origem de certos problemas era de outra ordem, eles não se mantiveram imunes aos processos de subjetivação, individual e social.

A partir de tais esclarecimentos, na sequência do texto nos deteremos a esclarecer nossa concepção sobre o trabalho do professor na escola, por meio do conceito de ações e relações pedagógicas. Antes, porém, apresentaremos um breve panorama sobre algumas concepções que vêm prevalecendo nas escolas e que estão diretamente relacionadas ao trabalho do professor.

## **2.2. Compreensões sobre o trabalho do professor na escola**

### ***2.2.1 - Compreensões históricas e atuais sobre o trabalho do professor***

A história da ciência pedagógica se entrelaça com a História da Educação, o que lhe atribui um caráter agregador, pois a partir dela é possível discutir outros aspectos que compõem o processo educativo, dialogando com autores diversos. No cerne da pedagogia se encontra o desafio da efetivação da função social da escola, a qual envolve desenvolver e sistematizar recursos teóricos, epistemológicos e metodológicos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Enquanto ciência, a pedagogia esteve diretamente vinculada ao contexto sócio, histórico e cultural, porém nem sempre colaborando para superação de desafios ou promovendo o desenvolvimento, ao contrário em alguns contextos funciona como mantenedora de poder e privilégios. De acordo com Saviani (2005), a pedagogia “se estrutura a partir e em função da prática educativa”. Para Libâneo (2010) “A pedagogia é uma reflexão teórica, a partir e sobre as práticas educativas” (p.13).

Para se alcançar sucesso no processo educativo, as disciplinas que compõem um curso de pedagogia, como currículo, didática, as metodologias e mesmo as políticas confluem para este fim. Em se tratando do trabalho do professor, seja na compreensão de prática ou ação pedagógica, a didática assume centralidade, pois a elaboração de métodos e técnicas de ensino está vinculada a esse campo do saber. Como expressa Pimenta (2023);

Como área da pedagogia, a didática tem no ensino, práxis social complexa, seu objeto de investigação, que se realiza em situações historicamente situadas: nas aulas e em demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades (Pimenta 2023, p.27).

Ainda, de acordo com Pimenta (2023) durante algumas décadas no Brasil, prevaleceu a didática instrumental e tecnicista, coerente a pedagogia desenvolvida em nosso país. O regime militar vigente entre as décadas de 60 e 70 privilegiava a prática sem a teoria. Contudo, o processo de redemocratização do país pós-ditadura militar, afetou também a educação e o empenho e mobilização de alguns educadores em prol da qualidade no processo educativo e dos cursos de formação, especialmente a pedagogia, o que por sua vez, reverberou no campo da didática gerando sua ressignificação e mudanças teórico-metodológicas.

A influência do materialismo histórico-dialético colaborou para a transição de uma didática fundamental, para uma didática crítica, o que por sua vez favoreceu a emergência de

novas formas de se pensar a prática, como vemos nas tendências da didática pós-crítica e pós-moderna. Em suma, como campo de conhecimento ou como disciplina da pedagogia, em face das contradições e todos os desafios ainda presentes nos processos formativos e nos espaços de atuação profissional, a partir do pressuposto do materialismo histórico-dialético, a educação como prática social deve estar voltada à emancipação humana, sendo a didática um meio para se alcançar este objetivo.

Embora, não seja este o foco deste tópico, é importante esclarecer ainda, que sobre a Pedagogia, como campo de conhecimento e espaço de atuação profissional, existem outros construtos, sobre os quais não vamos nos alongar, que avançam na defesa de uma ciência para além da prática pedagógica docente apenas, ou seja, que não a restringe apenas ao método ou o trabalho de sala de aula (Libâneo, 2010).

Em se tratando da forma como a educação é compreendida, teorizada e praticada, ou seja, em termos de concepções adotadas, como a didática, a pedagogia também passou por transições e mudanças. Para Saviani (2005) no Brasil observou-se a predominância de duas vertentes de concepções pedagógicas: as tradicionais e as renovadoras. Há ainda as concepções reprodutivistas, as contra hegemônicas (socialista, comunista, libertária, libertadora, crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica, da prática e educação popular) e as que se encontram em desenvolvimento. As pedagogias vinculadas às concepções tradicionais priorizam a teoria sobre a prática, tendo como foco principal o ensino e centralizam o processo educativo no professor. Teve como expoentes: Platão, Hegel, Comênio citado acima, entre outros, se expressando nas pedagogias cristã, humanista, idealista e da natureza.

Já as pedagogias, vinculadas às concepções renovadoras, assumem como foco a aprendizagem, centralizando o processo educativo nos estudantes e, para isso, o postulado da teoria sobre a prática. Compreende desde o movimento da Escola Nova até o Construtivismo, tendo como expoentes: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Piaget, Perrenoud entre outros.

A partir dessas concepções pedagógicas renovadoras, surgiram os fundamentos da psicologia da aprendizagem, que ainda hoje cumpre no cenário escolar, o papel de explicar a não aprendizagem.

Desse importante movimento, ganhou notoriedade em nosso país a partir da década de 1980 a Epistemologia Genética, desenvolvida por Jean Piaget e na década de 90 a pedagogia das competências, alicerçadas nos estudos de Phillipe Perrenoud. Ambas, se aproximam quanto aos papéis desenvolvidos por estudantes e por professores, o protagonismo e atividade, apoiados pela mediação e construção de um ambiente problematizador e desafiante.

A partir dos estudos de Piaget, desenvolveu-se a Teoria Construtivista, que concebe o desenvolvimento cognitivo como um processo que acontece em estágios (quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) e pela assimilação e acomodação. Essa forma de conceber o conhecimento privilegia a interação do homem com o meio físico e social e traz a ideia do inacabado, ou seja, que os conhecimentos não são dados, não estão prontos, mas devem ser construídos pelo homem. Seus estudos chegaram ao Brasil, pelas obras de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, com o livro *Psicogênese da Língua escrita* (1984) e influenciou a educação brasileira, sobretudo no processo de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, o estudante constrói seus conhecimentos de forma ativa e protagônica, considerando seus saberes prévios, cabendo ao professor criar e organizar ambientes favoráveis para momentos de aprendizagens. Outro aspecto importante na teoria construtivista é a importância que o erro assume, pois permite que o professor conheça o estudante, identificando seu nível de desenvolvimento, de habilidades e de aprendizagem e também, as dificuldades a serem superadas (Andrade; Baptista, 2019).

Com a pedagogia das competências, busca-se uma utilidade para os conhecimentos, por meio de um ensino flexível e que valorize as habilidades e capacidades de adaptação dos sujeitos diante de constantes mudanças. Em outras palavras, espera-se que o indivíduo seja



capaz de operar com os conhecimentos em situações diversas da vida cotidiana, ou seja, precisa ter competência para mobilizar o conhecimento adquirido em uma situação problema. Para Perrenoud (1999) construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Desenvolver uma competência é então, mobilizar conhecimentos e elaborar esquemas, de modo que a reação do indivíduo frente a uma situação problema seja automática. A competência é gerir uma série de esquemas que permitam uma ação prática e eficiente. Com esse foco, a pedagogia das competências busca “aprender a aprender”, orienta a educação pública e privada em nosso país, pois se encontra na Base Nacional Comum Curricular homologada, no dia 20 de dezembro de 2017 (Perrenoud, 2000; Ferreira; Santos, 2018).

As demais concepções, consideradas contra hegemônicas, enfatizam a busca por uma práxis e reivindicam uma educação que seja transformadora, como a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani (1983, 2005), atualmente adotada por muitos municípios e Secretarias de Educação em nosso país e no Distrito Federal. Para este autor, as concepções pedagógicas em muitos momentos se entrecruzam, embora não hegemônicas, cumprem papel importante frente aos inúmeros desafios e necessidades sociais (Saviani, 2005).

A Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida por Saviani, inspirada nas concepções de homem e de mundo expressa pelo materialismo histórico, desenvolvido por Marx e nas bases da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Nessa compreensão, a educação é um processo decorrente da prática social, ou seja, das relações e interações estabelecidas pelo homem em dado contexto. É na prática social que estudantes e professores se encontram inseridos, embora em condições diferentes, buscam juntos, soluções para problemas que emergem nesse contexto de prática social. Partindo de questões problematizadoras geradas no contexto de prática social (problematização), ou seja, problemas que precisam ser resolvidos.

Segue-se, então, a busca de instrumentos teóricos e práticos para solução do problema (instrumentação), ou seja, é o momento em que estudantes se apropriam dos conteúdos científicos para incorporá-los e transformá-los em instrumentos de resolução de problemas e superação na luta de classes. O próximo passo, se expressa na aprendizagem do conteúdo pelo estudante (catarse), momento que o conteúdo científico é incorporado e converge a um instrumento de transformação social (Saviani, 2005).

Essa compreensão inicial se torna importante, visto que é a partir da filiação a uma determinada concepção, que a escola organiza seu trabalho pedagógico e o professor sua prática ou ação pedagógica. E, para além desses aspectos, as concepções endossam um ideal de homem e de educação, quase sempre expressando necessidades sociais voltadas à manutenção do *status quo*. Muitas vezes, percebe-se o desenvolvimento de ações de forma contrária ao que se é proposto no sistema educativo organizador. Expressão disso são os processos que integram o chamado currículo oculto. Nesse cenário, em que de fato há muitos atravessamentos, temos o professor e suas próprias convicções, os desafios da categoria e condições de trabalho, a pouca valorização social, sua trajetória formativa e constituição subjetiva e o que, em tese, se coloca como sua função, que por sua vez está diretamente relacionada a um papel profissional (Nóvoa, 1995).

As discussões sobre o papel do professor, tal como o papel da escola, também integram as discussões nos cursos de pedagogia e na disciplina de didática. Em muitos casos, da não preparação deste profissional para as demandas diárias associadas aos contextos histórico-sociais, que surgem em uma sala de aula. Então, a ação ou prática pedagógica, como definida na literatura e usualmente conhecida na escola, está diretamente relacionada a todas essas questões expostas anteriormente. É impossível falar de ação ou prática pedagógica sem considerarmos o que o próprio professor considera ser seu papel (Pacheco, 1995, 1999).

De acordo com concepções tradicionais da pedagogia, o professor, ocupando um papel de centralidade no processo educativo, ocupa também o lugar de detentor do saber, o que por sua vez se expressa nas relações que desenvolve com estudantes e famílias. Sob essa perspectiva, a transmissão de conhecimentos para fins específicos (ingresso em uma Universidade, no mercado de trabalho, etc.) cumpre o currículo por meio de aulas expositivas, pouco abertas à expressão do estudante e alijada de processos crítico-reflexivos.

Essa perspectiva conteudista, acaba sendo um anseio de alguns professores, pais e responsáveis por ser quase sempre o modelo educacional a que muitos tiveram acesso e acreditam funcionar (Saviani, 2005). Como resultado, a ação pedagógica do professor nesse cenário segue de forma perene, sem grandes possibilidades de rupturas ou inovações. É importante ressaltar que esse papel de centralidade se restringe a aspectos práticos do trabalho, não abarcando processos emocionais ou subjetivos, nem de professores ou de estudantes.

Por outra via, as concepções renovadoras e as demais correntes, apesar da centralização no processo de aprender e de demarcar a relação entre educação e psicologia, avançaram em aspectos ainda relacionados ao trabalho, priorizando metodologias e recursos. Desde essas concepções, atrelam-se diversos perfis profissionais, exigindo-se novas formas de ensinar (compartilhar, mediar, orientar, motivar) e também de se posicionar, como pessoa e ainda, se relacionar com os conteúdos e com os estudantes (Freire, 2002). Em meio a tantas exigências, o professor, ao desenvolver sua prática/ação pedagógica, encontra pouco respaldo às questões que os aflige, continuando como um mero coadjuvante.

No entanto, a literatura científica, registra que apenas a partir da década de 1990 a figura do professor passou a ser considerada de forma mais particular, como uma pessoa de fato. Destacaram-se as produções de educadores como Nóvoa (1992, 1995), Freire (1996, 2002, 2005, 2020), Giroux (1997), Libâneo (2010, 2015), Gimeno Sacristán (1995),

Perrenoud (2000) e Pacheco (1995,1999) entre outros, que, com suas obras, evidenciam questões como qualificação e formação continuada, prática, profissionalização e identidade docente, abordando tais aspectos como importantes e influenciadores no processo educacional. Essa ampliação ao debate permitiu pensar também a prática/ação pedagógica do professor, como um momento que participam outros elementos, ou seja, um processo complexo que transcende o currículo em si, exigindo uma formação consolidada e uma consciência do que seja seu papel enquanto professor (Pacheco, 1995).

Quanto a esse papel do professor, parece-nos atemporal a despeito de todas as mudanças e avanços históricos e sociais, mesmo em meio a crises ou pós-eventos catastróficos, como guerras e crises sanitárias, como a pandemia. Processos de mudanças, de alguma forma, passam pela via educacional, pela ação de um professor e de suas inúmeras capacidades, como expresso por Nóvoa e Alvim (2021) quanto a uma possível mudança na escola pós-pandemia:

Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (2021, p.9).

Esse papel, tal como defendido pelos autores, coaduna com nossa compreensão, pois evidência a capacidade do professor de se relacionar de forma fecunda com estudantes, famílias e pares, por meio de suas ações. Aproxima-se também da concepção de práxis pedagógica, a qual apresenta elementos necessários às mudanças e transformações.

Percebemos, então, que a discussão sobre o trabalho do professor, até o momento, vem mantendo-se atrelada a condicionantes que convergem ao processo formativo. Embora reconheçam os fatores históricos, sociais e culturais, ainda não aprofundaram quanto ao que

se é produzido subjetivamente na escola, pelo professor e como essas produções se expressam na sua ação pedagógica e nas relações imbricadas direta e indiretamente nessa ação. A ampliação desse paradigma compreensivo mostra-se necessário, como vimos nas produções de Lopes (2017), Rossato, Matos e Paula (2018), Mitjás Martínez e González Rey (2019), Rossato e Assunção (2019), que, embora não tenham como foco específico o tema, avançam, demarcando os limites compreensivos que se encerra em compreensões como prática pedagógica, trabalho pedagógico, ação docente ou profissional.

Nesse tópico, procuramos evidenciar o quão complexa é a prática/ação pedagógica do professor, por ser uma ação que resulta de uma escolha desde a graduação, da trajetória formativa, da adesão às concepções e de uma constituição subjetiva singular. Na forma e quando se executa tal ação, também outros elementos são adicionados, porém, de forma não consciente, pois dizem respeito a processos do sentir e expressar. Processos simbólico-emocionais são gerados nas interrelações, que emergem no curso da ação em si, os quais denominamos ações e relações pedagógicas como apresentaremos a seguir.

### ***2.2.2 – Ações e relações pedagógicas: compreensões à luz Teoria da Subjetividade***

A compreensão que apresentaremos neste tópico se assenta em construtos no âmbito da Teoria da Subjetividade, a qual teve em F. González Rey, um incansável pesquisador, que se dedicou a compreender o complexo sistema psicológico humano em um contexto cultural-histórico, onde o indivíduo, imerso em inúmeras experiências e relações, produz subjetivamente. A partir dessa matriz teórica, inúmeros pesquisadores também buscam, por meio de pesquisas e práticas profissionais, gerar inteligibilidades em processos diversos, nos campos da saúde e educação (Mitjás Martínez *et al.*, 2020).

As pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos tem permitido elucidar demandas importantes que tensionam o contexto escolar, como: dificuldades de aprendizagens escolares, indisciplina, inclusão, vulnerabilidade social, processos formativos e relacionais, entre outros

(Lopes, 2017; Chaves, 2019; Rodrigues, 2019; Gonçalves, 2020; Rossato, 2009, 2019;2020; Silva; Rossato,2020; Rossato; Lopes, 2021; Silva, 2022; Lopes; Rossato, 2022; Rossato; Lopes, 2023). Considerar a dimensão subjetiva de tais processos consiste em uma compreensão alternativa e contra hegemônica ao que se tem estudado; o que, por sua vez, evidencia outras questões de um mesmo problema, dado todos os atravessamentos que contemplam uma dimensão subjetiva, mas não subestima questões de ordem prática e concreta que se expressam nas condições de trabalho, sejam elas boas ou más (Rossato; Lopes, 2023).

Nesse contexto, alguns problemas que emergem se entrecruzam com o trabalho desenvolvido pelo professor, como percebemos ao longo do acompanhamento cotidiano das práticas pedagógicas na escola. Aliada a uma reflexão teórica, a respeito das relações interpessoais na escola, nos demos conta que ações e relações pedagógicas não eram processos estanques, mas formam uma unidade, qualitativamente diferente, pois expressavam produções subjetivas geradas no contexto, tanto dos professores, como dos espaços em si, o que foi possível compreender após identificar que outros elementos participavam e conferiam essa qualidade ao processo. Em nossas primeiras construções, definimos que:

as ações e relações pedagógicas são espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor (Rossato et al., 2018, p.7).

Nossos construtos foram sendo tecidos, a partir da percepção de que a ação pedagógica do professor não pode ser analisado, apenas se considerando a ação, uma vez que é um trabalho realizado por pessoas em relação com outras pessoas, em desenvolvimento, diferindo-se de outras profissões. Identificamos, posteriormente, que: “no contexto escolar as relações são fontes de produções de fluxos de sentidos subjetivos que se integram às ações,

formando uma unidade, que expressa naquele momento a singularidade da ação profissional” (Rossato; Lopes, 2023, p.33). Entendemos como ação pedagógica, qualquer atividade que o professor desenvolva em sua sala de aula, que esteja de alguma forma vinculada ao ensino e aprendizagem. Envolve aspectos burocráticos e didático-pedagógicos, como a execução, o planejamento, a avaliação de toda e qualquer atividade realizada no contexto da escola. Embora, a ação em si seja extremamente importante, pois é a partir dela e por meio dela que se torna possível identificar se a aprendizagem está ocorrendo, não a concebemos desvinculada das emoções e de um contexto relacional.

A ênfase à dimensão relacional se justifica pela sua função pedagógica e, embora pudéssemos pressupor que a relação está contida na ação, seu destaque tem importância política no reconhecimento que a Educação se dá em dinâmicas relacionais, como já tem sido evidenciado em pesquisas citadas a seguir. Assim, a concepção que assumimos insere-se no entendimento de que a educação é uma prática social marcadamente permeada pela subjetividade individual e social, o qual nos coloca o desafio de pensar que nesse trabalho participam a comunicação dialógica, a implicação, a reflexividade, a criatividade, geradas na emocionalidade mobilizada no processo de ensinar e aprender, o que rompe parâmetros normativos e fragmentações.

Destacamos o valor que assumem as relações sociais desenvolvidas na escola. Tal aspecto, já abordado por Vygotsky, Wallon e demais autores na Teoria histórico-cultural (Tacca, 2005, 2014, 2015, 2019; Mitjans Martínez; Tacca, 2011; Rossato, 2009; Campolina, 2014; Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser, 2019; Gonçalves, 2020; Silva, 2022), que se contrapondo a visões reducionistas e biologizantes do desenvolvimento, relevam também as relações do homem com os espaços sociais e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Tacca (2019), “as relações sociais na escola são o contexto no qual acontecem diferenciados processos entre pessoas, os quais possibilitam não apenas o aprendizado, mas, além dele, o processo de constituição dessas pessoas” (p.136). A autora ainda destaca que nesse processo, há que se investir na criação de vínculos, estabelecendo relações de confiança, os quais são aspectos fundantes da dialogicidade que permite ao professor a constituição de espaços sociorrelacionais em sua sala de aula. Constituir-se pessoa, nada mais é que se humanizar, é considerar que, independentemente do processo a que estejam imersos, participamos em um mesmo plano. Na escola, o ensinar e o aprender constituem-se de forma interdependente, engendrando ações e relações também em um mesmo processo.

Desta forma, as relações pedagógicas são também expressão das relações sociais e dizem respeito às relações desenvolvidas entre professores, estudantes, famílias e pares, na condução dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, no contexto escolar, alcançam particularidades por conter questões específicas relacionadas ao trabalho do professor, que fomentam a produção de sentidos subjetivos que, por sua vez, vão organizando e configurando essas relações, revelando seu valor pedagógico. A ação pedagógica, então, é perpassada por essas produções, que permite reconhecer que no ensinar e aprender, ação e relação organiza-se como sistema vivo e com mobilidade contínua. Neste sistema, participam também produções de outros espaços, individuais e sociais, de diferentes origens, como esclarece Mitjans Martínez e González Rey (2019).

Esses sentidos subjetivos podem ter a mais diversa gênese, por exemplo, a forma como tem vivenciado experiências familiares, escolares, religiosas, amorosas e outras, assim como na forma em que tem experienciado sua condição de gênero, etnia, condição física ou social, entre muitas outras possibilidades (Mitjans Martínez; González Rey, 2019, p. 18).



Essa confluência de sentidos subjetivos que emergem no curso das ações e relações pedagógicas é que permite reconhecer a emergência deste professor como agente ou sujeito no contexto escolar. Tais posicionamentos, no curso de suas ações e relações pedagógicas, favorece que tanto seus pares, como os estudantes, se impliquem no processo educativo. A implicação, por sua vez, leva a outras produções importantes, que podem ser reconhecidas pela sua criatividade, por exemplo. Como já estudado no âmbito da Teoria da Subjetividade, a criatividade<sup>4</sup> é uma produção subjetiva gerada em contextos histórico-culturais favoráveis à sua emergência, podendo se expressar, tanto em processos de aprendizagens, como também no trabalho pedagógico da escola. (Mitjans Martínez, 2014).

Na escola, comumente o currículo, as diretrizes normativas, como está organizado o ensino, a formação dos professores, muitas vezes, tornam-se impeditivos para que a criatividade emerja. Contudo, as produções subjetivas do professor, demais envolvidos e do próprio espaço podem colaborar para tal acontecer, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento, não só dos estudantes, mas também do próprio professor, no exercício criativo de suas ações e relações pedagógicas. Reconhecer a dimensão subjetiva do processo de ensinar implica compreender que a ação pedagógica do professor é adensada por todas essas produções em um espaço sociorrelacional (Rossato; Lopes, 2023).

Nesse sentido, outro importante elemento a ser considerado, refere-se ao processo comunicacional, o qual desde os estudos da personalidade, González Rey (1995, 2019) já evidenciava seu significado. O diálogo, importante ferramenta de interação, comum entre professores e estudantes, extrapola a transmissão do saber e a formulação de questionamentos, dando lugar à escuta respeitosa que permite uma interlocução tensionadora, mas que não constrange ou encerra a comunicação. Por meio da emergência do diálogo, situações cotidianas no contexto da escola, da sala de aula, tornam-se momentos empáticos e propícios

---

<sup>4</sup> Recomenda-se consulta aos estudos e pesquisas desenvolvidos por Mitjans Martínez e colaboradores, para uma compreensão ampla do fenômeno.

à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual e subjetivo. Há um deslocamento simbólico-emocional entre os integrantes desse contexto, mobilizados, não apenas pelo recurso da fala, mas também pelo que não é verbalizado, mas pode ser percebido por meio de posturas corporais, gestos e expressões (Madeira-Coelho, 2022; Patiño, 2022)

Outro aspecto que nos inspirou, diz respeito à dicotomia entre teoria e prática, a qual a concepção de práxis busca superar. Os trabalhos de Freire (1996; 2020), Pimenta (1999, 2023), Pimenta e Lima (2006), Resende (2014), Moreira e Pimenta (2021) se desenvolvem nessa perspectiva e apontam para o professor o desafio constante do estudo crítico-reflexivo, comprometido com as transformações das ações pedagógicas, a partir de reformulações teóricas. No anseio de realização de uma práxis é que o professor da educação básica pode transcender de uma mera prática reprodutora a uma prática transformadora, revelando as contradições do próprio sistema.

A ciência pedagógica realiza a análise crítica das práticas educativas, justamente para poder denunciar quando a educação como prática humana caminha na direção oposta ao direito à educação; como se formaram essas práticas, suas origens; buscar as raízes desses problemas; compreendê-los. (Moreira; Pimenta, 2021, p. 929)

Nosso esforço, então, caminha na direção de tentar gerar inteligibilidade em aspectos constituintes da ação pedagógica pouco considerados no cotidiano da escola. Considerar o arcabouço subjetivo que engendra a ação pedagógica e tudo que dela participa nos permite dialogar com a ideia de práxis, enquanto os objetivos são convergentes (Freire, 1996, 2020). As ações e relações pedagógicas, como unidade teórico-prático, nos leva a uma compreensão sistêmica da ação pedagógica, onde a reflexividade, a criatividade e a implicação, alimentam a produção de sentidos subjetivos, o que vai dando nova forma à ação pedagógica, tornando-a configurada subjetivamente tanto para o professor, como para a escola. Não são atributos descolados, tomados como adjetivos da ação de uma pessoa, ao contrário, são mobilizadores

de sentidos subjetivos que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento no processo educacional.

Esclarecemos ainda que, no espaço pedagógico, entre ações e relações não há uma hierarquização ou sobreposição de uma sobre a outra, ou seja, das ações sobre as relações e vice-versa, mas um complexo processo auto-organizativo, em que ambas se sustentam mutuamente, expressando sentidos subjetivos constituídos na configuração subjetiva da docência, atravessado por outras configurações que congregam a história de vida do professor e toda produção subjetiva gerada em espaços de circulação e atuação.

Conceber ‘ações e relações’ pedagógicas como unidade implica em compreender que, no trabalho pedagógico, há uma auto-organização e múltiplo pertencimento entre ação e relação, fazendo com que a ação seja sustentada por um sistema de relações, ao mesmo tempo em que as relações são sustentadas por um sistema de ações. Nessa auto-organização e múltiplo pertencimento entre ações e relações pedagógicas se expressam sentidos subjetivos constituintes da configuração subjetiva da docência produzida pelo professor, que é permeada por outras configurações subjetivas de diferentes áreas de sua vida, assim como pela subjetividade social da escola e de outros espaços sociais de seu pertencimento (Rossato; Lopes, 2023, p. 24).

As ideias que apresentamos neste tópico, consistem em um esforço de evidenciar processos que permeiam as dinâmicas relacionais na escola e que muitas vezes são ignorados, enquanto fonte de sentidos subjetivos que se presentificam na ação pedagógica do professor. Essa consideração envolve possibilidades de construção de novos modos de ser e fazer educação, em que professores e a escola se posicionem como agentes e sujeitos em seu espaço de atuação (Rossato; Matos; Paula, 2018). Nossa proposição coaduna-se, então, com a proposta teórico-epistemológica e metodológica da Teoria da Subjetividade, cujos pressupostos relevam as teorias como saberes decorrentes da processualidade concreta da

vida, a qual assume valor se permitir compreensões alternativas ou inéditas a algo. No capítulo seguinte nos deteremos a essa apresentação.

### **Capítulo 3 – Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa**

Neste capítulo, apresentamos as bases epistemológica e metodológica que orientaram o desenvolvimento da tese. Apresentamos os objetivos da pesquisa e elucidamos o valor dessas bases compreensivas para o estudo da Subjetividade, seguido dos procedimentos adotados no curso da investigação.

#### **3.1. Objetivos**

Define-se, então, como objetivo principal da pesquisa: compreender mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas. Como objetivos específicos:

- 1) Caracterizar as mudanças legais, organizacionais e pedagógicas na implementação do ensino remoto no contexto de pandemia;
- 2) Caracterizar as ações e relações pedagógicas na implementação do ensino remoto, híbrido e retorno ao presencial;
- 3) Analisar a subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no ensino remoto, híbrido e retorno ao presencial;
- 4) Identificar mudanças pedagógicas e nas produções subjetivas da subjetividade social da escola.

#### **3.2. A Epistemologia Qualitativa**

A ausência de debates epistemológicos e a pouca atenção às questões filosóficas, históricas e culturais marcaram por muito tempo a construção do conhecimento na psicologia. Esse aspecto denunciado por L. S. Vygotsky, desde a década de 1930, continuou por um longo tempo sem ocupar os estudos na área. O método científico positivista, marcado por verdades, quantificação e padrões descritivo-instrumentais, fazia-se presente em todas as correntes da psicologia, desde a soviética à norte-americana.

Por outra via, a psicologia apoiava-se também nos construtos de outras ciências para produzir conhecimentos e, desta forma, constituiu-se uma ciência fragmentada. Contudo, as críticas a esses modelos acirraram-se com a psicologia humanista e no movimento crítico latino-americano, com os quais F. González Rey se identificava (González Rey, 2019; González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

Neste controverso cenário de produção de conhecimento foi desenvolvida a Epistemologia Qualitativa para os complexos estudos da subjetividade. Como marco importante, temos o livro lançado por González Rey (1997), intitulado *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, em que o autor propõe e apresenta uma epistemologia que supera questões antes não resolvidas dentro da psicologia e que a colocava como uma ciência empirista, pragmática e positivista.

Na compreensão do autor, as formas dominantes de pesquisa, ainda presentes atualmente, não possibilitavam uma compreensão do complexo sistema psicológico humano, ignorando seu caráter gerador nos marcos da cultura. F. González Rey apresenta princípios fundamentais que se articulam e integram teoria, epistemologia e metodologia, assumindo a pesquisa como possibilidade de gerar inteligibilidades sobre o estudado e não sacralizar verdades. Contudo, as ideias apresentadas no livro foram também sendo aprimoradas e atualizadas a partir das pesquisas realizadas nos grupos, ratificando também o caráter aberto, dinâmico e processual intrínseco à Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997, 2019; González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

Ao demarcar a indissociabilidade entre teoria e pesquisa, a Epistemologia Qualitativa inaugura uma compreensão acerca da teoria como um sistema inerente à pesquisa, a qual se movimenta dialeticamente nos processos reflexivos do pesquisador/profissional, gerando a sua revitalização, confrontação e avanço. Posteriormente, F. González Rey reconheceu a necessidade de renovação no campo epistemológico, defendendo a incorporação da prática,

como um aspecto que pode ser diretamente impactada no desenvolvimento de pesquisas, ratificando a unidade teoria, pesquisa e prática. Essa indissociabilidade permite também a emergência dos indivíduos que tomam parte na pesquisa/prática como agentes ou sujeitos, abrindo possibilidades construtivas também nos campos da saúde e educação (Mitjans Martínez *et al.*, 2020).

Em produção anterior, a qual tomamos parte (Rossato *et al.*, 2021), demarcamos o seu valor para o pesquisador em educação, no sentido de mobilizá-lo a novas compreensões sobre a pesquisa e suas contribuições às mudanças nas representações sociais hegemônicas, sobre a natureza e constituição do conhecimento científico e da necessidade de um posicionamento singular dele como pesquisador, em sua atuação e no contexto escolar. Nesse sentido, propor uma nova compreensão ao trabalho realizado pelo professor, nos desloca para o compromisso de apresentar nuances não consideradas em outros paradigmas.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito aos três princípios da Epistemologia Qualitativa - o caráter construtivo-interpretativo, a singularidade e a dialogicidade - os quais F. González Rey já anunciava como constitutivos de outros tipos de construção de conhecimentos e práticas pedagógicas, não apenas no desenvolvimento de pesquisas. Para o autor, a aprendizagem em diversos níveis, desde o ensino fundamental ao universitário, voltada à construção de significados, momento em que o estudante pode emergir como agente ou sujeito no processo, evidencia a importância dessa consideração (González Rey, 2014; Goulart, 2020; Patiño, 2020, 2023). Tais princípios seguem, ainda, inspirando e orientando psicólogos e profissionais da educação em novas práticas, as quais alguns reconhecem, foram possíveis a partir da realização de pesquisas, como nos estudos desenvolvidas por Goulart (2013, 2017, 2020), Patiño (2020), Bezerra (2018), Matos (2019), Chaves (2019), cujas pesquisas representam compreensões teóricas alternativas a processos complexos, não visibilizados e elucidados sob outras perspectivas.

O primeiro princípio da Epistemologia Qualitativa apresenta o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico, o qual concebe a pesquisa como um processo teórico a ser desenvolvido, ou seja, uma produção de novos significados sobre um tema, demarcando a inseparabilidade entre a teoria e o campo/prática. As teorias aqui são entendidas como ‘sistemas vivos’ e como tal construções provisórias, que podem e devem ser refutadas, complementadas e ampliadas por meio de novas pesquisas. A produção do conhecimento, não se sustenta em etapas organizativas ou hipóteses pré-concebidas a serem confirmadas, como em outras epistemologias (González Rey, 2014b; González Rey, 2019; González Rey; Mitjans Martínez, 2017).

Em integração com este princípio, o caráter dialógico, evidencia que a produção teórica se desenvolve no curso do diálogo, recurso essencial para compreensão da realidade e construção de informações, visto que a subjetividade não é expressa diretamente, nem pela fala e nem por nenhum outro recurso comunicacional, mas pela interpretação realizada pelo pesquisador (González Rey; Mitjans Martínez, 2017). O processo de construção do conhecimento enaltece o processo relacional favorável que deve permear o espaço social da pesquisa, reiterando os atributos da reflexão, imaginação e criatividade nas dinâmicas conversacionais, que favoreçam a emergência do outro, seja pesquisador ou participante. O diálogo, na epistemologia qualitativa, assume valor específico, como argumenta Mitjans Martínez:

É no diálogo que a informação derivada de diversos instrumentos de pesquisa pode cobrar significação para ele. Por isso o diálogo é concebido como um processo que acontece durante todo o percurso da pesquisa e não apenas em momentos específicos preestabelecidos. (Mitjans Martínez, 2019, p.53)

Esse diálogo entre pesquisador e participante, rompe a lógica diretiva das perguntas-resposta, comuns em entrevistas pré-estabelecidas, com perguntas programadas e que levam a



respostas também previstas. Trata-se de uma perspectiva comunicacional dialógica e processual, orientada pelo envolvimento entre os participantes. Consiste, então, uma forma de provocar, confrontar, tensionar e levar o participante a também refletir sobre o que lhe for solicitado. Desta forma, o participante se constitui como ativo e implicado no processo e o pesquisador assume ativamente a pesquisa, tomando decisões, criando e revendo recursos para produzir informações. Manter o clima favorável à continuidade da participação após momentos de confronto não se constitui como algo fácil, ao contrário, exige uma habilidade que, muitas vezes, precisa ser desenvolvida e revista continuamente pelo próprio pesquisador num exercício autorreflexivo.

O terceiro princípio refere-se ao reconhecimento do singular como espaço legítimo de produção do conhecimento. Este princípio reconhece o valor de um estudo singular, não por ser um caso apenas, mas pela possibilidade de avançar na construção de um modelo teórico que constitui uma possibilidade explicativa a um dado fenômeno, individual ou social, permitindo uma generalização teórica. Nessa perspectiva, “o singular representa uma informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017, p.29).

Para a construção de um modelo teórico, busca-se a implicação dos indivíduos ou grupos para que, como o pesquisador, se posicionem como agentes ou sujeitos no curso da pesquisa, conferindo assim uma qualidade no processo de construção interpretativa. Importante destacar, que este princípio representa o resgate do sujeito, cuja produção contínua atravessa diversos processos de sua vida, dentre eles uma pesquisa. Assim, a singularidade se expressa desde o interesse ao tema estudado, a construção da organização metodológica, culminando com uma construção interpretativa inédita, que agrega valor à compreensão do desenvolvimento humano em uma perspectiva da subjetividade.

Os três princípios integradores da Epistemologia Qualitativa exigem uma compreensão clara dos conceitos que compõem a teoria e, ainda, que o pesquisador esteja atento a todos os momentos da pesquisa, desde o cuidado inicial, na apresentação, com o seu desenrolar e com todo o percurso organizativo. De maneira particular, a realização da pesquisa que fundamenta esta tese, ratifica a compreensão da indissociabilidade entre teoria, pesquisa e prática profissional, pois a exploração do conceito escolhido - subjetividade social da escola na interrelação com as ações e relações pedagógicas - constituem o cerne do trabalho desenvolvido pela pesquisadora, que à época da pesquisa ocupava a função de Pedagoga de uma Equipe Especializada. Suas atribuições como Pedagoga, estavam diretamente relacionadas ao tema escolhido, consistindo um intenso fluxo subjetivo que se relacionava ao desafio, comprometimento e um discernimento pedagógico, quanto a questões limitadoras do trabalho que afetam diretamente o ensino e a aprendizagem.

### **3.3 A metodologia construtivo-interpretativa**

A metodologia construtivo-interpretativa é uma expressão da Epistemologia Qualitativa e seus princípios orientadores. Demarca a pesquisa como uma produção teórica do pesquisador. Desta forma, reafirmamos que as informações adquirem valor a partir do seu exercício criativo, que o desafia a uma produção inédita que expressa a melhor interpretação sobre o fenômeno em dado momento, o que requer além do domínio teórico, uma vigilância epistemológica e metodológica no curso da pesquisa. Ainda, o reconhecimento de que o espaço social da pesquisa é um espaço sociorrelacional, onde há momentos de contradições, tensões e crescimentos, que exigem atenção e reflexividade acerca de suas crenças, valores e representações anteriores.

O desenvolvimento metodológico compreende aspectos éticos e de cuidado, que vão desde a estruturação inicial, formulação do problema, objetivos, planejamento temporal, escolha dos participantes e recursos informacionais e a própria construção interpretativa que

dialoga permanentemente com a subjetividade do pesquisador. Outro aspecto a ser destacado é a construção do cenário social da pesquisa, momento de apresentação formal da pesquisa, tendo em vista despertar o interesse e a implicação frente ao fenômeno a ser pesquisado. Quanto ao processo de construção das informações, representa um desafio de sistematização cotidiana de informações aliada a reflexões teóricas, que desencadeia um fluxo de produções subjetivas que seguramente acompanha o pesquisador durante todo o curso da pesquisa, pois produzir modelos teóricos sobre um tema configura-se em meio a outros processos que constituem o seu desenvolvimento ontológico.

### ***3.3.1 Procedimentos da pesquisa***

#### *3.3.1.1 O contexto escolhido, a escola em sua singularidade*

A pesquisa que subsidiou a elaboração desta tese foi realizada em uma Escola Classe que integra o sistema de educação pública do Distrito Federal, escolhida por ser o espaço de prática profissional da pesquisadora. Como público-alvo, atende educação infantil e anos iniciais do I ciclo do Ensino Fundamental de nove anos. A escola atende uma média de 650 estudantes, possui cerca de 70 servidores, na sua maioria residentes nas proximidades da escola. Está situada em uma comunidade bem estruturada e planejada, porém pertence a uma região administrativa de vulnerabilidade social do Distrito Federal.

Quanto ao aspecto estrutural, a escola foi inaugurada no ano de 1978, compreende uma planta com seis blocos, sendo quatro blocos para salas de aulas e dois para administração e serviços. Passou por inúmeras reformas, com a ampliação, construção e modernização de sua estrutura. A última reforma, já durante o período da pandemia, modificou o *layout* externo, com pinturas decorativas, colocação de janelas tipo blindex, colocação de passarelas para proteção do sol, reforma de estacionamentos e troca de pisos. Destaca-se na região por possuir estrutura física ampla, com uma estética que expressa o bom gosto e zelo de equipes gestoras. Alguns detalhes (ornamentação, jardins, higiene), causam excelente impressão a

todos que a visitam, colaborando também para que os estudantes, trabalhadores e famílias se sintam bem ao adentrar seus espaços.

No âmbito pedagógico, um aspecto bem valorizado por toda comunidade escolar são os espaços para realização de diversas atividades pedagógicas (salas de: vídeo, leitura, computação, reforço, atendimentos especializados), recreativas (quadra esportiva, parquinho infantil coberto, pátio coberto, pátio ao ar livre, minicampo de futsal) e a existência de inúmeros recursos didático-pedagógicos que favorecem a realização de um trabalho pedagógico. É uma escola bem avaliada pela comunidade escolar, com o alcance de regularidade nas avaliações externas, mantendo-se dentro das metas estipuladas.

Em relação aos profissionais, têm lugar no quadro de funcionários professores efetivos e temporários que sempre optam por retornar à instituição. Devido ao quantitativo de estudantes, de acordo com organização da SEEDF, cada segmento conta com uma coordenadora pedagógica: educação infantil, bloco inicial de alfabetização e turmas de 4º, 5º ano e Educação Integral, perfazendo um total de quatro coordenadoras e uma Supervisora Pedagógica. A Equipe de Apoio é composta por uma pedagoga, uma orientadora educacional, uma professora para a Sala de Recursos, um Monitor efetivo e estudantes de graduação que fazem parte do programa de Educador Social que acompanham estudantes com necessidades específicas. A gestão conta com a diretora, a vice-diretora e o Chefe de Secretaria que auxilia a gestão. Professores readaptados, ocupam funções de apoio educacional, atuando em espaços pedagógicos (salas de leitura, vídeo, informática, reforço, mecanografia e administrativos). Além de funcionários de áreas específicas: administrativa, cozinha, portaria, higiene e limpeza, segurança.

Um aspecto que chamou atenção, desde minha lotação na escola, três anos antes do início formal da pesquisa, foi como as relações interpessoais se desenvolviam e como se expressavam nas ações pedagógicas cotidianas. Percebemos a existência de diferentes grupos

entre funcionários, que se configuravam pelo compartilhamento de experiências, pela proximidade de entrada no serviço público, por afinidades religiosas e outras. De forma diferente que em outros espaços, essa organização singular muitas vezes fomentava atritos, maledicências e prejudicava a instauração de uma coletividade e colaborava para processos de adoecimentos.

Tal aspecto foi ratificado nas falas e expressões em entrevistas realizadas com funcionários no levantamento para um mapeamento institucional, ação inerente ao trabalho da Pedagoga, com vistas a compreender o contexto e suas dinâmicas, para assim, desenvolver ações preventivas e interventivas. Portanto, não se tratava apenas de um olhar curioso da pedagoga pesquisadora, mas de uma subjetividade social dominante relacionada a conflitos, desgastes, culpabilização em questões pedagógicas e adoecimentos. Diante de tal constatação, iniciou-se um trabalho de intervenção, tendo em vista dialogar sobre tais aspectos sempre que oportuno, aliado a um posicionamento ativo de demonstração de novas formas de desenvolvimento de trabalhos cotidianos, valorizando espaços já constituídos de intervenção.

A intenção de realização da pesquisa começou a esboçar-se desde o decreto governamental que suspendeu as aulas em março de 2020, período marcado por incertezas e preocupações quanto ao futuro, aos cuidados com a vida e a pressão social pela retomada das atividades. Neste período, a pesquisadora encontrava-se em atividade como Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na escola, ainda em processo de delineamento da temática central de pesquisa. Analisamos o momento como oportuno, pois a situação excepcional causada pela pandemia e pelo Ensino Remoto Emergencial revelava-se como um tensionador importante da subjetividade social e das ações e relações pedagógicas.

Ao elegermos o conceito de subjetividade social, sabíamos o quão importante seria a imersão em campo para visibilizar e compreender nuances das tramas relacionais cotidianas. Assim, as providências para a realização da pesquisa aconteceram com celeridade. A

Coordenação Regional de Ensino e a Direção da escola mostraram-se receptivas e interessadas para que a pesquisa acontecesse. Era consenso tratar-se de uma experiência que necessitava ser registrada.

### *3.3.1.2 Construção do cenário social da pesquisa*

Por desempenhar uma função que permitia momentos de diálogos diferenciados, com caráter de Assessoria ao Trabalho Coletivo, a construção do cenário social para a realização da pesquisa foi acontecendo nos momentos de diálogo com a Equipe gestora e pedagógica da escola. Como estávamos em atividades remotas e com uma abertura para realização de atividades diversificadas, organizamos um evento, intitulado “Circuito Pedagógico”, com Rodas de Conversas, em dias distintos, no próprio espaço da coordenação pedagógica, utilizando a plataforma *Google Meet*.

Neste evento, os profissionais da própria escola e convidados apresentaram suas pesquisas de mestrado. Salientamos que esta escola contava entre seu quadro de professores com outros três Mestres, que não tinham tido a oportunidade de partilhar os resultados de suas pesquisas, cujas temáticas dialogavam diretamente com o trabalho pedagógico. Ainda, foi convidada outra profissional que tinha feito parte do quadro de funcionários da escola e que desenvolveu sua pesquisa a partir da Teoria da Subjetividade, conexão oportuna à minha apresentação. A intenção era compartilhar outros estudos e as experiências dos professores pesquisadores, discutindo como tais pesquisas são importantes para nossa formação pessoal e desenvolvimento da prática profissional. Ao mesmo tempo, romper com a dicotomia teoria/prática, demonstrando que o pesquisador também trilha um longo caminho de desenvolvimento pessoal/profissional.

Seguindo a organização de um evento científico, foi formulado um projeto e apresentado a direção da escola e corpo pedagógico. Ainda, foram criados pôster e convites individuais e entregues mimos, como forma de agradecimento e incentivo a colaboração. Com

surpresa, ao final também recebi um caderno personalizado, o que foi, para mim, motivo de muita alegria para com a equipe da escola. O evento, que aconteceu dentro do espaço de coordenação pedagógica, contou com a presença do corpo diretivo e docente e seguiu os protocolos formais, com apresentação do currículo, respeito aos tempos de falas e abertura para participação dialógica ao final das apresentações. Desde a formulação dos objetivos do evento, associei-os à melhoria da prática, mas busquei também mobilizá-los a uma implicação para com a pesquisa, como exposto abaixo:

Objetivo Geral do Evento:

*Qualificar o trabalho pedagógico da escola, favorecendo momentos de estudo reflexivo.*

Também:

*Fortalecer o espaço da Coordenação Coletiva semanal como momento de estudo e formação em serviço;*

*Favorecer o contato dos professores com o mundo da pesquisa;*

*Oportunizar momentos de construção de conhecimentos diversos;*

*Favorecer o intercâmbio de conhecimentos entre os profissionais da própria escola;*

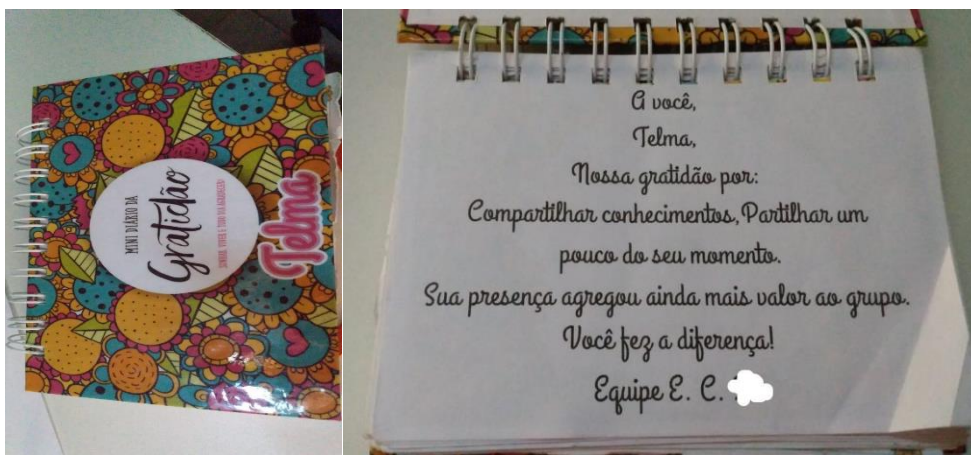
*Refletir sobre a importância de um olhar investigativo e curioso na sala de aula;*

*Despertar o interesse dos professores para a formação continuada;*

*Demonstrar a importância de uma práxis que dialogue com o contexto.*

**Figura 1**

Souvenir - mini diário em agradecimento a participação no evento



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Nesse evento, a pesquisadora apresentou sua pesquisa de mestrado finalizada em 2017 e a proposta da atual pesquisa, esclarecendo objetivos e o quão importante seria registrar a experiência do ERE no contexto de pandemia, a partir de quem a viveu. Importante destacar, que embora o evento tenha sido intencionalmente planejado para a apresentação da pesquisa, os objetivos não fugiram das atribuições requeridas à função que desempenhava e nem às necessidades do momento. O evento ganhou outro foco dentro da rede e com alterações de objetivos, essa experiência foi compartilhada em uma Roda de Conversa, no Fórum do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, em 2020.

A construção do cenário social da pesquisa na Epistemologia Qualitativa consiste em uma parte essencial do processo de pesquisa, o qual requer uma atenção especial na sua preparação, para sensibilizar e despertar o interesse nos participantes. É desde a apresentação que se estabelece um ambiente relacional dialógico favorável à sua realização (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). Nesse sentido, nessa roda de conversa inicial, procuramos mostrar a pesquisadora, que era diferente da profissional pedagoga.

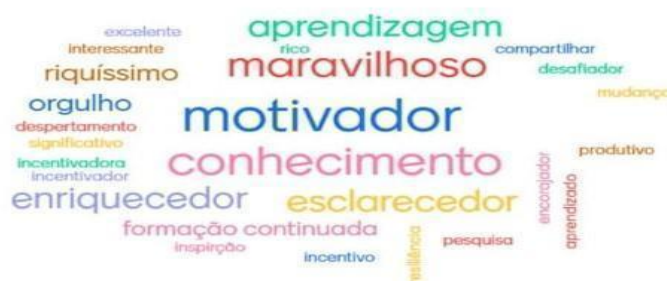


Como estratégia, foi utilizada uma foto significativa de um período anterior de sua vida. Procuramos então traçar um percurso em seu próprio desenvolvimento, fazendo uma analogia com a experiência que motivou sua mudança e a experiência que estávamos compartilhando atualmente. Destacamos como importante esse momento, pois muitas foram as manifestações favoráveis no chat e a disposição em colaborar. Pelas temáticas de pesquisas apresentadas, diretamente relacionadas aos problemas vivenciados nas escolas - inclusão de estudantes com autismo, estudantes com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, políticas voltadas às tecnologias e práticas esportivas - ficou evidente ao grupo a importância da realização de pesquisas para a melhoria da prática profissional.

## Figura 2

Avaliação do 1º Circuito Pedagógico

**Avalie nosso 1º Circuito Pedagógico com uma palavra**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2023)

No entanto, a realização de uma pesquisa no espaço escolar, mesmo que por uma profissional que conheça em profundidade esse cenário, revela a complexidade das relações que ali se estabelecem e que, muitas vezes, são dificultadores no trânsito do pesquisador em pesquisas de longa data. Esse aspecto requer periodicamente a reconstrução deste cenário social, com novas negociações e acordos à medida que o cenário vai se modificando.

Com o retorno à presencialidade, no início do ano letivo de 2022, período em que a pesquisadora já se encontrava aposentada, foi necessária uma nova atividade para apresentação da pesquisa aos novos profissionais lotados na escola. Para isso, participamos de uma atividade programada pelas Profissionais dos Serviços de Apoio que consistia na apresentação do projeto educacional que seria desenvolvido no ano. A temática escolhida para o projeto anual da escola versava sobre aspectos da identidade, de pessoas, estudantes e da própria escola, o que dialogava com processos que participam da subjetividade social da escola.

Explorando as fotos apresentadas nos slides da atual pedagoga, iniciei esclarecendo acerca da dimensão subjetiva de um espaço, o qual nos permite compreender que dentre um mesmo espaço, muitos outros existem, ou seja, em uma escola real representada em uma foto, havia muitas outras escolas, muitas outras formas de organização e de relacionamentos desenvolvidos, os quais não se revelam diretamente, requerendo um olhar atento e outros recursos, como em uma pesquisa. Essa fala inicial despertou o interesse nos novos professores que haviam chegado à escola, em grande maioria agora em regime de contratos temporários. Assim, instauramos um novo ciclo da pesquisa, a qual previa outras formas de construção de informações e novos relacionamentos a serem construídos.

### *3.3.1.3 Planejamento e organização temporal da pesquisa*

A pesquisa foi organizada fundamentalmente em dois tempos: o primeiro tempo compreendeu o período de vigência do ERE e o segundo tempo, o híbrido e presencial. Tínhamos em mente que a vigência do ensino remoto emergencial nos permitiria reconhecer os movimentos da subjetividade social da escola, visto que oportunamente, o fato de estar em exercício profissional e imersa na rotina do trabalho, participaria de toda dinâmica, discussões, planejamentos e desenvolvimento das atividades da escola que nesse momento se encontrava organizada em um espaço virtual. O segundo tempo compreendeu o período de

ensino híbrido e o retorno à presencialidade, o qual nos permitiu participar e analisar possíveis mudanças ocorridas na subjetividade social da escola em interrelação com as ações e relações pedagógicas. O quadro abaixo no permite uma visualização dessa organização:

### Quadro 5

#### Organização temporal da pesquisa/ objetivos

Período	Objetivos	Modalidade de ensino	Total de horas em campo
1º Tempo da pesquisa – Período de junho 2020 a julho de 2021	-Caracterizar as mudanças legais, organizacionais e pedagógicas na implementação do ensino remoto no contexto de pandemia; - caracterizar as ações e relações pedagógicas na implementação do ensino remoto, retorno híbrido e presencial	ERE Totalmente virtual (Plataforma, <i>Google Meet</i> , <i>YouTube</i> , <i>WhatsApp</i> ).	Correspondente a 12 meses
2º Tempo da pesquisa - Agosto de 2021 a dezembro de 2022	Analisar a subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no ensino remoto, híbrido e retorno ao presencial; identificar mudanças pedagógicas e nas produções subjetivas da subjetividade social da escola.	Modelo híbrido e presencial; Momentos de livre participação e momentos agendados; Acompanhamento nos canais de comunicação da escola (canal do <i>YouTube</i> e <i>WhatsApp</i> ).	18 meses

**Fonte:** Elaboração da autora (2023)

#### 3.3.1.4. Os participantes da pesquisa

Pesquisas envolvendo a subjetividade social, realizadas em instituições, exigem do pesquisador a sua participação nos diversos espaços coletivos, como: reuniões nos diversos

setores, participações na rotina e dinâmicas de trabalho, diálogos com os diversos integrantes do local (professores regentes e em funções diversas). Esse trânsito contínuo permite o contato com o contraditório dos discursos e das produções emocionais que são basilares para o estudo da subjetividade. O fato de a pesquisadora pertencer ao quadro oficial da escola no período inicial da pesquisa favoreceu o trânsito e as dinâmicas conversacionais com os diversos segmentos. Mesmo com o seu processo de aposentadoria no curso da pesquisa, continuou a contar com abertura e confiança dos profissionais da escola, o que consideramos relevante para a produção das informações.

Em razão do objetivo principal, que foi compreender as mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas, os participantes foram o coletivo de professores (regentes e em outras funções) da escola ligados à área pedagógica, ou seja, integrantes da carreira magistério. Para preservar a confidencialidade das informações, ao se tratar de participações individuais utilizamos nomes fictícios. Para a identificação das informações geradas em momentos coletivos optamos pela menção de professor, como defendido pela categoria profissional no âmbito do DF.

Registramos 20 (vinte) professores que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, se dispondo a colaborar mais ativamente na pesquisa. Esclarecemos que, embora os professores regentes compusessem a grande maioria de profissionais da escola, as participações foram irregulares em momentos coletivos como rodas de conversas, participações em reuniões, conselhos, festividades. Isso se deve, em parte, ao longo período de pesquisa, à rotatividade de profissionais, comum nas escolas, e ao afastamento por motivo de saúde e formação continuada.

Contamos também com a participação da Equipe gestora (Diretora e Vice-diretora), equipe pedagógica (duas coordenadoras), Profissionais dos Serviços de Apoio (uma

orientadora educacional, uma professora da sala de recursos e um Auxiliar Monitor). Todos os participantes da pesquisa possuem graduação em Pedagogia, sendo alguns também graduados em outras licenciaturas (Letras e História). Também participaram de diversos cursos de curta duração para fins de capacitação ao trabalho, alguns possuem especialização e três professores possuem mestrado.

### *3.3.1.5 Os recursos para produção de informações*

No âmbito da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, os instrumentos constituem momentos no curso dialógico da pesquisa. Desta forma, o planejamento inicial de alguns instrumentos, ganha significação em um tecido relacional dialógico, em que a ética provocativa evoca produções emocionais (González Rey, 2005a). Portanto, a utilização de um instrumento requer a presença e abertura do pesquisador, diante dos participantes. Os espaços conversacionais gerados pelos instrumentos, mobilizam a participação durante o período da pesquisa e até para além de sua realização, visto que passa a configurar subjetivamente o espaço e seus integrantes.

A variedade dos recursos informacionais é decisão do pesquisador no seu exercício interpretativo frente às informações que vão dando forma ao modelo teórico. No desenvolvimento da pesquisa que subsidiou esta tese, os instrumentos foram sendo pensados e utilizados, à medida que surgiam questões a serem esclarecidas. Partimos, inicialmente, da análise de documentos que nos permitiam entender legalmente o funcionamento da escola, do ponto de vista administrativo e pedagógico. Seguimos, considerando o inusitado do momento, utilizando instrumentos que nos permitiam, mesmo que no contexto virtual, manter o caráter dialógico exigido. Já no funcionamento presencial da escola, adensamos outros instrumentos, conforme apresentados a seguir:

### *Análise de documentos*

A análise de documentos consistiu em um recurso valioso no processo de pesquisa, pois permite uma confrontação de algo posto, com algo interpretado e aceito por indivíduos de um contexto. No campo educacional, normalmente os documentos orientadores são produzidos fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) e normativas do Ministério da Educação. A SEEDF dispõe de um site de livre acesso a toda comunidade escolar, onde constam informações e documentos orientadores (PPP, currículos, cadernos especiais, portarias e outros). Regularmente, também são enviados à escola documentos com solicitações e/ou demandas específicas, além dos documentos produzidos na própria escola, como o Projeto Político Pedagógico, planejamentos, atas de reuniões, projetos e outros. A situação excepcional inaugurada com a pandemia, demandou a produção de orientações e normativas específicas para a implementação e execução do programa Escola em Casa DF na vigência do ensino remoto emergencial. A análise documental permitiu localizar descompassos pedagógicos, bem como as concepções que embasavam as proposições de trabalho.

### *Análise de vídeos com registro de reuniões realizadas*

Analisar os vídeos também consiste em um recurso amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, que requeira o envolvimento do pesquisador em outras ações e como mediador de conversas e atividades. A análise posterior de reuniões e registros de impressões foram utilizados pela pesquisadora, uma vez que sua função profissional requeria, naquele momento, o envolvimento direto em muitos momentos e atividades. Esse recurso faz-se extremamente relevante, visto que durante o ERE as atividades aconteceram no espaço virtual do *Google*.

### *Observações participantes*

A observação é uma técnica muito comum em pesquisas qualitativas, especialmente nos campos da sociologia e antropologia (Ludke; André, 1986), pois permite ao pesquisador um contato direto com os participantes e o campo de estudo. Minayo (2007) entende: “A observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (Minayo, 2007, p.70).

Entendemos, então, que as observações participantes consistem em recursos privilegiados de inserção do pesquisador em campo, permitindo uma aproximação e um envolvimento efetivo com os participantes e um olhar apurado para as atividades que acontecem no contexto. Permite ao pesquisador o planejamento de intervenções em momentos apropriados visando o alcance de melhores informações. Este foi o recurso amplamente utilizado, especialmente no primeiro tempo da pesquisa (ERE), onde a pesquisadora encontrava-se em atividades laborais, totalmente imersa no contexto da escola (Anexo 2). No retorno ao presencial, continuou consistindo uma importante fonte de aproximação e imersão no campo, sendo permitido seu livre trânsito a todas as atividades realizadas na escola. Ademais, o estudo proposto requeria um olhar cuidadoso para os processos relacionais e de trabalho.

### *Dinâmicas conversacionais*

Na Metodologia Construtiva-Interpretativa, a dinâmica conversacional é a expressão máxima da dialogicidade ao romper com a lógica positivista de perguntas e respostas que se apresentam esvaziadas de emoção (Gonzalez Rey, 2005a; González Rey; Mitjans Martínez, 2017, 2019). As dinâmicas conversacionais consistem em situações em que pesquisador e participantes dialoguem e estabeleçam um clima de colaboração, muitas vezes marcado por



tensionamentos, provocações que colaborem para reflexões e mesmo retomada de diálogos em tempos posteriores. Podem ocorrer em momentos informais ou organizados e quase sempre são voltados ao tema da pesquisa. No contexto escolar as dinâmicas conversacionais ocorreram em momentos, locais e situações diversas, perpassando toda a realização do campo.

Em pesquisas que têm como foco a subjetividade social, é esperado e oportuno que as dinâmicas conversacionais aconteçam com o maior número de profissionais, para assim conseguir uma compreensão qualitativa da forma como estão organizadas as dinâmicas do espaço social. No primeiro momento da pesquisa utilizamos aplicativos como *WhatsApp*, encontros virtuais pelo *Google Meet*. O recurso do WhatsApp continuou sendo um recurso comunicacional com a escola, visto a permanência da pesquisadora em grupos específicos não oficiais, mesmo após sua aposentadoria.

#### *Rodas de conversa*

A roda de conversa é comumente utilizada em pesquisas etnográficas, como um recurso que favorece um diálogo e participação de maior número de pessoas, debatendo determinado assunto (Warschauer, 2004) No momento da roda, os participantes evocam suas histórias, refletem e expressam sentimentos, emoções e práticas (Brito; Santana, 2014). O pesquisador assume a mediação do diálogo, organizando e favorecendo a troca de ideias entre os participantes. Na escola, costuma ser utilizado como estratégia de trabalho com estudantes e profissionais, sendo comumente utilizado no contexto de atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, já sendo uma prática comum para a pesquisadora na realização de seu trabalho. Esse instrumento foi utilizado no segundo tempo da pesquisa, após o retorno ao ensino presencial. O objetivo era que os profissionais pudessem realizar um exercício autorreflexivo, compartilhando produções emocionais (medos, inseguranças, frustrações, aprendizagens, benefícios etc.) geradas com a experiência do ERE na pandemia.

Foram realizadas três rodas de conversas, nos dois turnos de trabalho, períodos manhã e tarde, com cerca de duas horas de duração, nos momentos em que aconteciam as reuniões de coordenações coletivas semanais. Nestes momentos, com autorização dos presentes, foi realizada uma gravação de áudio, visando o registro de informações. Foi distribuído um roteiro prévio com orientações, quanto ao sigilo e respeito à fala do outro e foram utilizados recursos mobilizadores da expressão (fotos, cartazes, slides, etc.).

### *Redação*

Este recurso utilizado na pesquisa qualitativa permite ao participante uma expressão mais elaborada, reservada e livre acerca de determinado assunto, ou seja, permitem um envolvimento reflexivo e uma avaliação do que é expresso pelo participante (González Rey, 2005a). Foi utilizada pela pesquisadora para conhecer elaborações individuais de participantes, propiciando vínculos diferenciados entre os envolvidos. No primeiro tempo da pesquisa, este recurso foi utilizado sob a forma de um formulário da plataforma *Google*. Foi solicitado aos profissionais, que, a partir de um exercício autorreflexivo sobre as experiências vivenciadas no de 2020, escrevessem uma carta ao profissional que existia antes, alertando-o de maneira a ajudá-lo a enfrentar essa experiência. Com esse instrumento, nosso objetivo foi produzir um registro individual em um tempo próximo ao que foi vivido, mesmo sabendo que as produções emocionais são apenas do presente e que a cada exercício reflexivo mobilizamos novas produções simbólico-emocionais.

### *Questionários abertos*

O uso de questionários abertos permite uma expressão reflexiva dos participantes sobre determinado tema e se integram a outras informações no curso da pesquisa, permitindo a formulação de indicadores (González Rey, 2005a). Este instrumento foi utilizado no

primeiro momento da pesquisa, na vigência do ERE, sob a forma de formulário eletrônico do *Google*, com questões exploratórias que permitiam uma margem de expressão aos participantes.

### *Entrevistas semiestruturadas*

As entrevistas semiestruturadas consistem em momentos de conversas que partam de roteiros prévios, porém podem seguir caminhos próprios e que gerem diálogos esclarecedores e mobilizadores de outras expressões emocionais. Minayo (2007) defende que nesse tipo de entrevista, o participante pode discorrer sobre um tema em questão sem se prender à indagação formulada, ou seja, novas ideias podem surgir a partir do diálogo. No segundo momento da pesquisa, foi utilizado de maneira proximal, com gravação de áudio, com profissionais da direção, equipe pedagógica e professores. Por meio das informações geradas nesse instrumento, procuramos produzir indicadores sobre a constituição da subjetividade individual dos participantes e como elas podem ter sido mobilizadas a partir da experiência do ERE na pandemia e integradas à subjetividade social da escola.

### *Complemento de Frases*

Refere-se a um instrumento de registro escrito, desenvolvido originalmente por González Rey e Mitjans Martínez (1989), o qual permite, por meio de indutores curtos, sequenciados, uma expressão genuína da pessoa, complementando uma palavra ou expressão. Os indutores, em parte, comumente podem ser adaptados ao objetivo da pesquisa e exploram aspectos diversos, auxiliando o pesquisador na análise da constituição subjetiva da pessoa (González Rey, 2005a; González Rey; Mitjans Martínez, 2017).

Utilizamos este instrumento com alguns professores, a fim de compreender aspectos que se expressavam em suas ações e relações pedagógicas.

### *Diário reflexivo*

O diário reflexivo consistiu inicialmente em caderno e um arquivo no *word* com apontamentos da pesquisadora. Trata-se de uma forma de sistematização dos registros, para organização de informações. Durante a vigência do ensino remoto emergencial, as atividades realizadas, nas quais a pesquisadora participava, foram sendo anotadas diariamente, como forma de subsidiar outro registro (*word*) escrito de teor reflexivo. Posteriormente, nos outros tempos da pesquisa, o registro continuou sendo utilizado.

### *Registros fotográficos*

A fotografia consiste em uma importante forma de registro de pessoas, espaços, ações, experiências, perpetuando o que é ou se torna significativo em dada ocasião, ou seja, situa um indivíduo ou espaço em uma temporalidade subjetiva vivida (González Rey, 2005a). Tornou-se viável registrar mudanças em espaços concretos e nas formas como as ações e relações pedagógicas estavam sendo desenvolvidas. Por outra via, torna-se também um recurso valioso para mobilização subjetiva, uma vez que rever por meio de uma imagem algo já transcorrido evoca novas produções emocionais.

A seguir, apresentamos um quadro síntese com os instrumentos, o período em que foram utilizados e os participantes da pesquisa envolvidos. Destaca-se que, no processo construtivo-interpretativo, não há intenção de esgotar as informações produzidas por meio de cada instrumento. Entretanto, para a compreensão da subjetividade, faz-se necessário um volume significativo de informações para poder ser extraído com qualidade, o que possibilita ao pesquisador produzir inteligibilidades sobre o objetivo em torno do tema da pesquisa.

**Quadro 6**

Instrumentos/procedimentos, período de utilização e colaboradores

<b>Instrumento/ procedimento</b>	<b>Período/data utilização</b>	<b>Colaboradores</b>
Análise documental	Junho de 2020 julho de 2021	SEEDF e escola
Análise de vídeos e gravações de áudios	Junho de 2020 Dezembro de 2022	Espaço social da pesquisa
Diário reflexivo	Junho 2020 dezembro de 2022	Espaço social da pesquisa/pesquisadora
Registros fotográficos	Junho de 2020 dezembro de 2022	Espaço social da pesquisa
Observações participantes	Junho de 2020 julho de 2021	Espaços social da pesquisa
Dinâmicas conversacionais	Junho de 2020 dezembro de 2022	Direção, equipe pedagógica de apoio, professores e demais profissionais
Questionários abertos	Março de 2021 Maio de 2021	Professores regentes Direção Equipe pedagógica
Entrevistas semiestruturadas	Novembro de 2022	Direção Equipe pedagógica
Redação	Agosto de 2021 Setembro de 2022	Professores
Complemento de Frases	Setembro de 2022	Professores
Rodas de conversas 1ª Saúde emocional frente aos desafios pessoais e profissionais no ERE na pandemia  2ª. O papel dos atores escolares no novo cenário educacional-ERE/Pandemia  3ª-A escola atual: avanços, retrocessos,	Abril, maio e junho de 2022	Direção, equipe pedagógica, de apoio e professores

aprendizagens		
---------------	--	--

**Fonte:** Elaboração da autora (2024)

### 3.3.1.6 O processo interpretativo da pesquisa

Diante do objetivo central de produzir um modelo teórico explicativo sobre um tema, o pesquisador enfrenta vários desafios, os quais requerem domínio teórico-conceitual do que seja indicadores, hipóteses e modelo teórico, para desenvolver o campo e construir as informações (Goulart, 2020). No processo de construção do conhecimento, o pesquisador, ao acessar os recursos informacionais produzidos no campo, começa a esboçar conjecturas que dizem respeito a suposições iniciais, desconfianças, que o colocam em estado de atenção e cuidado em relação a algo. Neste momento da pesquisa é desejável haver uma desconfiança do que está posto, dito, compartilhado, ou seja, que o pesquisador problematize as questões que surgirem. No decorrer da pesquisa, algumas dessas conjecturas ganham força, assumem relevância e se constituem em indicadores.

O indicador “seria um momento num processo, jamais um conceito conclusivo sobre um caminho”, ou seja, um indicador assume valor ao abrir possibilidades de outros indicadores. O autor complementa que “é uma ideia que se torna orientadora” (González Rey, 2014, p.28) no processo de construção do pesquisador. Compreendemos que os indicadores são pistas que, em sua multiplicidade e articulação a outros, permite a formulação de hipóteses que, em conjunto, vão delineando um conhecimento novo, um modelo teórico que não existe *a priori*. Consiste em um exercício interpretativo, orientado teoricamente, uma vez que os indicadores não estão explícitos nas informações produzidas na pesquisa, mas são gerados no trabalho com uma rede de informações produzidas na imersão do pesquisador em campo munido de reflexão, imaginação e criatividade, atributos estes que não são exigidos em outras epistemologias, mas que é um pressuposto de processos autorais (González Rey, 2019).

### ***3.3.2 Aspectos éticos da pesquisa***

O projeto que possibilitou a realização da pesquisa e fundamentou esta tese foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética -CAEE n. 36660920.4.0000.5540. Em acordo com as resoluções oficiais em vigor - Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 196 (Brasil, 1996). Resolução do CNS n.º 466 (Brasil, 2012) e Resolução n.º 510 (Brasil, 2016) do CEP-UNB e foi aprovado por meio do parecer número 4.308.432. Também foi aprovado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, com aceite da Diretora da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Foi providenciado aos participantes individuais, assinaturas de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE, preservando-se a identificação da escola e identidade dos participantes. Nos instrumentos utilizados no ERE, o participante só seguia para questões, após marcar a opção de desejo em participar da pesquisa (TCLE virtual).

#### **Capítulo 4: O processo de análise construtivo-interpretativa das informações**

O processo de análise, guiado pelo modelo de construção interpretativa, percorreu toda a trajetória da pesquisa. Iniciou-se com a formulação de conjecturas iniciais, as quais, mediante novas informações e significados gerados pelo pesquisador, foram reconhecidos como indicadores vinculados aos objetivos explorados. A articulação desses indicadores possibilitou a formulação de hipóteses, consolidando, assim, o modelo teórico. Indicadores e hipóteses representam as produções de significado geradas pelo pesquisador na confluência entre as informações da pesquisa, sua base teórica e a familiaridade com o tema. O modelo teórico, por sua vez, constitui uma proposta explicativa inovadora para o problema de pesquisa, resultante de uma construção intelectual dinâmica, diferenciando-se de modelos meramente descritivos.

As primeiras conjecturas começaram a surgir nos estágios iniciais da pesquisa, durante nossa participação em um curso preparatório para o retorno às atividades escolares, já com a implementação do ensino remoto emergencial. Como os professores se posicionavam nos chats, grupos e ao comparecerem presencialmente à escola para entregar suas turmas revelava como o trabalho, diante da possibilidade de uma docência virtual, estava sendo tensionado. Diante dessas considerações e das diversas manifestações relacionadas à ação pedagógica no ensino remoto emergencial, à nova organização escolar e aos problemas de proteção, insegurança e medo que emergiram nos diálogos, tornou-se evidente que o foco do nosso estudo não poderia ser outro senão as ações e relações pedagógicas. Essa compreensão foi desenvolvida no grupo de estudos do qual participamos, explorando as emoções como fio condutor das ações pedagógicas do professor.

Desenvolvemos, assim, o processo de construção da informação com foco nas ações e relações pedagógicas e na subjetividade social da escola, reconhecendo-os como processos interdependentes. Isso constituiu um desafio, dada a complexidade desses dois conceitos,



exigindo elaborações teóricas consistentes e convergentes com a plataforma teórica adotada. De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), o estudo da subjetividade social pode ser explorado através dos sentidos subjetivos gerados nas experiências vividas, pelo estudo das configurações subjetivas individuais e sociais, bem como pela emergência do sujeito.

Nesse contexto, exploramos as produções subjetivas emergentes nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas entre os professores regentes e atuantes em outras funções na escola e a emergência de indivíduos e grupos sociais como agentes ou sujeitos. Observamos que, nesse contexto, os grupos sociais se constituíam como uma possibilidade interpretativa, embora, muitas vezes, as relações entre seus membros não se configurassem subjetivamente.

Embora não tenhamos formulado indicadores específicos sobre as ações e relações pedagógicas em nossa construção, apenas apresentamos a sua interrelação com a subjetividade social da escola, a interdependência entre ambas nos conduziu a construções considerando uma organização temporal durante e após a implementação do ensino remoto emergencial, visto que esse foi o fator tensionador considerado.

Destacamos, por fim, que o desafio de uma produção teórica inédita que conforma um modelo teórico, desenvolvendo-se na processualidade e no dinâmico, fluido e contraditório espaço social da pesquisa, constitui uma fonte de produção de significados que abarca o pesquisador. Entre os pesquisadores, é comum relatar produções subjetivas associadas à ansiedade, insegurança e medo em relação à sua produção final, experiências que vivenciamos ao longo da pesquisa e na organização e elaboração textual.

Outro aspecto a considerar é o deslocamento do pesquisador de um lugar de neutralidade, passividade e linearidade, comuns em pesquisas positivistas, para um lugar de produtor. Isso pode colaborar para sua emergência como agente ou sujeito, assim como para o seu próprio desenvolvimento subjetivo (González Rey, 2005; González Rey e Mitjans

Martínez, 2017; Mitjans Martínez, 2019; Goulart, 2020; Patiño, 2020). Nesse sentido, consideramos que, sem dúvida, o lugar de neutralidade e passividade não foi ocupado; ao contrário, a transição no espaço social da pesquisa e as reflexões realizadas ao longo dela nos remetem a um lugar de ação que pode desencadear indicadores de desenvolvimento subjetivo.

Embora a construção interpretativa da tese, tenha sido estruturada em três eixos, apenas os eixos 2 e 3 sustentam o modelo teórico. O Eixo 1 concentrou-se nas diretrizes oficiais estabelecidas para a implementação do ensino remoto presencial (ERE) durante a pandemia; O Eixo 2 apresenta a construção sobre as inter-relações entre as ações e relações pedagógicas e a subjetividade social da escola no contexto do ERE e da pandemia; e o Eixo 3 apresenta a construção sobre as inter-relações entre as ações e relações pedagógicas e a subjetividade social da escola em um cenário de ensino híbrido/presencial.

Na escrita e organização do texto dos Eixos 2 e 3, optamos por apresentar inicialmente, de forma mais descritiva, as ações e relações pedagógicas em funcionalidade na escola. Na sequência, apresentamos como algumas dessas ações e relações pedagógicas permearam a subjetividade social da escola e foram permeadas por ela, com a expectativa de gerar inteligibilidades sobre como os processos se inter-relacionam a partir das produções subjetivas emergentes. Embora tenham sido descritos separadamente, esses processos ocorreram em concomitância, sendo, em alguns momentos, quase imperceptível o que os distinguia. Importante esclarecer que as mudanças observadas e apresentadas neste tese, compreendem o período de ensino remoto emergencial para o ensino presencial.

## **4.1 Eixo 1 - As diretrizes oficiais para implementação do ERE na pandemia**

### ***4.1.1. Documentos orientadores iniciais e as alterações legais na pandemia***

Neste segmento, apresentamos uma breve retrospectiva de documentos e diretrizes produzidos durante o período da pandemia, sendo que grande parte desses recursos permanece acessível no site oficial da rede de educação pública.

O site oficial da SEEDF, na aba 'Publicações', abriga uma variedade de documentos oficiais que fornecem orientações para a organização educacional em suas diversas modalidades. Esses documentos incluem portarias, estudos, cartilhas, regimentos, relatórios, instruções normativas, revistas, e são atualizados conforme passam por alterações. Além disso, o site apresenta a construção de cada unidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico, e também inclui produções livres, como vídeos, reportagens, anúncios, entre outros.

Em resposta à emergência provocada pela pandemia da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), causada pelo Sars-CoV-2 e resultante da COVID-19, o Governador do Distrito Federal assinou o Decreto n.º 40.520 em 14 de março de 2020. Esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto n.º 40.539 em 19 de março de 2020. Além disso, foi promulgado o Decreto n.º 40.817 em 22 de maio de 2020, o qual estabeleceu medidas para enfrentar a emergência de saúde pública e tomou outras providências.

A suspensão das aulas e a implementação de medidas foram endossadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) através dos Pareceres n.º 33/2020 e 37/2020 CEDF, emitidos em março de 2020. A Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) também respaldou tais ações com a Nota Técnica n.º 001/2020, datada de 2 de abril de 2020. No âmbito federal, a Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, foi promulgada para dispensar, de forma excepcional, a educação básica da obrigação de cumprir o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar.

Esses documentos iniciais foram posteriormente reformulados devido ao agravamento da emergência, que representava sérios riscos à vida humana. Os calendários escolares foram revisados e novos documentos foram necessários para orientar os diversos processos que estavam por ser realizados.

A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Distrito Federal foi viabilizada por meio do Programa Escola em Casa-DF, que estruturou salas virtuais no *Google Classroom*. No entanto, essa organização inicial não conseguiu prever o número de estudantes que ficariam excluídos do ambiente escolar, enfrentando a falta de acesso à internet e necessitando de outras formas de comunicação para dar continuidade ao ano letivo de 2020. A expectativa era de um retorno gradual ao ensino híbrido-presencial à medida que a emergência fosse superada.

Considerando o aspecto pedagógico, o documento 'Currículo-em-Movimento' já abrangia a complexidade do trabalho a ser desenvolvido nas unidades escolares. Trata-se de um documento formulado a partir das contribuições de diversos profissionais das diferentes regionais de ensino que compõem a SEEDF. No entanto, apesar de sua ampla divulgação, poucos professores se envolvem nas discussões, sendo comum as representações que acabam revelando mais um pensamento individual do que coletivo. Esse aspecto evidencia nuances da subjetividade social da rede que, por sua vez, também se singulariza nas escolas.

No período da pandemia, alguns documentos foram revistos e adequados às necessidades que se apresentavam no momento. Isso aconteceu em âmbito geral e por iniciativa pessoal dos profissionais que buscavam um apoio às novas formas de ações. A essência da Pedagogia Histórico-Crítica adotada oficialmente na rede foi retomada, discutida e exemplificada nos cursos formativos que antecederam o retorno às aulas. Sobre as aprendizagens dos estudantes o documento dispunha:

Para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que este Currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo, para tanto, imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola. A utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocativa, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados (SEEDF, 2018, p. 9).

O trecho exposto anteriormente revela o quão o documento oficial parecia contemplar as necessidades surgidas com a pandemia e o ensino remoto emergencial. Contudo, foram necessários e construídos outros documentos, tais como:

1. Guia Gestão Estratégica para o Retorno das Atividades Pedagógicas no Distrito Federal (2020)
2. Guia Anos Iniciais: Orientações para Atividades de Ensino Remoto (2020)
3. O Caderno Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino no Distrito Federal (2020)
4. Caderno com Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais (2021)<sup>5</sup>

Os documentos mencionados faziam referência a orientações já estabelecidas anteriormente pela SEEDF, reafirmando aspectos cruciais tanto do trabalho pedagógico quanto das formas de desenvolvê-lo em suas diversas organizações. Essas orientações abrangiam desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio, incluindo Escolas de Natureza Especial, Centros de Ensino Especiais, Interescolar de Línguas, Educação Profissional, entre outros. A base desses documentos centrava-se na 'Garantia do direito às aprendizagens a todos os estudantes' ou na ideia de que 'nenhum estudante fique para trás'. Para atingir esse objetivo,

---

<sup>5</sup> Neste Caderno constam todos os documentos produzidos na vigência do Ensino Remoto Emergencial, compreendendo também portarias e normativas. Optamos por listar apenas as principais, a fim de facilitar a leitura do texto. Acesso: <https://www.educacao.df.gov.br/registro-de-atividades-pedagogicas/>

previa-se a necessidade de reformular os espaços de aprendizagem, incluindo a reorganização da rotina escolar.

Sobre esses aspectos, é importante destacar que, no contexto das escolas, foi concedida certa liberdade para a organização, levando em consideração as especificidades do ambiente, mas, de certa forma, isso parecia resultar em uma indiferença e omissão em relação ao professor. De fato, ocorreu uma considerável sobrecarga de trabalho, uma vez que a reorganização da rotina escolar aconteceu em meio ao entrelaçamento caótico da vida profissional e pessoal. Outro ponto digno de nota foi a proposição de 'Nenhum estudante fica para trás!', ou seja, o desafio consistia em localizar e proporcionar acesso a todos os estudantes, uma tarefa que se mostrou imensamente desafiadora para a gestão, equipe pedagógica e professores.

Com relação às aprendizagens, o Guia Anos Iniciais - Orientações para Atividades de Ensino Remoto (2020) chama a atenção para a necessidade de um trabalho coletivo. Enfatiza a necessidade do diálogo, da reflexão, do compromisso ético, da contextualização, da flexibilização e do protagonismo dos estudantes, sustentáculos das novas dimensões educacionais no contexto pandêmico. Outro ponto a ser contemplado foram as questões socioemocionais acirradas pelo isolamento social imposto a todos, sendo também o acolhimento, por meio da escuta ativa, eixos orientadores dos profissionais dos Serviços de Apoio na escola. Embora este Guia estivesse voltado aos anos iniciais, não fez referência à educação infantil, comumente desenvolvida nas Escolas Classes, como o espaço social em que esta pesquisa se desenvolveu.

No que concerne ao Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, este continuou pautado na tríade alfabetização, letramentos e ludicidade, como previsto no Currículo em Movimento, como descrito:

Também será distribuído, para todas as famílias de estudantes, mesmo que tenham acesso à internet, material impresso alinhado com o conteúdo da plataforma. O intuito é oferecer possibilidades diversificadas para que os estudantes mantenham um contato mais próximo a um contexto alfabetizador com o trabalho com letras, palavras e textos diversificados (Guia Anos Iniciais - Orientações para Atividades de Ensino Remoto; p. 14, 2020).

Este documento faz referência, aos cursos oferecidos pela EAPE, a necessidade do investimento na formação continuada por meio das *Lives*, canais formativos na plataforma *youtube* e outros. Considerando, as diversas necessidades sugeriram-se ainda, que:

As escolas devem procurar meios diversificados que atendam a diferentes situações: Plataforma *Google Classroom*, apostilas, livros didáticos, grupos de *WhatsApp* das turmas para comunicação, orientação e envio de atividades, enviarem kits com os cadernos, lápis e matérias escolares básicos para a realização das atividades, procurando organizar um cronograma que apresente uma forma segura de entrega, como dias e horários específicos para as turmas diversas, garantindo que não haja aglomeração (Guia Anos Iniciais - Orientações para Atividades de Ensino Remoto; p. 16, 2020).

Ao analisar o conjunto de documentos, presume-se que todos os detalhes foram cuidadosamente considerados e foram propostas soluções. No entanto, cada escola enfrentou desafios singulares que se relacionavam com a subjetividade social da instituição e as subjetividades individuais dos professores. Durante os espaços formativos e grupos de comunicação, muitas questões foram levantadas, algumas das quais não haviam sido consideradas como possíveis obstáculos no processo.

Um dos principais problemas destacados foi a falta de oferta de internet e equipamentos, tanto para professores quanto para estudantes, sem qualquer tipo de auxílio

para que pudessem adquiri-los. Diante dos imprevistos que surgiram no ineditismo da ação em si, várias escolas e professores, como exemplificados na escola onde a pesquisa foi realizada, foram desenvolvendo recursos subjetivos relacionados à coragem, liderança e comprometimento, conseguindo superar obstáculos e garantir a continuidade das atividades educativas em meio à pandemia da Covid-19.

## **4.2 Eixo 2 - As ações e relações pedagógicas em inter-relação com a subjetividade social da escola no ERE e pandemia**

### ***4.2.1. As ações e relações pedagógicas desenvolvidas no contexto do ERE e da pandemia***

Este tópico apresenta o desenvolvimento das ações e relações pedagógicas no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid 19, conforme registro no diário reflexivo da pesquisadora. Demarcamos dois momentos distintos, entrelaçados pela problemática enfrentada, conforme apresentamos a seguir: os desafios emergentes no novo cenário educacional com o uso das tecnologias e o redimensionamento das ações e relações pedagógicas.

#### ***4.2.1.1. Os desafios emergentes no novo cenário educacional com o uso das tecnologias***

O período de março a junho de 2020 foi marcado por preocupações e angústias por parte dos professores. Assim como grande parte da categoria de funcionários públicos, eles estavam impedidos de exercerem presencialmente suas atividades devido à emergência na saúde pública mundial causada pela pandemia de COVID. O uso das tecnologias foi o que possibilitou uma modalidade alternativa de funcionamento da escola para a continuidade das atividades educacionais, as quais foram desenvolvidas por meio do ensino remoto.

Os professores regentes e em outras funções, assim como fizeram trabalhadores de outras instituições sociais, tiveram que se adequar a esta proposta de trabalho à distância, resultando na condução das atividades escolares a partir de suas residências. O mesmo



aconteceu com famílias e os estudantes, que também precisaram adaptar recursos, rotinas e experimentar essa nova forma de aprender e se relacionarem.

Em regiões administrativas de maior vulnerabilidade social, a falta de equipamentos e conectividade impossibilitou que uma parte dos estudantes conseguisse participar das aulas. Outro aspecto a ser considerado, que afetou tanto estudantes, quanto professores, foi a moradia em locais ainda não legalizados formalmente (assentamentos), onde a conexão com a internet era possível apenas por dados móveis. Em razão dessa problemática, no decorrer dos dias e meses, o volume de estudantes que não participava de nenhuma das alternativas propostas foi um dado preocupante, exigindo dos profissionais da escola um esforço redobrado na realização de uma busca ativa, por meio dos telefones particulares, envio e postagens de bilhetes nos grupos e plataformas virtuais.

Emergiram também as dificuldades no trato com os responsáveis, que se mostravam impacientes e revoltados com o fechamento da escola. Evidenciou-se que grande parte das famílias não dispunha de recursos tecnológicos e de suporte aos estudantes em suas atividades escolares. Algumas enfrentavam graves dificuldades financeiras, para custear aluguéis e alimentação, necessitando do auxílio da escola, que se mobilizou para distribuir cestas básicas, demonstrando atenção aos problemas que surgiam. De outra parte, a escola e os professores passaram a adentrar os lares de forma virtual e com isso, visibilizavam-se processos relacionais, por vezes, conflitantes entre familiares.

Concomitante à questão de adequação tecnológica das ações pedagógicas, estavam os aspectos de natureza relacional. As famílias e os estudantes partilhavam o desejo do rápido retorno. Essa questão indicava que a escola cumpria uma função social que ultrapassava o âmbito o pedagógico. Era um espaço de afetos e cuidados qualitativamente diferentes, que não podiam ser transpostos as telas e/ou impressos em papéis, por mais elaboradas que fossem as estratégias.

Nesse contexto, muitos grupos de *WhatsApp* foram criados, tanto oficiais quanto de caráter mais pessoal e próximo, envolvendo diferentes segmentos, professores, famílias e estudantes. Como profissional e pesquisadora participava em vários desses grupos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que as diversas situações emergentes afetavam as ações e relações pedagógicas; (I) o adoecimento ou a morte de colegas, ou familiares devido à Covid (II) as situações de vulnerabilidade de algumas famílias, (III) as demandas de organização das atividades e (IV) o próprio tempo que passou a ter uma perspectiva diferente, implicando em aumento de horas dedicadas ao exercício profissional por parte de cada pessoa, funcionavam como disparadores emocionais.

Inicialmente, acreditava-se que o maior desafio seria a reorganização do trabalho pedagógico, especialmente, no que se refere ao uso de ferramentas tecnológicas, antes não utilizadas na escola. Para enfrentar esse cenário, foi elaborado um planejamento específico com cursos e formações voltadas a esse novo modelo educacional. Diante da constatação de sofrimento emocional por parte dos professores, foram destinados momentos nas reuniões coletivas e de planejamento, com a perspectiva de acolhimento e do compartilhamento de emoções, permitindo que todos se expressassem livremente, à medida que se sentissem à vontade. Como pedagoga da Equipe especializada, planejava e participava desses momentos, mediando diálogos, onde pude também observar um movimento do grupo de ajuda mútua e escuta empática.

Observei que frase “Ninguém solta a mão de ninguém”, passou a funcionar como um mantra, sendo repetido sempre que alguém se mostrava abatido e receoso em relação às novas exigências. O simbolismo dessas palavras se expressava no auxílio mútuo, nas ligações efetuadas entre pares e no cuidado maior com os colegas que residiam sozinhos. Isso indicava uma disposição do grupo em compartilhar dificuldades que, talvez, em outro contexto, não seriam percebidas e socializadas.

No contexto das salas virtuais, observamos que inicialmente os professores buscavam apoio nas práticas que desenvolviam anteriormente, ou seja, utilizavam recursos semelhantes aos utilizados no ensino presencial. Alguns professores instalaram um quadro em sua residência e o utilizavam para explicações, incentivavam a leitura e a escrita, mantinham os rituais de comunicação (músicas de boas-vindas, orações, oportunidades de falas). As turmas de educação infantil buscavam atividades lúdicas e curta duração, como desafios musicais, adivinhações, contação de histórias, etc. Já as turmas de 4<sup>os</sup> e 5<sup>o</sup> anos requeriam maior atenção, tanto nos conteúdos, quanto nas questões emocionais.

Quanto aos desdobramentos do tensionamento provocado pelas incertezas do momento, isso não podia ser mensurado, mas indicava um quadro de adoecimento entre os docentes. Não era possível distinguir se esse adoecimento advinha dos desafios emanados do trabalho ou do próprio impacto da pandemia. Nos primeiros três meses, alguns professores se afastaram para tratamento de saúde, devido à sobrecarga emocional.

Era visível o quanto o momento despertava sentimentos contraditórios. Embora o teletrabalho fosse considerado seguro, muitos encontravam segurança no ambiente físico da escola. As expressões não estavam apenas relacionadas ao nível de domínio das tecnologias, mas também à presença afetiva do outro.

A necessidade premente, decorrente de toda problemática da pandemia de Covid-19 no interior das escolas, não se centrou exclusivamente em reorganizar o espaço escolar em termos burocráticos e tecnocráticos. Mobilizou esforços conjuntos para manutenção da vida e preservação da saúde mental e emocional.

Diante desse cenário, identificamos algumas ações e relações pedagógicas desenvolvidas no ERE:

- a) Uso da plataforma "Escola em Casa DF".
- b) Organização de salas virtuais.

- c) Transposição de ações desenvolvidas no ensino presencial(lousas, cópias, desafios, atividades de leitura e escrita, rituais de comunicação; adequação de tempo).
- d) Planejamentos adequados as necessidades do momento: conteúdos e escolha dos recursos.
- e) Adequação dos horários de atividades, conforme indicação do tempo em tela.
- f) Adaptação aos novos recursos, rotinas e formas de aprendizagens e relacionamentos.
- g) Uso e adaptação de recursos tecnológicos, como: computadores, tablets, celulares
- h) Desenvolvimento de novas formas de relação família x escola.
- i) Uso e adaptação as novas formas de relações e comunicações por meio dos recursos tecnológicos (aplicativos, redes de relacionamentos, e-mails)

#### *4.2.1.2 O redimensionamento das ações e relações pedagógicas no percurso da pandemia*


Entre os desafios do ensino remoto, trabalhar de maneira mais coletiva foi, para muitos, um desafio maior que a própria situação de isolamento, aspecto que já acontecia no ensino presencial. A exigência de habilidades e domínios tecnológicos, bem como a necessidade de repensar e organizar o trabalho resultou em alguns momentos de intensos conflitos e desgastes.

Além do apoio socioemocional, observamos uma mobilização para a retomada de aprendizagens e realização de processos reflexivos sobre a importância de os professores regentes serem protagonistas na redefinição de ações e planejamentos. Esse aspecto foi intensamente buscado pela gestão e equipe pedagógica desde o início da retomada das aulas, tentando mobilizar tais professores a expressarem o coletivo nas ações pedagógicas cotidianas. Como observamos nos slides apresentados na primeira reunião pedagógica no ERE:

**Figura 3**

Slides apresentados em reunião pedagógica no ERE

## PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO VOLTA ÀS AULAS



**Na Escola Classe ... você é convidado a ser  
protagonista**

### DEVEMOS CONSIDERAR:

- As aprendizagens adquiridas no ambiente familiar com a mediação de outros atores;
- Os conhecimentos, habilidades que os estudantes possuem sobre o uso de tecnologias e o trânsito nos espaços virtuais;
- As involuções decorrentes do extenso período sem aulas presenciais, distantes dos pares e professores;
- Os avanços e desenvolvimentos alcançados pelos estudantes entendendo-os como participantes de uma experiência única, ao mesmo tempo singularizada nos contextos familiares;

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.

A proposta inicial era uma ampla discussão, a criação e/ou reformulação de alguns projetos (Projeto Fênix, Projeto Girassóis, Projeto de leitura) e estratégias de alfabetização, já desenvolvidas. Contudo, prevaleceu a opção por não efetuar nenhuma mudança significativa

na Proposta Pedagógica vigente na escola, a qual sofreu apenas adequações os projetos já desenvolvidos.

No intuito de manter uma unidade pedagógica, buscou-se organizar a regência em um único turno de aula, porém, os tempos dos estudantes frente às telas foram organizados conforme o segmento, não podendo ultrapassar as três horas. A organização dos dias de contato pelo *Meet*, inicialmente, ficou a critério do professor. Entendia-se que essa forma de organização facilitaria a realização de reuniões formativas, de coordenações conjuntas, em um esforço para consolidar a unidade da escola. Além disso, buscava-se atender antiga reivindicação dos professores regentes, no sentido de promover momentos conjuntos entre os dois turnos, para a organização de conteúdos, pois os mesmos poderiam ser discutidos entre os professores de um mesmo segmento. O objetivo era começar a partir dessa organização um movimento de percepção sistêmica dos problemas enfrentados pela escola.

No entanto, em muitos momentos, o grupo mantinha-se em silêncio e não expressava suas opiniões, mantendo as câmeras fechadas, transparecendo pouca confiança depositada no modelo educacional proposto e pouca disposição de participar de decisões importantes relacionadas a novas formas de trabalho. Ao serem questionados pela pesquisadora sobre isso, alguns professores disseram seguir a opinião da maioria nas decisões e outros preferiam não se posicionar.

Havia uma clara colaboração entre os professores de alguns segmentos do mesmo turno, entre efetivos e temporários, entre os que eram mais antigos na secretaria e os que haviam entrado recentemente. Além disso, havia votos por segmento nas decisões da escola, sem qualquer reflexão quando questões importantes deveriam ser debatidas. Observamos que tais comportamentos impediam a construção de uma ideia de equipe, pois, embora todos tivessem clareza de que o trabalho coletivo era responsabilidade de todos os profissionais, isso não se concretizava na prática.

Um momento emblemático em relação a essas dificuldades iniciais aconteceu em uma reunião geral para fins de orientação quanto ao uso do recurso *Meet*, para realização de aulas virtuais, recurso que à época enfrentava resistência entre alguns professores. No transcorrer da reunião, devido à manifestação indevida de uma professora, esta foi alertada quanto a sua fala e o perigo que a mesma incorreu por estarmos em uma reunião gravada e do papel que nos cumpria naquele momento de pandemia.

Esse alerta desencadeou manifestações de apoio à fala da professora por parte de alguns presentes, contrastando com o posicionamento da direção e equipe pedagógica, especialmente a pedagoga. Apesar do intenso diálogo, marcado pela livre expressão via microfone ou chat, dias depois resultou em uma denúncia anônima à regional de ensino, referente ao trabalho da gestão e equipe. Tornou-se evidente a necessidade de trabalhar a franqueza e a ética dentro do grupo, pois a pessoa que realizou tal denúncia poderia ter se posicionado claramente frente à câmera e ao microfone, mas optou pelo anonimato.

Desde então, instaurou-se, por parte da gestão e equipe pedagógica, desconfiança e insegurança em relação às manifestações do grupo. Entre alguns professores, era perceptível o desenvolvimento de processos de resistência a ações e relações pedagógicas propostas e desenvolvidas em determinados grupos.

Nessa nova realidade, muitos problemas se apresentaram, tais como as dificuldades enfrentadas por alguns professores ao se exporem diante das telas e terem suas ações analisadas por famílias e pessoas estranhas ao contexto. Essas dificuldades, aliadas à autocobrança e à falta de recursos de trabalho, como a internet, resultaram em experiências diferenciadas e mobilizadoras de esforços por parte de todos os integrantes da escola. Eles buscavam soluções conjuntas para desafios inéditos e também para problemas já existentes.

Diante desse cenário, a formação continuada passou a ocorrer por meio de *lives*, oficinas e rodas de conversas virtuais, com temáticas relativas ao trabalho pedagógico

(alfabetização e letramento, currículo, avaliação, etc.) e atualidades (Lei Maria da Penha, Feminicídio e violências contra crianças, adolescentes e mulheres, alimentação saudável, adoecimento por questões emocionais, medicalização, entre outras), proporcionando suporte ao desenvolvimento das necessidades emergentes. Ao mesmo tempo, buscava-se a atualização de conhecimentos teóricos. As aprendizagens de novos recursos no espaço virtual constituíram uma experiência significativa e motivadora, mobilizando também o compartilhamento entre os pares.

Outro aspecto significativo foi o esforço da escola para identificar suas necessidades, como o reconhecimento de se desenvolver estratégias pedagógicas para estudantes com dificuldades e realizar suas próprias formações, com foco nas etapas e anos mais fragilizados. Anteriormente, esse público era apenas encaminhado aos Serviços de Apoio para busca de diagnósticos. O fortalecimento da presença nas redes sociais, como Instagram e Youtube, resultou em um aumento de seguidores, possibilitando a realização de *lives* e algumas atividades com toda comunidade escolar. Esse crescimento seria pouco provável sem o ensino remoto emergencial.

Da mesma forma, o protagonismo de alguns segmentos profissionais no desenvolvimento das ações e relações pedagógicas, como a reconhecida atuação dos profissionais da gestão, dos serviços de apoio, da Coordenação pedagógica e de alguns professores. Apesar dos inúmeros desafios, esses profissionais conseguiram sistematizar e desenvolver projetos (leituras e contação de histórias no espaço virtual, reforço escolar, oficinas) apoiar e auxiliar professores, famílias e estudantes em suas dificuldades, favorecendo a continuidade do ano letivo.

Merece destaque, o aproveitamento dos conhecimentos dos professores readaptados e que desempenhavam funções auxiliares, que, nesse momento, por serem professores com anos de experiência em alfabetização/letramento, colaboraram com o planejamento e



organização de atividades, sendo um suporte para professores que estavam sobrecarregados. Além disso, realizaram intervenções junto à estudantes com dificuldades de aprendizagem escolar, onde cada professor assumia o suporte a determinado número de estudantes (dois ou três). Ainda, desenvolveram projetos de incentivo e apoio à leitura, mesmo que no espaço virtual.

Apresentamos abaixo o redimensionamento das ações e relações pedagógicas:

- a) Regência em um único turno;
- b) Planejamento conjunto entre turnos e segmentos;
- c) Adequações dos projetos já desenvolvidos na escola;
- d) Formação em serviço por meio dos recursos virtuais;
- e) Reconhecimento dos desafios e das necessidades pedagógicas da escola;
- f) Fortalecimento dos canais de comunicação da escola;
- g) Compartilhamento de conhecimentos entre pares;

No próximo tópico, abordaremos como essas ações e relações pedagógicas desenvolvidas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e no contexto de pandemia foram configurando e tensionando a subjetividade social da escola, ao mesmo tempo, em que também eram submetidas à tensionamentos.

#### ***4.2.2 A subjetividade social da escola no ERE e contexto de pandemia em inter-relação com as ações e relações pedagógicas***

No processo de construção interpretativa das informações, geramos indicadores e hipóteses que nos possibilitaram compreender como ERE e a pandemia foram sendo configurados na subjetividade social da escola. Isso se deu a partir das produções subjetivas emergentes que se organizaram e se reorganizaram diante de um tensionamento externo que se manifestava profundamente nas ações e relações da escola. Para facilitar a leitura, organizamos a construção em três sessões: (a) a subjetividade social da escola no retorno às

atividades escolares; (b) a subjetividade social da escola nas relações entre os professores regentes e em outras funções (c) a subjetividade social da escola tensionada pelo protagonismo de professores e grupos.

#### *4.2.2.1 A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no retorno às atividades escolares*

O momento da retomada das aulas, após mais de 2 meses de interrupção em razão do decreto governamental que suspendeu as aulas em 10 de março de 2020, foi aguardado com um misto de felicidade, preocupação e medo, conforme verbalizado por professores nas reuniões e em mensagens em grupos de WhatsApp. O receio de suspensão salarial e a insegurança, em razão do agravamento da pandemia, gerava entre os professores o desejo de que o Estado encontrasse uma solução para a situação, reorganizando o retorno às atividades escolares com celeridade, como aconteceu na rede de ensino privada. Assim, após estudos e planejamentos, foi implantado o programa “Escola em Casa DF”, por meio do Google Sala de Aula, com acesso exclusivo para os profissionais da educação e estudantes, via e-mail institucional.

Durante o período de planejamento do retorno, a primeira semana foi destinada à formação profissional, realizada por meio de cursos exclusivos e lives, momento em que todos os profissionais participavam, pois eram contabilizadas dentro da carga-horária deles. Embora os cursos tenham oferecido uma rápida formação e os documentos orientadores e reuniões formativas procurassem mobilizar expectativas favoráveis, as frases de efeito – *novo normal; novo momento de ensino-aprendizagem; nós não temos um caminho novo, o jeito de andar é que é novo; fazer do limão uma limonada* – não logravam êxito, uma vez que a experiência era inédita e não havia modelos de referência a serem seguidos, convergindo a produções subjetivas relacionadas à apreensão e ansiedade diante do que estava por vir.

O ensino remoto não apenas evidenciou a fragilidade formativa de uma categoria, mas também revelou habilidades individuais ainda não desenvolvidas relacionadas ao manejo das tecnologias, formas de comunicação, posturas e ao modo de ensinar nesse espaço. Essas responsabilidades não se limitavam apenas aos estudantes, mas também se estendiam às famílias. Um reflexo desse momento foi o desejo de entrega de turmas por professores em situação de contratação temporária, os quais procuraram a equipe gestora alegando não estarem preparados profissionalmente para os desafios e enfrentarem dificuldades e inseguranças diante da necessidade de estarem conectados para seguirem com suas aulas. Assim expressaram em momentos de dinâmicas conversacionais:

“Não quero virar meme!” (Professora/DC-Reunião coletiva)

“Não sabemos quem está do outro lado, quem está nos ouvindo” (Professora/DC-Reunião planejamento)

“Não somos obrigados a ligar a câmera! Não quero as pessoas olhando dentro da minha casa” (Professora/DC-Reunião coletiva)

Em outro instrumento utilizado para sondagem sobre como os professores estavam percebendo a escola e o ensino na pandemia, as colocações envolviam preocupações semelhantes. Quando questionados sobre algo que pudessem mudar na profissão, as respostas envolveram questões de formação pessoal, profissional e da escola em geral. Os professores reconheciam suas fragilidades, estavam reflexivos e críticos e se culpavam por não estarem preparados para o que estavam vivendo.

“Tentar ter mais conhecimento acerca das novas tecnologias”.

“A postura de enfrentamento nas dificuldades, porque muitas vezes, diante das dificuldades, sou impulsionada pelas emoções e não pela razão.”

(Professoras/Questionário aberto virtual)

Esses relatos, junto a outros, apontam para produções subjetivas ligadas à insegurança e ao receio da exposição social, ao assumirem papéis em um novo ambiente de ensino e aprendizagem, de se exporem ou de errar publicamente. Além disso, destacam a preocupação quanto à possibilidade de terem suas imagens ou ações gravadas e compartilhadas online de forma viral e potencialmente humilhante ou desrespeitosa, comum na cultura jovem de produção de memes. Outras preocupações envolvem a incerteza e a falta de controle no ambiente virtual, a dúvida sobre quem está participando ativamente e como as informações estão sendo interpretadas ou potencialmente gravadas e usadas fora do contexto da aula. Ainda há a inquietação em relação à privacidade pessoal e doméstica. Mesmo diante do compromisso assumido pela equipe gestora de apoiá-los, demovendo-os da ideia de desistirem do trabalho, isso se mostrou insuficiente para impedir que esses sentimentos deixassem de existir.

Diante de tais desafios, registramos no diário reflexivo, que os momentos de formação no âmbito das reuniões coletivas, gradativamente constituíram um campo de aprendizagens e trocas de experiências. Foram desenvolvidas desde orientações voltadas a *netiquetas* às descobertas de recursos no próprio espaço do *Google*, como formulários, documentos, planilhas e livros. Aos poucos houve a exploração de recursos como *padlet*, *jamboard*, sites de jogos, lousas interativas, visitas a museus virtuais, dentre outros. Além disso, os professores passaram a criar materiais como vídeos, jogos e cartões personalizados. O jogo abaixo e o *Card* orientador são exemplos de inúmeras atividades que foram desenvolvidos por professores:

**Figura 4**

Jogo da memória criado pela Prof. da Sala de Recursos para intervenção com estudantes no ERE.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

**Figura 5**

Card orientador para estudantes no retorno ao ensino híbrido



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Observamos e mantivemos no arquivo pessoal inúmeras atividades que nos chamaram a atenção pela sua qualidade visual, evidenciando que os professores se preocupavam em transpor para os novos recursos utilizados a estética cuidadosa, colorida, com linguagens acessíveis às idades dos estudantes, o que resultava em materiais visualmente atrativos. Ainda, aprenderam as possibilidades de condução das aulas pelo Meet, adquirindo o domínio sobre os recursos de sua própria sala virtual, onde ele personalizava o layout da sala e tinha autonomia para desenvolver suas ações e relações pedagógicas de forma semelhante à forma como faziam na escola física. Alguns professores expressavam entusiasmo com as novas descobertas:

“Até antes da pandemia eu era uma analfabeta digital. Não sabia salvar em PDF” (P1);

“Para a gente enquanto educador, professor foi uma riqueza” (P2). “Tomara que tudo não se perca quando voltar para o presencial” (P3) (Professoras-DC/Reunião-04/11/2020).

O momento de intenso aprendizado fomentava a formação de produções subjetivas relacionadas a propensão ao enfrentamento e superação das dificuldades advindas como ERE. Destaca-se também o desenvolvimento de habilidades digitais, a valorização das novas experiências de ensino e a preocupação em manter os aspectos positivos dessa transição no futuro, convergindo para a formação de produções subjetivas vinculadas à resiliência e capacidade de adaptação dos educadores diante de mudanças abruptas e desafiadoras.

Merece destaque nessa discussão, a formação continuada que aconteceu por meio de transmissões ao vivo (*lives*), abordando uma variedade de temas. Tornou-se comum, a realização de *lives* com convidados reconhecidos nacionalmente, servidores pós-graduados da própria secretaria de educação e, também, eventos festivos e interativos, nos quais toda a comunidade escolar participava. Os próprios professores reconheciam e tinham orgulho do que tinham alcançado, conforme expressaram na roda de conversa:

“Fui me descobrindo. Fiquei muito orgulhosa do meu trabalho” (P4);

“tive que me reinventar. Só sabia o básico” (P5);

“poderia ter aproveitado mais! Cada um de nós teve suas dificuldades; A gente teve que desenvolver na marra! Nós tínhamos que estudar, aprender, fazer.... Eu aprendi ligar o meet. Até hoje não consigo editar um vídeo, mas aprendi coisas que eu nem imaginava que eu fosse aprender na vida. Eu gravei vídeo no quintal da minha casa...”

(P6) (Roda de Conversa/ 2022).

O compartilhamento de aprendizagens foi uma marca do período do ensino remoto emergencial, revelando uma característica peculiar da educação básica, especialmente nos anos iniciais, expressando produções subjetivas relacionadas a um encantamento pelas descobertas, aprendizados e aproveitamento dos novos recursos. Em suma, foi um período de transformação profissional significativa para os professores, marcado por desafios, autodescoberta, orgulho das conquistas, e um contínuo processo de aprendizagem e adaptação. Essas experiências destacam como os educadores enfrentaram e responderam a uma situação inédita, desenvolvendo novas competências e encontrando valor mesmo em meio a dificuldades.

No acompanhamento do trabalho cotidiano, a escola precisou organizar suas próprias lives, planejando e controlando os horários, estruturando diálogos, selecionando temas e convidados. Destaca-se que foi a primeira escola da comunidade a realizar uma reunião de pais utilizando o recurso de chamada síncrona do Meet, ação que foi essencial para que se instalasse um clima de confiança, em relação ao trabalho que estava se iniciando. Percebendo que essa seria uma possibilidade de melhor contato com as famílias, foi desenvolvido um projeto com temáticas relevantes ao momento. A seguir um breve resumo do diário de bordo da pesquisadora sobre as atividades desenvolvidas com as famílias no período, conforme seguem:

1º Encontro: Referência ao mês de Maio Laranja - combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, e violência sexual. Procuramos trazer a temática com a presença constante de nossos estudantes em casa. Apresentamos alternativas ao castigo corporal, alertando também quanto ao cuidado e proteção de nossas crianças e adolescentes.

2º Encontro: O tema foi "Educar para a AUTONOMIA". Sugestões para a educação remota e para a vida. Procuramos dialogar com as famílias, orientando-as quanto ao momento dos estudos no ensino remoto.

3º Encontro: O tema foi "As consequências da violência doméstica no desenvolvimento de crianças e adolescentes". Neste encontro, fizemos referência de maneira indireta à temática do Agosto Lilás (violência cometida contra mulheres). Optamos por tratar de como essa violência interfere no desenvolvimento global de crianças e adolescentes.

4º Encontro: O tema foi "A importância do ENVOLVIMENTO da família na educação dos filhos". O objetivo foi atender demandas trazidas pelos professores quanto às dificuldades enfrentadas junto às famílias quanto à participação no meet, realização de atividades, postagens na plataforma e entrega de atividades impressas.

5º Encontro: O tema foi "Valorização da vida em família" (Psicóloga: XX). Procuramos abordar a temática de valorização à vida proposto no Setembro Amarelo.

6º Encontro: O tema foi "Família e escola garantindo aprendizagens em tempos de pandemia" (Psicóloga XX). Este encontro procurou motivar os pais/responsáveis para a continuidade e maior participação no processo educativo dos filhos (as). (Registro Diário de bordo - Autora, 2020).



Nesse momento diferenciado de aprendizagens, apesar da preocupação individual, em particular pelo papel que desempenharia em ações como *lives*, reuniões, produção de vídeos, articulando os diversos instrumentos, evidenciamos produções subjetivas relacionadas à disposição e harmonia em prol de um trabalho que cooperasse para mudanças sociais.

A oportunidade foi ouvir outros profissionais e os próprios colegas de profissão sobre assuntos relativos ao trabalho docente e temas comumente desenvolvidos, como avaliação, currículo, alfabetização, letramento, inclusão e competências socioemocionais. Além disso, foram discutidos temas sensíveis que, muitas vezes, as escolas resistem em abordar, tais como abuso infantil, violência doméstica, questões de gênero, questões raciais, saúde mental, entre outros.

Também ocorreram reflexões sobre festividades que eram realizadas, frequentemente, sem considerar as condições das famílias da comunidade, exigindo participações, auxílios financeiros por meio de doações e até mesmo gastos próprios nos dias das festas. Esse tema gerou intensos debates após a gestão propor a realização de uma festa com rifa, mesmo durante a pandemia, o debate na reunião coletiva foi intenso:

Querendo ou não a rifa gera competição e as crianças de qualquer forma querem ganhar.

Realmente é o que acontece nas escolas. Os pais compram para o filho ganhar.

Exato! Mas não é uma competição justa nesse caso.

Não era para ser assim, mas principalmente agora, nesse momento de pandemia, realmente vai ganhar quem tem mais “dinheiro”, ou seja, quem os pais “comprarem ou venderem mais votos”...

Deveríamos fazer uma festa junina temática, LUTO! Um manifesto por mudança! por vacina! Todos de preto com cartazes. Editar um vídeo e divulgar. (DC/Reunião Coletiva - Professores)

Outro aspecto que emergiu foram as temáticas exploradas que, muitas vezes, cooperava para perpetuação de preconceitos sociais, como exemplo a eleição de rainhas de festa junina com base em características financeiras e sociais da família. Muitas dessas questões geravam inquietações, convergindo para produções subjetivas relacionadas à ampliação da consciência social sobre a realidade do contexto escolar.

Evidenciamos que nesse período pandêmico, o professor foi confrontado com realidades familiares diversas e presenciou situações angustiantes e preocupantes no contexto doméstico que, muitas vezes, antes eram apenas hipotetizadas pela escola. Isso inclui a precariedade das condições domésticas para o estudo dos filhos, a ausência de alimentação mínima de qualidade, violência, abusos, entre outros, sendo essas situações difíceis de intervenções. O professor pôde perceber, inclusive, a origem das fragilidades pedagógicas que contribuíam para o insucesso de alguns estudantes. Outro aspecto, é que muitas vezes as famílias se esqueciam de que havia outras famílias e estudantes presentes.

Trazemos a transcrição da mensagem de uma professora que presenciou um pai se relacionando com o filho de forma agressiva durante o desenvolvimento de sua aula pelo Meet:

Não quero mais dar aula no *meet* não! Não vou falar nada! Não posso nem falar quem era o pai... Que horror! Não tenho estrutura para isso não! Gente as famílias não estavam preparadas para isso não! Fiquei horrorizada! (mensagem de WhatsApp-29/03/2021)

Alguns assuntos que não recebiam a atenção devida ou não eram explorados em uma perspectiva crítico reflexiva, pelas exigências do contexto pandêmico, passaram a ter centralidade na dinâmica da escola. Apresentamos como exemplo desse movimento uma programação de um projeto desenvolvido com turmas de 4º e 5ºs anos com proposição de discussão de temáticas voltadas a realidade social das comunidades próximas.

**Figura 6**

Cronograma de atividades

Atividade	Dia - Horário
Apresentação a Comunidade Escolar	31/03/2021 - Coletiva/vespertino
1º encontro/tema: <b>Competências socioemocionais</b> Apresentação de vídeo- Continuamos no ensino remoto e na pandemia, o que já aprendemos? Formulário (sigiloso) Mural Padlet para fotos, depoimentos -	27/04/2021 - 4º e 5º anos
2º encontro/tema: <b>Competências socioemocionais</b> Vídeo ou música Roda de Conversa - Como e com quem tenho me conectado. Cyberbullying Formulário	11/05/2021 - 4º e 5º anos
3º encontro/tema: <b>Vulnerabilidade social</b>	25/05/2021 - 4º e 5º anos
4º encontro/tema: <b>Questões étnico-raciais</b>	08/06/2021 - 4º e 5º anos
5º encontro/tema: <b>Questões de gênero</b>	22/06/2021 - 4º e 5º anos
6º encontro/tema: <b>Avaliação/revisão dos temas trabalhados</b> Produção/socialização de aprendizagens pelos estudantes	06/07/2021 - 4º e 5º anos

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Como visto, registramos a revisão dos projetos desenvolvidos e a elaboração de projetos mais coerentes com as necessidades da comunidade passaram a ser o foco de atenção, mobilizando produções subjetivas relacionadas à empatia social e a desconstrução da visão idealizada de uma escola perfeita para uma comunidade perfeita.

Diante do exposto anteriormente, consideramos a hipótese de que a subjetividade social da escola, em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no retorno às atividades escolares, enfrentou inúmeros desafios onde as produções subjetivas estiveram relacionadas a responsabilidade, implicação e comprometimento com a realidade social dos estudantes e suas implicações pedagógicas, colaborando para que a escola assumisse um lugar de protagonismo e vanguarda dentro da coordenação regional de ensino. Em um movimento recursivo, essa experiência, por sua vez, possibilitou o engajamento da gestão e da equipe

com o trabalho pedagógico da escola, gerando reflexões qualitativamente diferenciadas que indicavam um movimento na subjetividade social da instituição.

Nesse cenário controverso, a subjetividade social da escola, em sua inter-relação com as subjetividades individuais dos professores e demais integrantes da comunidade escolar, face aos desafios que estavam sendo enfrentados e as aprendizagens em curso, estava moldando uma nova identidade escolar. À medida que confrontava suas fragilidades, a escola desenvolvia ações inéditas e mais alinhadas às necessidades emergentes a cada dia. As novas ações e relações pedagógicas iam se configurando subjetivamente na escola, possibilitando a continuidade do ano letivo e do processo ensino e aprendizagem.

#### *4.2.2.2 A subjetividade social da escola em inter-relação com ações e relações pedagógicas entre os professores regentes e em outras funções na escola*

No contexto de desafios e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial, as relações entre os participantes da escola (professores, famílias, direção, equipe pedagógica) que compartilhavam essa experiência também eram impactadas. As preocupações com o contágio pela doença, o agravamento do estado de saúde de algum familiar e a vulnerabilidade percebida entre famílias da comunidade escolar mobilizava a todos de maneiras diferentes.

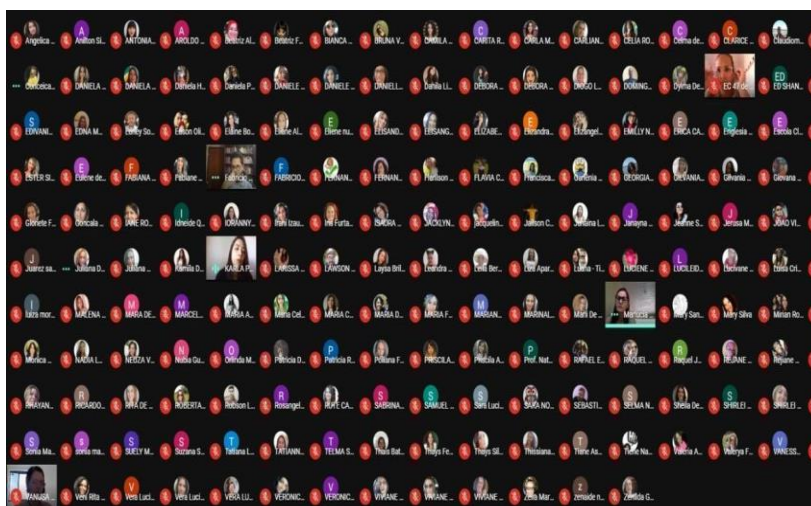
Os fluxos de sentidos subjetivos relacionados ao senso de cuidado com o outro e de comunidade que se manifestavam em afetos, companheirismo diante do receio de perda dos colegas pela pandemia. Essas expressões, embora consideradas normais em situações de crise, nesse cenário, assumiam uma forma genuína e inédita, indicando a união de toda a escola em prol da saúde e da vida.

Os momentos de fragilidades eram percebidos quando um ou outro não dizia "bom dia", não abria a câmera ou mesmo relatava a contaminação pelo vírus. Muitos foram os dias

de sofrimento, o qual era expresso pelo desejo de pouco contato, mesmo que fosse de forma virtual.

### Figura 7

#### Reunião virtual



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Muitos foram os dias e reuniões de trabalho com câmeras fechadas, às vezes apenas quem conduzia uma reunião, abria a câmera. Porém, nos chats, os diálogos seguiam livres, semelhantes às reuniões presenciais na sala dos professores. Periodicamente, era lembrado o compromisso assumido, independente do dia, como vemos em um trecho de mensagem enviada no grupo de WhatsApp da escola: *“Ninguém larga a mão de ninguém” não é mesmo? Isso mesmo amiga!* (mensagem no WhatsApp – 19/07/2020).

Em outro momento, uma professora agradece pelo apoio recebido no ano de 2020: *“Muito obrigada à família EC xx por não ter largado a minha mão nos momentos que eu estava por surtar. Foi muito difícil, mas conseguimos vencer juntos. Fiquem com Deus!”* (mensagem no WhatsApp – 29/01/2021).

Essas trocas de mensagens ilustram a importância do apoio emocional e do senso de cuidado com outro e de comunidade entre os educadores, especialmente durante os períodos

de crise. Elas destacam como o encorajamento e a solidariedade podem ajudar a transitar por desafios significativos, fortalecendo os laços entre os membros da comunidade escolar.

Observamos que o envio de mensagens via aplicativos, tornou-se um canal não apenas de comunicação, mas um canal de demonstrações afetuosas, que se somaram a outras expressões de afeto tal como a distribuição de mimos, a emoção pelo recebimento das doses de vacinas, o reencontro descontraído em um piquenique no parque, respeitando o distanciamento social, a consideração para com o outro, independente da função que ocupava.

### **Figura 8**

Piquenique no parque



Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

Esses rituais de convivência expressavam produções subjetivas relacionadas à união e solidariedade em relação às dificuldades do momento inicial da pandemia. Percebemos que algumas configurações subjetivas como: da relação (entre profissionais da gestão, equipe de apoio e coordenação), aprendizagem profissional, ação, docência; se mantiveram posteriormente, rompendo resistências a pessoas, segmentos e grupos. Um exemplo, foi o convite inédito para que a Orientadora, há anos trabalhando na escola, compusesse pela primeira vez a mesa de trabalho na formatura ao final do ano letivo, cuja surpresa confidenciou à pesquisadora, conforme ficou evidenciado na mensagem registrada no aplicativo *WhatsApp*:

Inéditooo, após 13 anos de trabalho como Orientadora Educacional na EC xx, hoje recebi um convite informal, dois dias antes da formatura...pela... nestes termos: Você gostaria de participar da formatura? Preciso de resposta hoje para separar o convite.... Fiquei surpreendida com este convite... e não entendi, mas aceitei. Só preciso pensar numa roupa adequada, pois não tenho... (msg *WhatsApp* - 14/12/2021)

O evento foi registrado por fotografias e filmagens, onde estas profissionais aparecem sorridentes e com mimos (flores) que receberam da direção. Registramos ainda, em nosso diário reflexivo e em um questionário virtual enviado aos professores regentes em outras funções, como a docência estava se configurando como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, onde muitos buscavam o estudo como suporte às ações e relações pedagógicas desenvolvidas, sugerindo, para os estudos semanais, temáticas relacionadas à alfabetização e letramento, como vemos abaixo:

- Desenvolvimento de atividades sequenciais de alfabetização adaptadas para alunos mais velhos.
- Implementação de estratégias de alfabetização adequadas para crianças em estágios mais avançados.
- Aplicação do Teste da Psicogênese utilizando o método "Boquinhas" para a alfabetização.
- Aperfeiçoamento contínuo e expansão do conhecimento visando alcançar excelência na alfabetização.
- Suporte individualizado para alunos no processo de leitura à distância.
- Intensificação do suporte para alunos com dificuldades em lidar com sílabas complexas e tarefas correlatas.
- Exploração de métodos de alfabetização fora do contexto tradicional de sala de aula.
- Integração da alfabetização com o conteúdo curricular da turma.

- Abordagem de transtornos específicos que possam impactar a alfabetização.
- Desenvolvimento de metodologias eficazes para a alfabetização no ensino remoto, visando melhorias significativas na aprendizagem. (Questionário virtual-QV, aplicado aos professores).

Outro aspecto observado foi como esse movimento possibilitou à direção, equipe pedagógica e professores, entrar em contato com o significado do seu próprio trabalho para além do requerido socialmente. Passaram a compreender o trabalho não apenas como uma obrigação social, mas como uma escolha pessoal que era atravessada por diversas outras e que, naquele momento, transcendia os conteúdos. Esse assunto foi abordado em outro questionário virtual, durante o ERE. Foi possível identificar que para os professores a profissão era fonte de produção de sentidos subjetivos, relacionados tanto a alegria e valorização, como também se associava a um lugar de desafios e frustrações. Escolhemos trechos para ilustrar esse aspecto:

Alegrias: "Gostar do que faço", "ver o crescimento e a aprendizagem dos meus alunos" e "ter o reconhecimento das famílias pelo trabalho que realizo".

Tristezas: "Famílias desinteressadas", "falta de recursos de alguns estudantes para acessar as aulas remotas" e "dificuldades financeiras de algumas famílias".  
(Professora/QV)

Me faz sentir feliz: "Ver o diálogo entre os estudantes", "a mãe falar que estou fazendo a diferença na vida do estudante" e "observar como meu aluno está evoluindo".

Me faz triste: "Observar o descaso dos pais com relação à vida escolar da criança", "perceber que não fui capaz de fazer meu aluno aprender" e "ouvir relatos dos meus estudantes a respeito da realidade deles". (Professora/QV)

Em uma etapa posterior da pesquisa, voltamos a discutir sobre a escolha profissional com um pequeno grupo, e as respostas foram variadas. Três professores expressaram



satisfação com a escolha que fizeram, enquanto outros três mencionaram que optariam por uma diferente.

"Hoje, não me vejo fazendo outra coisa."

"Penso que estou na profissão que eu gosto, não mudaria. São muitas alegrias e desafios a cada turma que atuo, mas sou feliz por ser professora."

"Professora, escolhi por afinidade e me sinto realizada apesar das dificuldades!"

"Psicologia, me via exercendo essa profissão, pois foi uma psicóloga que ajudou minha mãe a sair de um período em que ela teve crises fortes de depressão, e eu criança falava que iria me tornar psicóloga para ajudar pessoas, assim como essa profissional ajudou a minha mãe."

"Fisioterapia! Para contribuir com a saúde dos populares."

"Militar ou aeromoça, gosto de uniformes, acho elegantes." (Professores regentes/QV).

No ERE alguns professores regentes relataram que, ao entrar no espaço das famílias, perceberam o quão importante estava sendo a continuidade das atividades e das aulas pelo *Meet*. Além disso, a presença do professor, mesmo que virtualmente, desempenhava um papel de apaziguador de crises, ouvinte de problemas e testemunho de relações diversas. Uma professora relatou: *"A avó do fulano já me espera para tomar o café da manhã, ri, conversa, me fala da sua rotina diária. Também me acostumei e gosto desse momento"* (Professora/DC). Outra professora relatou no Conselho de Classe como havia estabelecido uma relação diferenciada com as famílias, por meio de sua presença diária pelo *Meet*, o que possibilitou um diálogo franco sobre as dificuldades enfrentadas por eles para custear o valor pela internet, possibilitando a participação dos filhos nas aulas. Outro exemplo foi o desenvolvimento do projeto 'Conversando com as famílias', que consistia em encontros

virtuais para debaterem sobre assuntos diversos e alusivos às responsabilidades, dificuldades e sucessos no processo educativo.

Interpretamos que ao estabelecerem uma relação mais horizontal com as famílias, os professores mobilizavam a produção de sentidos subjetivos relacionados ao respeito e empatia, convergindo para um apoio mútuo frente aos desafios cotidianos. Nesse contexto, os sentidos subjetivos produzidos na subjetividade social das famílias passavam a integrar a subjetividade social da escola.

Na subjetividade social de um espaço, nos deparamos com processos marcados pelo contraditório, evidenciando como as múltiplas configurações subjetivas individuais se expressam no social. Embora houvesse um clima amistoso, acolhedor, na dimensão pessoal. O mesmo nem sempre acontecia na dimensão da atuação profissional. Compúnhamos uma Equipe que atuava como apoio à aprendizagem e com as demais profissionais dos Serviços de Apoio enfrentávamos resistências para adentrarmos às salas de aulas virtuais e para o desenvolvimento de projetos. Os professores reivindicavam a liberdade de cátedra e foram necessárias intervenções de chefias regionais e emissão de documentos orientadores para mediar estas questões relacionais. Nesse sentido, resgatamos dois documentos que foram enviados as escolas para sanar estas dificuldades que estavam alcançando proporções mais sérias. Seguem trechos dos documentos oficiais:

Circular n.º 98/2020 - SEE/CRE CEILÂNDIA/UNIEB

Brasília-DF, 22 de julho de 2020

Aos Gestores das Unidades Escolares XX

Assunto: Orientações sobre a participação dos Profissionais da Educação em Ambiente Virtual.

Senhor Gestor, Esta Unidade Regional de Educação Básica - UNIEB/CREC encaminha anexa Carta de Orientações sobre a participação dos Profissionais da

Educação em Ambiente Virtual (44020411), para o esclarecimento de dúvidas e principalmente para a reflexão da importância do papel desempenhado por cada agente que atua na educação, sobretudo no atual contexto do estudo remoto. Colocamo-nos a disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas. (circular 98/20- arquivo pessoal da pesquisadora)

Junto ao documento mencionado, incluía-se uma Carta de Orientações, abrangendo 4 folhas com informações esclarecedoras. Essa iniciativa visava auxiliar os profissionais que trabalhavam fora da sala de aula, enfrentando desafios na execução de suas atividades. Destacamos alguns trechos abaixo:

...Outro fator importante, que merece nossa consideração inicial, é que a participação de equipes multidisciplinares no que diz respeito à contribuição com a aprendizagem de qualidade dos nossos estudantes e seu bem estar sempre foi uma luta dos profissionais docentes. Dessa maneira, todos os profissionais são importantes para a construção e efetivação da educação de qualidade.

Nesse novo cenário, tem sido comum fazer uso da expressão “liberdade de cátedra” coibir e impedir que outros profissionais – os mencionados no segundo parágrafo deste documento – possam ter acesso às salas de aula virtuais, de domínio do @edu da unidade escolar.

(...)

Diante do exposto, precisamos estar cientes de que as salas virtuais não podem se configurar como ilhas ou espaços de egos, onde as seguranças dos nossos docentes não sejam amparadas, mas expostas de forma desrespeitosa. Cabe a todos os participantes dessas salas colaborarem, acolher os estudantes e acolherem-se como profissionais da educação.

(...)

E cabe a cada um exercer sua função, sem que, para isso, precise descredenciar ou isolar a do outro. As salas de aula e os estudantes não são privativos, mas de todos os profissionais da rede. Os que exercem a docência necessitam de apoio e, para tal, precisam dar abertura para que esse apoio aconteça.

(...)

Sugerimos que a equipe da escola possa dialogar de forma profissional e humanizada, ao menos uma vez por semana e através de um espaço coletivo virtual, as questões que porventura estejam impedindo um resultado mais significativo do trabalho oferecido aos estudantes. (Arquivo pessoal da pesquisadora com trechos selecionados da carta anexa a circ. 98/2020)

Tais documentos chegaram ao conhecimento de todos os trabalhadores, pois foram postados nos grupos oficiais e na sala virtual dos professores, onde aconteciam reuniões, porém poucos comentaram o teor das colocações, o que resolveu o problema apenas do ponto de vista operacional, mas não impediu que resistências continuassem a acontecer, porém, de forma velada. Interpretamos que na subjetividade social da escola, algumas orientações oficiais e documentos enviados assumiam pouca relevância, o que se expressava nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas.

Registramos em nosso diário reflexivo, outro exemplo dessas dificuldades relacionais, em uma intensa discussão e polêmica quanto à regência diária através do uso do recurso *Meet*, pois como não havia um documento da SEEDF que orientasse o seu uso ou obrigatoriedade, alguns professores resistiram e não realizavam aulas por esse meio. Outro ponto de discordância foi a regência de turmas em um único turno, algo inédito na escola, gerando divergências entre professores após alguns meses de trabalho.

Embora, o desejo de um trabalho compartilhado pelos dois turnos fosse anterior à pandemia, quando isso foi possível, na prática, as diversas formas de atuação, concepções

diferentes e o individualismo inviabilizaram a convivência entre os regentes de algumas turmas. O funcionamento em único turno requeria reuniões, planejamentos conjuntos e consensos quanto à utilização de recursos e atividades. Os professores reconheciam tais desafios, como vemos em algumas respostas de um questionário virtual aberto, que tinha a seguinte pergunta: O que você considera como desafio para se trabalhar em equipe? Que características você acha que o professor precisa ter ou desenvolver?

- Aceitar e acolher as opiniões e sugestões dos colegas, demonstrando humildade, sinceridade, ética e comprometimento com a proposta pedagógica;
- Conscientizar todos sobre a importância da unidade de ação coletiva, enquanto os professores necessitam desenvolver maior senso de coletividade, empatia, profissionalismo e resiliência;
- Respeitar as ideias alheias e demonstrar maturidade;
- Lidar com o desafio de respeitar as diferentes opiniões, entendendo que nem sempre todos concordam com as decisões tomadas, pois todos têm o direito de expressar seu ponto de vista;
- Reconhecer que é normal que as pessoas pensem de maneira diferente e que isso pode ser um desafio a ser superado;
- Priorizar o trabalho em equipe, separando as discordâncias de ideias das relações pessoais. O foco deve ser na divergência de opiniões, não nas pessoas em si. (Professores- QV/2020)

No entanto, as dificuldades emergiam e muitas destas opiniões eram desconstruídas no cotidiano pedagógico. Para aplacar os ânimos, foi necessária uma reunião com alguns membros da direção e equipe pedagógica, tentando demover alguns professores do desejo de planejarem separadamente, sem sucesso. Um professor expressou: “*Nós tentamos realizar um*

*trabalho conjunto, entre as turmas e turnos diferentes, não deu certo! Cada um tem uma forma de trabalho e não foi produtivo nos juntarmos. Queremos seguir cada um com seu turno e trabalhar com os colegas que já estamos acostumados”* (Professores regentes 4º e 5º anos/DC Reunião Pedagógica).

Após essa reunião, o planejamento entre essas turmas passou a acontecer separadamente até o final do ano letivo. Entendemos que as diferenças nas abordagens pedagógicas ou estilos de ensino entre os professores dos diferentes turnos e turmas foram um obstáculo significativo. Prevaleceu entre esse grupo a preferência por manter as estruturas existentes, onde estavam mais confortáveis e familiarizados com as práticas e dinâmicas de seus próprios turnos e turmas. Isso denota uma percepção de que trabalhar com colegas conhecidos é mais eficiente ou mais propício para um ambiente educacional produtivo, destacando o valor relacional nas ações pedagógicas. Essa experiência ensinou-nos a importância de considerar as diferenças individuais e a compatibilidade de processos subjetivos

A resistência por mudanças também se manifestou na manutenção do vínculo entre os professores que já faziam um trabalho mais próximo, com pouca disposição para se aproximarem dos colegas de outras turmas e turnos. Registramos votações e escolhas combinadas, que se mostravam contrárias a reflexões e ponderações coerentes, evidenciando esse processo de segregação. Articulando as informações dos diversos instrumentos e situações relatadas, interpretamos que, com relação ao trabalho colaborativo, as produções subjetivas se relacionavam a resistência e pouca abertura para o diálogo e a troca profissional, o que pode estar relacionado as dificuldades em aceitar o protagonismo do outro e a exposição das próprias fragilidades.

O esforço para promover o trabalho de forma coletiva envolvia a direção e a equipe pedagógica, que planejavam estudos conjuntos, atividades de cunho reflexivo, convidavam

palestrantes, se colocavam à disposição para auxiliar os professores; porém, algumas resistências persistiam. A realização de uma Reunião Coletiva para o compartilhamento de práticas e estratégias bem-sucedidas, na qual alguns professores foram convidados a socializarem o seu fazer em sala de aula, como jogos, atividades, forma de comunicação e relacionamento com as turmas, foi uma forma profícua de enfrentar essas resistências.

Em outro momento, o convite para explorar e compartilhar pesquisas acadêmicas, destacando o papel do professor como pesquisador, consistiu em um marcador de mudanças e colaborou para melhoria nos processos relacionais. Alguns comentários expressos durante o evento ilustram a percepção positiva do projeto:

Este projeto do circuito mexeu com algumas pessoas, a semente vai brotar. Obrigada pelas orientações;... O bom é ver a generosidade de apresentar possibilidades para todos... Isso valorizo muito...; Muita aprendizagem em todos os sentidos (Professoras-DC Chat/Reunião Coletiva).

Consideramos que houve uma resposta positiva ao projeto, destacando seu impacto emocional, a inclusividade e generosidade de seu design, bem como a amplitude do aprendizado proporcionado. Isso sugere que o projeto foi bem-sucedido em atender e possivelmente, superar as expectativas dos participantes, gerando tanto crescimento pessoal quanto desenvolvimento profissional.

O olhar atento às demandas do grupo de professores, valorizando seus esforços e reconhecendo suas ações individuais, juntamente com iniciativas de compartilhamento de conhecimentos e práticas, possibilitou o reconhecimento da importância de investir em si como profissional. O momento era propício ao estudo de forma mais coletiva, uma vez que a oportunidade de reuniões com todo o grupo era inédita.

A partir dessas construções, hipotetizamos que as produções subjetivas emergentes nas relações entre os membros da escola foram marcadas por flutuações entre o acolhimento, a

solidariedade e o tensionamento quanto às formas de trabalho desenvolvidas, desconstruindo-se a imagem de uma escola refém da perfeição, que impedia manifestações genuínas entre as pessoas que a integram.

Essas produções subjetivas se expressavam de maneiras diferentes, seja no fortalecimento dos vínculos já existentes, seja na resistência ao outro. Os desdobramentos, manifestados em ações amigáveis, ou menos cordiais, tornavam evidentes, no cotidiano escolar, os desafios não apenas de um trabalho coletivo, mas também de uma convivência em sociedade. Revelavam-se também as múltiplas configurações subjetivas existentes no contexto e sua movimentação controversa.

#### *4.2.2.3 A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas tensionadas pelo protagonismo de alguns professores e grupos*

Este tópico apresenta o que interpretamos como a capacidade de algumas pessoas ou grupos de criar caminhos alternativos de subjetivação diante de situações desafiadoras, em especial no contexto pandêmico, e sobre a habilidade de se manterem ativos em busca de soluções alternativas e criativas frente aos desafios diários. Os indicadores elaborados nessa sessão são das produções subjetivas de profissionais e grupos que, pela forma que se expressaram nas dinâmicas da escola, atuaram como tensionadores da subjetividade social. Ainda para uma explicação mais didática sobre o subtítulo desta seção, reconhecemos não ser o protagonismo em si que demarca o posicionamento dos indivíduos na condição de sujeitos ou agentes nas suas ações. Mas à proatividade desses indivíduos gerarem sentidos subjetivos diante das situações desafiadoras que lhes tornem capazes de gerar alternativas ou modos alternativos de ação.

No âmbito da Teoria da Subjetividade, essa forma de expressão é atribuída às pessoas que emergem como sujeitos ou agentes, e podem ter importante força na constituição e mobilização da subjetividade social de um espaço, como a escola. O sujeito tem a capacidade



de, com posicionamentos e ações criativas, transcender a normatividade formal e informal de um espaço social, podendo gerar mudanças ou desenvolvimento individual, ou social. O agente, embora ativo e dinâmico, possibilitando a continuidade das ações, não consegue, subjetivamente, transcender a normatividade formal e informal desse espaço social. Ambos constituem recursos teóricos para compreensão dos processos humanos no social (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Nas escolas, como em muitas instituições, encontramos grupos que se organizam em função de cargos ou tarefas, muitas vezes, sem consolidar relações de amizade ou proximidade, apenas desempenhando funções específicas, como vemos entre coordenadores, serviços de apoio, direção e algumas outras funções. Comumente, também há relações que passam a se configurar subjetivamente, por haver uma trama de sentidos subjetivos produzidos nas relações, momento em que conseguimos perceber uma qualidade diferenciada que pode se expressar nas ações, como tensionadora ou mantenedora da subjetividade social (Gonçalves, 2020; Silva 2022).

As experiências do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia e o retorno gradual via ensino híbrido, foram possíveis graças a profissionais engajados, pensando e agindo em prol da educação. Na inter-relação entre produções subjetivas sociais e individuais, emergiram na subjetividade social da escola expressões subjetivas associadas a responsabilidade, implicação e disposição, que possibilitaram o enfrentamento da insegurança e do medo, possibilitando a reorganização da escola no modelo virtual e o desenvolvimento de ações e relações pedagógicas que atendessem as demandas da comunidade. Nesse sentido, a própria direção e alguns grupos emergiram de formas inesperadas, colaborando para que o trabalho desenvolvido na escola se configurasse tanto como um desafio como uma realização.

Conforme registros em nosso diário reflexivo, as produções subjetivas da diretora que permearam a subjetividade social da escola, nos permitiram reconhecer produções subjetivas

relacionadas à coragem e potência necessárias para impulsionar o trabalho na escola em situação adversa. Associadas às outras produções subjetivas semelhantes iam configurando o trabalho na escola como uma fonte de sustentação e escape diante dos graves problemas que emergiam na sociedade. Recém-empossada no cargo no início da pandemia, acompanhamos seu desenvolvimento neste percurso, na tomada de decisões, na disposição para desempenhar a função sem abandonar seus ideais, independente dos desafios. Embora em muitos momentos tenha buscado auxílio junto à equipe, esteve, grande parte do tempo, pessoalmente na escola, enfrentando o imprevisível, enquanto a totalidade do grupo se encontrava em suas residências.

Ao formar uma Comissão para auxiliá-la, instaurou o diálogo com os segmentos, integrando todos à gestão. Acompanhamos, também, as decepções ao entrar em contato com características pessoais que desconhecia existir entre seus pares quando estava na condição de professora. As contradições surgiam diante de demandas que talvez exigissem uma postura mais firme e imparcial, especialmente ao lidar com todos os funcionários. Nesses momentos, era notável que ela demonstrava uma atenção e carinho maiores em relação às pessoas de seu círculo pessoal de amizades, assumindo uma posição que remetia ao papel de professora.

Também enfrentou desafios ao lidar com normativas e disposições oficiais da SEEDF, quando muitas orientações pareciam desconectadas da realidade da escola. Na posição de diretora, experienciava um lugar de constantes críticas, exigências, onde precisava aprender a reconhecer parâmetros de justiça para orientar suas ações e decisões. Em um desabafo, ela expressou sinais de cansaço e o que lhe ia ao íntimo: *“Essa que está aqui, que tem se apresentado para vocês até aqui sou eu! Mas, se não houver reciprocidade de vocês, eu preciso mudar!”* (DC/Reunião Coletiva). Enfrentou todos os desafios e liderou a escola no ensino remoto emergencial e após o retorno, conseguindo se manter no cargo mediante novo processo eleitoral ao final de 2022. Reconhecemos que suas atitudes e posicionamentos foram

compatíveis com indivíduos que emergiram como sujeito em suas ações e relações na situação adversa que enfrentava a escola naquele momento da pandemia.

Sua forte vinculação e responsabilidade para com o pedagógico da escola, era um diferencial comparado a gestões anteriores. Mesmo no ERE não se descuidou do que era possível ser realizado, não negligenciando a regência escolar e o atendimento às necessidades emergentes. Com criatividade vestia personagens, como a falante ‘Emília da EC XX’ que contava histórias, distraindo os estudantes no período de isolamento. Emblemático foi o momento de vacinação da categoria, em que ela se deslocou para outra região administrativa para registrar o momento que era esperado com ansiedade por todos. Esteve pessoalmente na residência de alguns professores como forma de homenageá-los pelo seu dia. Realizou chás de fraldas, para professoras gestantes, celebrações de aniversários, gravava vídeos, realizava *lives* festivas para a comunidade e funcionários em um esforço de amenizar o cenário de abatimento.

Reconhecemos que suas atitudes e posicionamentos foram compatíveis com indivíduos que emergiram como sujeito em suas ações e relações na situação adversa que enfrentava a escola naquele momento da pandemia. Ao fugir ao determinismo, ao qual muitos profissionais da educação e o próprio Estado estavam imersos, inertes e apáticos, aguardando instruções e normativas. Com proatividade e comprometimento, mobilizou o grupo e as famílias à ação, conseguindo desempenhar a função com presteza

Processos semelhantes, reconhecemos nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas por um grupo de professores, em torno de seis profissionais, no exercício da regência escolar, que conseguiram aprimorar as habilidades tecnológicas, descobrindo recursos adequados para suas respectivas turmas (educação infantil, alfabetização, com dificuldades na aquisição da leitura e escrita, necessidades específicas).

Registramos com fotos produções de estudantes resultantes desse período de ERE, que compuseram Feiras culturais e exposições:

**Figura 9** - Materiais produzidos por estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Após horas de dedicação e planejamento personalizado, numa atuação destaque por ser autoral, diferenciada e receptiva às novas oportunidades de aprendizado proporcionadas pelo contexto. Priorizamos os professores como agentes ativos em suas ações e interações pedagógicas na escola. Mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela falta de conectividade e recursos, esses professores demonstraram uma postura serena e profissional, integrando estudantes e famílias nos processos educacionais. A redação foi um dos instrumentos que nos permitiu essa interpretação:

Nesse momento, apesar de todas as dificuldades para se adaptar ao novo, aprendemos muito e foi por incrível que pareça, os nossos estudantes estavam dedicados, assim como nós, eles queriam participar das aulas, fazer algo diferente e que nos afastasse de tudo que estava acontecendo. Foi uma experiência difícil, mas gratificante, principalmente por perceber que eles, crianças, não desistiram, estavam animados e com esperança de que tudo iria ficar bem, e era isso que nos dava forças para continuar (Professora/Trecho Redação).

Ano passado, acreditava que tudo voltaria ao normal, como todas as pessoas, que aquele alerta fosse passageiro, mas não foi isso que aconteceu! O mundo teve que se reinventar com tecnologias que suprissem essa carência que existia. Esse ensino remoto teve grande influência na vida de todos. Desafios para os professores, que nunca tiveram tanto trabalho como nesse período, fazendo jus à frase "se vira nos 30". Mais uma etapa concluída com sucesso, é claro! Porque professor é assim, reinventa e recicla tudo! (Professora/Trecho Redação).

Em outros momentos de observação e nos registros realizados, fomos percebendo que em algumas turmas, a subjetividade individual dos respectivos professores assumia centralidade. Como tínhamos livre trânsito nessas turmas, pois tais professores se mostravam receptivos e abertos a todas as programações da escola, aproveitávamos para observar com proximidade como tudo estava transcorrendo. A título de exemplo, mencionamos as turmas das professoras Helena e Taís<sup>6</sup>. Na turma de Taís percebemos que a motivação consistiu em um núcleo gerador de sentidos subjetivos que envolvia não apenas ela e seus estudantes, mas também as famílias. A coragem, determinação e persistência diante do erro, demonstrados pela professora, geravam sentidos subjetivos que emergiram frente às dificuldades, sob a forma de acolhimento ao novo e atenção e zelo para com as necessidades dos estudantes e famílias. Já com a professora Helena, percebemos que a inovação e criatividade consistiram em um núcleo gerador de sentidos subjetivos. A utilização de recursos já existentes, mas que ela buscava uma nova forma de utilização e outros que ela pesquisou e incorporou a suas aulas, tornando-as lúdicas e envolventes, despertou nos estudantes o gosto por participarem, o que naquele momento excepcional era um diferencial para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Nomes fictícios para preservação da identidade das participantes.

Em outros momentos de diálogos, ficou explícito o entendimento que esse grupo de professores tinha sobre o trabalho pedagógico da escola, o que, a nosso ver nesse momento, colaborava para o bom desempenho dos estudantes das turmas regidas por eles.

Todos os profissionais são bem-vindos a colaborarem no trabalho pedagógico, pois o pedagógico acontece não apenas com os professores, mas com a orientação educacional, psicólogo, administrativo e entre outros. Somos um conjunto, e cada um tem sua colaboração. Todos os segmentos de profissionais envolvidos no processo educacional. (Professores-DC)

Essa compreensão sobre a importância de todos participarem de decisões e colaborarem igualmente, revela o comprometimento e abertura para o novo, o que colaborou para a qualidade das ações e relações pedagógicas desenvolvidas. A partir das informações articuladas, interpretamos que as produções subjetivas do grupo de professores estavam relacionadas ao engajamento, implicação, motivação e criatividade, evidenciando resiliência e flexibilidade frente às adversidades do momento.

Nesse sentido, evidenciaram-se as ações e relações pedagógicas desenvolvidas pelas profissionais que compunham a Equipe de Apoio da escola. Essa equipe, formada por uma pedagoga, duas orientadoras e uma professora especializada, desempenhou um papel crucial ao acompanhar o planejamento para o retorno presencial e participar dos processos decisórios em apoio à direção escolar. Importante ressaltar que, mesmo atuando de maneira integrada, essas profissionais não prejudicaram suas ações individuais, respeitando as especificidades das funções atribuídas a cada uma delas.

Em acordo às orientações da secretaria de educação, desenvolveram ações para adaptação ao ensino remoto e o acolhimento, entendido como essencial em situações de crise, tanto para os professores, como para estudantes e famílias. Trazemos algumas manifestações do grupo: *“Parabéns! As reuniões pedagógicas da XX estão reverberando o clima*

*organizacional, sobretudo com as dinâmicas*”; “A Orientadora XX sempre nos ensinou a ter a ‘escuta sensível’, nunca esqueci isso” (Professoras-DC Chat/Reunião Coletiva). Em um diálogo com a Professora da Sala de Recursos, ela expressou:

Pesquisadora: Como você descreveria a importância da tecnologia na educação atualmente?

Participante da pesquisa: A tecnologia desempenha um papel fundamental na educação atual. Ela oferece recursos que permitem uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, além de facilitar o acesso a uma variedade de informações e materiais educacionais. A integração da tecnologia na sala de aula também prepara os alunos para o mundo digital em constante evolução, proporcionando-lhes habilidades essenciais para o futuro.

Pesquisadora: Quais desafios você enxerga no uso da tecnologia na educação?

Participante da pesquisa: Apesar dos benefícios, há alguns desafios a serem enfrentados. Um deles é garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à tecnologia e à internet, para evitar a criação de uma divisão digital. Além disso, é importante oferecer treinamento adequado aos professores para que possam utilizar eficazmente as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas. Outro desafio é garantir a segurança e privacidade dos dados dos alunos ao utilizar plataformas online.

(Professora- DC)

Nessa perspectiva interpretamos que o engajamento e preocupação transcendiam o que lhes era exigido formalmente e o entendimento de que poderiam fazer a diferença e de maneira diferente o que já realizavam. Essas ações contribuíam significativamente para o momento, favorecendo produções subjetivas relacionadas ao autocuidado emocional, vinculado a preservação e acolhimento do outro.

Em atenção às necessidades percebidas junto às famílias na vigência da pandemia, período em que muitos obrigatoriamente estavam em suas residências, esses profissionais empreenderam esforços ao realizar reuniões com temáticas críticas e pertinentes ao momento. Entendendo-o como um período de risco para diversas formas de violência no contexto doméstico, as reuniões quinzenais foram estruturadas com sensibilizações e mediações estéticas, mesmo que virtuais, eram cuidadosamente escolhidas.

Muitos pais/responsáveis reconheciam e valorizavam esses momentos, expressando agradecimentos e posicionando-se naturalmente sobre os temas abordados. Ilustramos, a seguir, com trechos alusivos à prevenção da violência e abuso infantil debatido em um encontro: *“Parabéns à Equipe por mais este encontro! Boa escolha de tema”*; *“Eu acredito que as palavras têm poder, então temos que ter muito cuidado como falamos com nossos filhos”*; *“A violência verbal é bastante preocupante, porque na maioria das vezes as pessoas acreditam que não é violência”* (DC-Pais/ Reunião de Pais). As produções subjetivas emergentes se associavam à subjetividade social da escola, expressando valorização e respeito às famílias e demais envolvidos no processo educativo.

Registramos no diário reflexivo, a reorganização e adaptação dos projetos desenvolvidos, abordando temáticas voltadas às competências socioemocionais, em articulação com temas como meio ambiente, reconhecimento de condições sociais, hábitos de estudos, recuperação de aprendizagens foram evidenciados e desenvolvidos a partir de linguagens inerentes à cultura digital. Nessas oficinas era possível perceber o envolvimento e entusiasmo dos estudantes. Também registramos um trabalho de busca ativa dos estudantes faltosos e sem condições de acesso aos ambientes virtuais, onde as profissionais envolvidas realizaram inúmeras ligações telefônicas desde suas residências.

Esse olhar atento às necessidades de cada grupo da escola possibilitou o reconhecimento, por parte da gestão, da importância da Equipe: *“Em 2020, se seguimos, foi*



*pela atuação da Equipe. Este foi o ano delas!*” (Vice-diretora-DC). Articulando essas informações aos registros e observações realizadas, interpretamos que as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por estas profissionais, estiveram orientadas por produções subjetivas relacionadas a uma intencionalidade e comprometimento, expresso na responsabilidade social para com a continuidade das atividades escolares.

Outro grupo que desenvolveu ações e relações pedagógicas decisivas, retomando o vigor profissional, foram as professoras readaptadas, que por questões de saúde não podem atuar em sala de aula. Anteriormente a pandemia, estas profissionais eram subaproveitadas, ficando a margem do trabalho pedagógico e segregadas dos grupos, o que consideramos colaborava para produções subjetivas associadas ao descrédito e agravamento das condições emocionais. No contexto pandêmico, na escola investigada, essas professoras se destacaram ao apoiar as professoras regentes, planejando e elaborando atividades para as diferentes turmas. A distribuição por segmentos, como educação infantil, bloco de alfabetização e turmas de 4º e 5º anos, aliviou a sobrecarga de atividades dos professores regentes, além da atenção dispensada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem escolares. As professoras readaptadas conduziram um projeto de leitura com um acervo virtual, realizando contações de histórias, enviando PDFs de obras e, no retorno ao presencial, desempenharam um papel essencial no projeto de recuperação de aprendizagens para estudantes que enfrentaram prejuízos durante a pandemia.

Esse movimento foi marcado pela produção de sentidos subjetivos relacionados ao reconhecimento do outro, em sua singularidade e potencialidade, que, associando-se as produções subjetivas da escola, expressavam o resgate da autoestima das professoras readaptadas, o que por sua vez promoveu junto ao grupo, o reconhecimento do potencial, conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do tempo de regência que as mesmas possuíam.

Interpretamos que as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por estas professoras nos possibilitou reconhecer como, mesmo em situações adversas, o indivíduo produz sentidos subjetivos e desenvolve recursos, podendo se posicionar de formas inéditas e superar adversidades. O posicionamento ativo das professoras readaptadas, as mobilizou de uma condição de pouca produtividade para o papel de agentes no cenário escolar.

Nessa linha de interpretação, esse mesmo posicionamento, ora como sujeito, ora como agentes, observamos com a Equipe de Coordenação. A motivação, a implicação e o comprometimento para com o processo educativo, eram percebidos por meio de ações criativas e inovadoras, que a medida que iam acontecendo possibilitava também o reconhecimento da importância delas como profissionais estarem ali, mesmo que de modo virtual, próximas aos estudantes, atentas às necessidades que iam surgindo. Nas observações participantes, foi possível identificar que a atuação dessa Equipe ia além do pedagógico, pois as demonstrações de preocupações com a saúde física e mental com as professoras dos segmentos que acompanhavam eram constantes. Buscavam orientações e mobilizavam recursos diversos para resolver quaisquer problemas. Éramos constantemente procuradas para auxiliá-las e as ouvíamos com atenção, o trecho abaixo ilustra isso:

— Ontem conversei com a professora X. Ela não tá bem. Fiquei preocupada!

Quero ajudar, mas a distância é complicado. Ela quase não fala nos encontros.

Não sei o que se passa!

— Podemos marcar uma conversa pelo *meet*.

— Precisamos que os professores fiquem bem! Tranquilos... Sempre aconselho que eles tentem dormir mais cedo, relaxar... Vou conversar com ela primeiro. (Coordenadoras/DC)

Diálogos como o transcrito acima, para nossa alegria, tornaram-se rotineiros. Em comparação ao período anterior a pandemia, em que isso não ocorria. Além do suporte aos

professores, outro exemplo que registramos em nosso diário, foi a organização de um projeto ‘SOS alfabetização’ para atendimentos aos estudantes com dificuldades, que mobilizou os professores a se envolverem mais diretamente nessa demanda, evitando assim, o encaminhamento para os Serviços de Apoio. Em um momento, uma coordenadora colocou: *“Hoje, com o ensino remoto, eu pude me enxergar como coordenadora e realizar o trabalho que uma coordenadora deve realizar”* (Coordenadora-DC/Reunião coletiva).

Nesse sentido, observamos que as ações desenvolvidas foram adaptadas devido ao modelo educacional, que demandava objetividade e aproveitamento eficiente do tempo cronológico. Isso se deve ao fato de que a internet e o tempo online precisavam ser otimizados, não cabendo conversas e atividades paralelas.

Essa movimentação em prol de uma educação de qualidade evidenciou a produção de sentidos subjetivos relacionados autovalorização e reconhecimento do valor que as ações individuais assumem junto ao coletivo, indicando que os posicionamentos ativos, intencionais e planejados associavam-se à subjetividade social da escola passando a constituí-la.

A partir dessas interpretações consideramos que o protagonismo de alguns profissionais e grupos foi crucial para o reconhecimento de movimentos significativos na subjetividade social da escola. Essa emergência como sujeitos e agentes em suas ações e relações pedagógicas possibilitou aos professores regentes e demais profissionais da educação uma adaptação aos novos modelos que se tornaram necessários ao longo da pandemia e seu declínio. Assim, convergimos à hipótese de que os atores escolares iam se constituindo e se expressando na predisposição à realização de um trabalho de qualidade, superação de obstáculos e adaptação às novas formas de atuação.

Neste tópico demarcamos a importância do indivíduo e sua participação no contexto social. A escola, enquanto espaço físico continuava existindo na comunidade, mas, enquanto instituição, era forjada nessa inter-relação. Mesmo durante o período de ensino remoto

emergencial (ERE) causado pela pandemia, a escola continuou a operar plenamente no espaço virtual, onde os processos educacionais persistiam.

Em face dos objetivos desta pesquisa, nos tópicos anteriores, fomos buscando compreender como essa inter-relação entre as ações e relações pedagógicas e a subjetividade social da escola, ia se desenvolvendo em meio às intensas produções subjetivas geradas pelos professores regentes e em outras funções na escola, na experiência da pandemia. Não como processos simétricos, mas como constituintes e configurados mutuamente, uma vez que os sentidos subjetivos produzidos pelos atores escolares se expressavam de diversas formas no cotidiano escolar, convergindo a constituição de uma subjetividade social fluida, dinâmica e propensa a mudanças.

Para auxiliar o leitor na compreensão de como as ações e relações pedagógicas se configuravam na subjetividade social da escola durante o contexto do ERE/pandemia, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 7.** Síntese da inter-relação entre as ações e relações pedagógicas e a subjetividade social da escola no ERE/pandemia

Ações e relações pedagógicas	Indicadores	Hipóteses
<p>Uso da plataforma "Escola em Casa DF".            Organização de salas virtuais.            Transposição de ações desenvolvidas no ensino presencial (lousas, cópias, desafios, atividades de leitura e escrita, rituais de comunicação; adequação de tempo).            Planejamentos adequados às necessidades do momento: conteúdos e escolha dos recursos.            Adequação dos horários de atividades, conforme indicação do tempo em tela.            Adaptação aos novos recursos, rotinas e formas de aprendizagens e relacionamentos.            Uso e adaptação de recursos tecnológicos, como: computadores, tablets, celulares.            Desenvolvimento de novas formas de relação família x escola.            Uso e adaptação as novas formas de relações e comunicações por meio dos recursos tecnológicos (aplicativos, redes de relacionamentos, e-mails)</p>	<p>Apreensão e ansiedade diante do que estava por vir.            Insegurança e ao receio da exposição social            Propensão ao enfrentamento e superação das dificuldades advindas com o ERE.            Resiliência e capacidade de adaptação dos educadores            Encantamento e descobertas, aprendizados e aproveitamento dos novos recursos.            Disposição e harmonia em prol de um trabalho que cooperasse para mudanças sociais.            Ampliação da consciência social sobre a realidade do contexto escolar.            Empatia social e a desconstrução de uma visão idealizada de escola perfeita para uma comunidade perfeita.</p>	<p>Responsabilidade, implicação e comprometimento com a realidade social dos estudantes e suas implicações pedagógicas.</p>

<p>Regência em um único turno Planejamento conjunto entre turnos e segmentos; Adequações dos projetos já desenvolvidos na escola; Formação em serviço por meio dos recursos virtuais Reconhecimento dos desafios e das necessidades pedagógicas da escola. Fortalecimento dos canais de comunicação da escola. Compartilhamento de conhecimentos entre pares.</p>	<p>Senso de cuidado com o outro e de comunidade União e à solidariedade em relação às dificuldades do momento inicial da pandemia. Respeito e empatia, convergindo para um apoio mútuo frente aos desafios cotidianos. Resistência e pouca abertura para o diálogo e a troca profissional, Dificuldades em aceitar o protagonismo do outro e a exposição das próprias fragilidades.</p>	<p>Flutuações entre o acolhimento, a solidariedade e o tensionamento quanto às formas de trabalho desenvolvidas, desconstruindo-se a imagem de uma escola refém da perfeição, que impedia manifestações genuínas entre as pessoas que a integram.</p>
	<p>Coragem e potência necessárias para impulsionar o trabalho na escola em situação adversa; Engajamento, implicação, motivação e criatividade, evidenciando resiliência e flexibilidade frente às adversidades do momento. Autocuidado emocional, vinculado a preservação e acolhimento do outro. Valorização e respeito às famílias e demais envolvida no processo educativo. Intencionalidade e comprometimento expresso na responsabilidade social para com a continuidade das atividades escolares Reconhecimento do outro em sua singularidade e potencialidade acumuladas ao longo do tempo de regência Autovalorização e reconhecimento do valor que as ações individuais assumem junto ao coletivo.</p>	<p>Predisposição à realização de um trabalho de qualidade, superação de obstáculos e adaptação às novas formas de atuação.</p>

### **4.3 Eixo 3 - As ações e relações pedagógicas em inter-relação com a subjetividade social da escola no retorno ao ensino híbrido/presencial**

Neste eixo, inicialmente abordaremos como as ações e relações pedagógicas foram desenvolvidas no retorno ao ensino híbrido/presencial, após o período crítico da pandemia da Covid 19. No calendário oficial da SEEDF, o retorno iniciou-se em 02 de agosto de 2021, se estendendo ao final do ano letivo, 22 de dezembro de 2021. Durante seis meses, professores e estudantes experimentaram o modelo educacional que era híbrido para os estudantes, até o retorno ao modo totalmente presencial já em fevereiro de 2022. Optamos por apresentar os dois momentos de modo separado.

Na sequência, apresentaremos como essas ações e relações pedagógicas se configuravam na subjetividade social da escola durante os períodos híbrido/presencial, compreendidos entre agosto de 2021 e dezembro de 2022, marcando o encerramento das nossas atividades no campo.

#### ***4.3.1 As ações e relações pedagógicas desenvolvidas no ensino híbrido/presencial***

##### ***4.3.1.1 O formato híbrido de ensino***

O desejo de retornar ao espaço físico da escola, no modelo educacional híbrido, também foi permeado por ansiedades e preocupações. Com a ausência de normativas oficiais, as atividades do primeiro semestre foram encerradas com a expectativa de um retorno presencial para os professores.

Registramos em nosso diário, as providências tomadas para esse retorno em modo híbrido, algumas exigências foram estabelecidas, incluindo a organização e a estrutura física da escola, houve mobilizações da categoria e Sindicato para esta finalidade. Foi providenciada a instalação de uma pia no pátio de entrada principal, destinada à lavagem das mãos, além da disponibilização de suportes para sabonetes líquidos e álcool em gel, visando o uso tanto dos estudantes quanto dos funcionários. Também foram adquiridas máscaras faciais descartáveis.

Ainda, um kit básico de higiene foi providenciado para estudantes que necessitassem. Os professores também foram contemplados com a disponibilidade desse kit em sala de aula. Essas medidas foram implementadas para garantir um ambiente seguro e higienizado, promovendo a saúde e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional durante o retorno no modelo híbrido.

Observamos que a escola, no período de pandemia, havia passado por inúmeras reformas estruturais e mudanças na estética exterior, com trocas de janelas, colocação de passarelas cobertas, pinturas, decorações nos muros, fachadas e organização do estacionamento para professores. Muitos espaços, como banheiros de funcionários, foram reformados, adquiridos mobiliários novos e aparelhos de ar-condicionado para algumas salas. A escola, em sua estrutura, encontrava-se, além de muito bonita, acolhedora, o que era um alento pós-pandemia e colaborava para despertar a vontade de permanecer em suas instalações.

Registramos também que, as últimas reuniões antes do recesso educacional e as primeiras após o retorno destinaram-se a planejamentos e discussões coletivas, sobre as formas de organizações de estudantes, de modo a garantir um atendimento educacional de qualidade, seguindo padrões de equidade. Algumas reuniões aconteceram de forma presencial e outras continuariam a acontecer de forma remota. Também aconteceu uma reunião com pais/responsáveis para colocá-los a par das orientações iniciais e sobre o retorno no formato híbrido, conscientizando-os do quanto mais uma vez toda comunidade precisaria estar unida e atenta para que a escola funcionasse da melhor forma possível.

De maneira coletiva, o grupo decidiu que metade dos estudantes frequentaria presencialmente uma semana, enquanto a outra metade participaria do ensino remoto, havendo um revezamento semanal na turma, seguindo-se a ordem numérica de chamada. Os estudantes que estivessem no remoto receberiam atividades impressas, fariam postagens na



plataforma e nos grupos de WhatsApp. As aulas pelo Google Meet não seria mais possível, uma vez que o professor estaria fisicamente presente na escola.

Para fins de organização, os estudantes foram separados por grupos, A e B, identificados por pulseiras nas cores azuis e vermelhas. Foram pensadas formas de disposição das carteiras, adaptações de horário para a educação infantil, organização dos estudantes nos horários de entrada e saída, em atividades extraclasse e orientações sobre biossegurança. Importante destacar que a entrada de pais ou responsáveis na escola não seria permitida, visando garantir um ambiente mais seguro para todos.

Essa forma de funcionamento envolvia todos os funcionários da escola, pois era necessária uma vigilância maior e triagem de estudantes, incluindo a aferição de temperatura e verificação de condições de saúde. A recomendação era não receber estudantes com suspeitas de contaminação e em casos confirmados, a turma seria suspensa do modo presencial. Além disso, era crucial garantir que os estudantes mantivessem as máscaras devidamente ajustadas e respeitassem um distanciamento seguro.

Nesta proposição, os professores estariam trabalhando presencialmente diariamente, contando com o apoio de colegas que permaneciam em trabalho remoto para acompanhar os estudantes na plataforma. Mas, essa organização, sobrecarregava os professores, que precisavam se desdobrar para acompanhar os estudantes em suas necessidades e garantir que todos tivessem acesso aos mesmos conteúdos e se desenvolvessem de forma igualitária.

Na reunião de planejamento inicial, a ideia unânime era a realização de uma atividade conjunta de acolhimento no primeiro dia no retorno dos estudantes, envolvendo todos os funcionários. Foi então planejada a confecção de um “Mural do Acolhimento”, onde as famílias enviariam fotos e os estudantes, professores e funcionários escreveriam mensagens, para expressar sentimentos e emoções. Essa iniciativa buscava, de alguma forma simbólica,

deixar para trás as dificuldades enfrentadas durante a pandemia e começar uma nova etapa com cuidado.

Em paralelo, os Serviços de Apoio providenciaram um 'Guia com Orientações para Retomada das Atividades Presenciais/Remotas'. Esse material, cuidadosamente produzido, foi enviado nos grupos de WhatsApp e postado nas redes sociais da escola, garantindo que alcançasse toda a comunidade escolar.

Outro aspecto que se fazia necessário era a realização de uma avaliação diagnóstica, considerando o realizado no período e as condições de participação dos estudantes, verificando os que realmente participaram no remoto, os que receberam atividades impressas, os que não foram acessados. O objetivo era avaliar verdadeiramente o estado das aprendizagens dos estudantes. Após essa análise, os professores retomariam os conteúdos curriculares previstos e os planejamentos por segmentos, visando continuarem apoiando-se mutuamente.

Nessa perspectiva, as Coordenadoras e a Supervisora pedagógica trabalharam incansavelmente para acompanhar os professores nessas análises, dando o suporte que precisavam. A equipe gestora se desdobrava em inúmeras atividades, incluindo demandas administrativas internas e as demandadas pela regional de ensino. Havia questões de natureza prática, pedagógica e de recursos humanos, além das demandas das famílias da comunidade, que estavam enfrentando dificuldades financeiras e de sobrevivência para arcar com novos gastos relativos à aquisição de materiais escolares e de higiene.

A grande preocupação nos anos iniciais era, sem dúvida, a alfabetização. Havia consenso e orientações para a realização de um trabalho de recuperação das aprendizagens, com o desenvolvimento de projetos e a retomada das estratégias do Bloco Inicial de Alfabetização. Cada segmento buscava identificar os principais problemas e que intervenções seriam necessárias.

Quanto aos Equipamentos de Proteção Individual - EPI, alguns professores foram bem criativos e confeccionaram máscaras com designers inovadores, de forma que a boca ficasse à mostra. Outros adquiriram máscaras de proteção em acrílico, aventais e roupas especiais. Assim, poderiam ver as expressões faciais e interagir com maior segurança, aspecto fundamental no trabalho com estudantes ainda pequenos e também na alfabetização.

Com relação às aprendizagens e não aprendizagens, após os diagnósticos iniciais, a grande surpresa foi que na grande maioria, os estudantes que participaram ativamente no ensino remoto emergencial alcançaram resultados ótimos, desconstruindo a concepção de que o ensino nessa modalidade não alcançaria êxito ou que não haveria consistência pedagógica no resultado final. Mas, havia os que não tinham conseguido avanços e, para estes, as professoras readaptadas e coordenadoras, desenvolveram atividades de recuperação paralela, onde conseguiram um excelente resultado com estudantes já há tempos em avaliação diagnóstica por suspeita de necessidade especial.

A respeito do trabalho coletivo, nesse período híbrido, os próprios professores e equipes de apoio e pedagógica destacaram as dificuldades de não estarem realizando os planejamentos de forma conjunta, como acontecia no ensino remoto, apesar dessas reuniões estarem acontecendo virtualmente, pois cada profissional voltou ao seu horário de regência e as coletivas voltaram acontecer e em turnos separados.

Destacamos abaixo, aspectos práticos das ações e relações pedagógicas desenvolvidas:

- a) Reorganização do espaço físico da escola e dos recursos materiais e humanos;
- b) Organização e planejamento para o retorno dos estudantes;
- c) Realização de planejamentos pedagógicos, direcionados inicialmente ao acolhimento e, posteriormente, à avaliação e intervenção;
- d) Atividades de reagrupamento entre turmas e projetos interventivos para estudantes das turmas de 4ºs anos (recuperação de aprendizagens);

- e) Maior atenção para o processo de alfabetização e letramento;
- f) Manutenção de grupos de WhatsApp para fins de diálogo entre professores e famílias.

#### *4.3.1.2 O retorno integral ao formato presencial de ensino*

Iniciou-se o ano letivo de 2022 no modelo de ensino presencial, algo aguardado com naturalidade após o período de ensino híbrido, porém a primeira reunião aconteceu de modo virtual. A participação da pesquisadora aconteceu com o envio de um link pela Direção, que informou aos novos professores a realização da pesquisa e sua presença na reunião como observadora e posteriormente, na escola.

Seguindo o calendário oficial, as reuniões iniciais tinham o propósito de acolher os novos professores, conduzir o processo de escolha de turmas, coordenadores e planejar algumas atividades em datas estratégicas e festivas. Durante essa semana inicial, é apresentada uma agenda anual para apreciação e reformulação, definindo-se uma parte significativa do trabalho pedagógico ao longo do ano.

Registramos em nosso diário, a informação da saída da vice-diretora, que não teria mais como continuar no cargo por questões pessoais e de saúde. A função de vice-diretora passaria a ser ocupada pela coordenadora da educação infantil do ano anterior e essa escolha, não causou descontentamento, pois a professora escolhida era também muito sociável, dinâmica e desenvolvia um trabalho bem referenciado.

Quanto à escolha das Coordenadoras, a escola conseguiu suprir as vagas com a escolha das professoras que já ocupavam a função, trazendo alívio para a equipe. Adicionalmente, a vaga de Pedagoga da E.E.A.A. seria ocupada por uma professora da escola, detentora de mestrado em educação e com experiência anterior como gestora. Outra mudança destacada foi que, devido à quantidade de estudantes matriculados e turmas, a escola contaria com apenas uma Orientadora Educacional.

Sobre a atividade principal deste dia, a escolha de turmas aconteceu sem muitas novidades em relação ao próprio processo, cujos ritos e orientações seguem conforme Circular Oficial enviada às escolas. Como novidade, algumas professoras com um trabalho já consolidado em outras etapas decidiram migrar, enfrentando o desafio de novas aprendizagens.

Registramos que nas primeiras semanas, foram realizadas diversas atividades recreativas, de acolhimento e lazer com professores, profissionais e estudantes, sob a orientação da professora de Educação Física. A quadra de esportes e os pátios cobertos tornaram-se cenários de descontração e alegria, agora sem o peso da pandemia pairando sobre o ambiente. Mesmo com esse clima mais leve, medidas preventivas como o uso de máscaras, de materiais de forma individual, lavagem periódica das mãos foram mantidas, assim como os recreios de turmas organizados separadamente para evitar aglomerações.

Sobre as proposições pedagógicas para o ano letivo, já estavam previstas atividades importantes de diagnóstico e avaliação de aprendizagens e necessidades a serem sanadas. Havia todo um planejamento com datas das atividades de intervenções, como reagrupamentos, projetos interventivos e reuniões de pais/responsáveis e conselhos de classes. Também, comemorações e festividades gerais e da própria escola, como a tradicional 'Seresta da Família' realizada no mês de maio e a inovação de um 'Baile da Amizade' para marcar o início das atividades letivas no ano.

Como novidade pedagógica, a escola contaria com apenas um Projeto 'guarda-chuva' anual, dentro do qual os demais projetos se filiariam. O projeto recebeu o nome de 'Projeto Identidade' e propunha o protagonismo dos estudantes e o resgate da memória afetiva da escola junto à comunidade escolar.

Durante nossas visitas e observações, identificamos um distanciamento entre alguns membros do grupo, especialmente entre alguns profissionais da equipe e até mesmo entre os

integrantes da própria coordenação. Esse distanciamento se refletia no comportamento do coletivo de professores e na fragmentação do trabalho pedagógico da escola. Cada segmento desenvolvia as atividades propostas com ideias excelentes e inovadoras, mas sem uma interação efetiva entre eles, pois, em alguns momentos, apenas determinado segmento se fazia presente. Nas reuniões de coordenações coletivas, observamos os professores se unindo e trocando informações apenas dentro de seus segmentos, sem uma abordagem geral.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a ausência dos professores readaptados ou a presença parcial dos membros da direção nas reuniões. Em algumas ocasiões, apenas um ou outro se fazia presente, nunca todos, embora essas reuniões estivessem previstas em circulares oficiais e muitas ainda ocorressem virtualmente pelo Google Meet. Por outro lado, observamos que alguns professores desenvolviam ações e relações pedagógicas de excelência, se sobressaindo em meio ao todo. Alguns faziam uso das aprendizagens alcançadas por eles no ensino remoto emergencial, proporcionando aulas mais dinâmicas para os estudantes. Como exemplo, registramos, excelentes rotinas nas turmas de alfabetização com o uso de recursos diversificados, criativos e inovadores, que colaboraram muito para que os estudantes fossem superando as fragilidades. As aulas de artes ao ar livre com realização de pinturas, o plantio de ipês, as atividades festivas sempre bem planejadas, revelava uma escola que passava a se mobilizar pelo pedagógico, porém sem deixar de lado o afeto e cuidado.

Alguns professores reclamavam da ausência de recursos tecnológicos na escola, como internet e computadores para uso coletivo na sala dos professores. Muitos haviam se acostumado a usar tais recursos na realização de planejamentos e atividades. Também, realizar pesquisas rápidas quando surgiam dúvidas. Por questões de segurança, nem todos podiam levar seus equipamentos e usá-los em sala de aula. Nesse sentido, reconheciam que algo havia mudado tanto para eles, como para os estudantes. A escola, apesar de todos os seus atrativos, carecia de tecnologias.

Destacamos, abaixo, aspectos práticos das ações e relações pedagógicas desenvolvidas no período:

- a) Retomada da normalidade dentro do que já se desenvolvia na dinâmica presencial.
- b) Manutenção dos cuidados com a saúde mental e biossegurança.
- c) Adaptação às mudanças administrativas ocasionadas pela saída de alguns funcionários.
- d) Desenvolvimento do projeto anual 'Identidade'.
- e) Desenvolvimento de um trabalho pedagógico, a partir das necessidades observadas, com planejamentos e atividades de recuperação paralela.
- f) Esforço por um trabalho coletivo.
- g) Utilização das aprendizagens adquiridas no ensino remoto.
- h) Falta de internet e equipamentos acessíveis a toda escola

#### ***4.3.2. A subjetividade social da escola no ensino híbrido/presencial em inter-relação com as ações e relações pedagógicas***

Neste tópico, discorreremos sobre como as ações e relações pedagógicas foram se configurando na subjetividade social da escola no retorno ao ensino híbrido/presencial, após o período crítico da pandemia. Optamos por apresentar uma análise conjunta, pelo fato de que o ensino híbrido contemplou apenas os estudantes, uma vez que os demais funcionários retornaram a presencialidade em agosto de 2021. Porém, algumas atividades continuaram sendo desenvolvidas de forma virtual no decorrer do semestre. Nesse período de transição, as últimas reuniões virtuais, foram as reuniões da Comissão, dos Pais/responsáveis e também os Conselhos de Classes e tiveram um caráter avaliativo e de planejamento ao retorno total à presencialidade.

Em meio à análise das produções subjetivas dos professores regentes e em outras funções na escola, procuramos também ir identificando processos de continuidade e de mudanças no que configurava a subjetividade social dessa escola. A fim de facilitar a leitura,

e um diálogo com o que produzimos em relação ao período de ensino remoto, dividimos em três subtópicos: (I) A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no retorno a presencialidade; (II) A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas entre os professores regentes e em outras funções na escola e; (III) A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas tensionadas pelo protagonismo de alguns professores e grupos.

#### *4.3.2.1. A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas no retorno a presencialidade*

Observamos que o desejo pelo retorno à presencialidade representava certo ‘alívio’ diante do que foram às intensas exigências do ensino remoto emergencial e mobilizava ainda intensas reflexões, conforme algumas professoras expressavam. Ao longo, de nossas visitas íamos observando e registrando diálogos, cenas e escutando professores, estudantes e famílias. Embora, a situação pandêmica, estivesse sob controle, o assunto sempre emergia, revelando o quão significativa havia sido a experiência. Em um desses reencontros, uma professora me apontou sua sala, dizendo: *“O meu solo sagrado é a minha sala de aula!”* (DC/Professora), evidenciando o forte vínculo emocional e profissional com aquele ambiente físico, descrevendo-a como “solo sagrado”, ou seja, um lugar especial, significativo e talvez insubstituível em termos de experiência de ensino e aprendizagem, evidenciando produções subjetivas relacionadas ao apego ao ambiente tradicional da sala de aula.

Outra professora também expressou sua opinião: *“Nunca foi fácil! Nem no presencial!”* (DC/Professora) reconhecendo que o ensino, seja remoto ou presencial, sempre apresenta desafios, sugerindo uma percepção de que a profissão docente é intrinsecamente desafiadora, independentemente do formato. Questionando outra professora sobre os pontos positivo, ela colocou: *“Pontos positivos? Sério? Tem isso?”* (DC/Professora). Expressando surpresa em relação à ideia de ter havido aspectos positivos no ensino remoto, indicava



produções subjetivas relacionadas ao reconhecimento da docência como uma profissão desafiadora.

Esse contexto evidenciou um aspecto da subjetividade social da categoria, expresso no sofrimento pelo não reconhecimento social e singularizava expressões da subjetividade social do país, expressa na não valorização da educação e professores. Durante a pandemia recaiu na escola a obrigação de fazê-lo, como expresso entre o grupo:

“A pandemia, foi o momento que a gente mais foi desvalorizado” (DC/Professor)

“O professor se reinventou mais do que tudo! Não fomos acolhidos da mesma forma!!

“Temos que pensar em encantar o professor!” (DC/ Reunião de Comissão)

Esse acolhimento e encantamento, na verdade, aconteceu por parte da gestão, das coordenadoras, de muitas formas, expressando cuidados e atenção. Na fala cuidadosa, na ausência de confrontos ou cobranças excessivas, na distribuição de mimos, presentes, organização de momentos festivos e relaxantes de confraternização e aconchego, que não deixaram de existir, mesmo durante a pandemia, por meio virtual e continuaram no presencial, favorecendo produções subjetivas relacionadas ao afeto, respeito e à autovalorização e reconhecimento profissional.

Mas, em meio a expressões de alívio, observamos ainda expressões de angústia e ansiedade pelo retorno, pois a pandemia ainda não havia acabado e outras pandemias estavam em ascensão, como a dengue, as doenças emocionais, como depressão, pânico, ainda, a perspectiva da ausência de alguns membros da comunidade escolar que haviam sido levados pela doença. Entre o grupo, alguns colegas também haviam enfrentado momentos difíceis, com adoecimentos e internações entre familiares, e complicações com a própria saúde, o que era visível em alguns semblantes abatidos e na aparente perda de peso. Aspectos que revelavam a multiplicidade de formas que a pandemia alcançou indivíduos e instituições.

Aos aspectos socioemocionais, somavam-se aos desafios das recuperações das aprendizagens, o qual todos agora estavam cientes e comprometidos, como disse uma professora: *“Não tem como fugir disso! Agora sabemos quem são os estudantes com dificuldades!”* (DC/Professora). A partir dessa fala, que consideramos significativa, aliada a ações que presenciamos ainda na vigência do ensino remoto, com o desenvolvimento de projetos e intervenções de professores e equipes, davam pistas de que agora essas dificuldades seriam assumidas como uma responsabilidade de todos e não mais apenas da Equipe, como ratificado na expressão de outra professora *“Agora no presencial, quando cada um tiver na natureza do seu trabalho, temos que pensar e nos ajustar”*. Em outro momento: *“Não desistam! Na sala temos o controle!”* (DC/Professoras). Interpretamos que essas expressões, associadas a ações que havia presenciado, indicavam produções subjetivas relacionadas à conscientização quanto aos problemas e defasagens pedagógicas.

Observamos que outro importante reconhecimento alcançado pelos professores, foi que compartilhar ideias, trocar informações, mostrar suas produções e atividades, não diminui o seu valor, ao contrário, além de ajudar a si, auxilia também os seus pares e, por consequência, os estudantes. Esta foi uma reflexão realizada pelos próprios professores em uma roda de conversa, ‘A morte do ego’, como eles reconheceram, indicando produções subjetivas relacionadas a superação do individualismo, da vaidade e do orgulho, elementos que, em um espaço social como a escola, que prima pelo coletivo, pode impactar positivamente os resultados alcançados. A partir destes indicadores iniciais convergimos a hipótese de que subjetividade social da escola no retorno à presencialidade envolveu produções subjetivas relacionadas à predisposição ao acolhimento e mudanças, derivadas da autorreflexão sobre à docência.

Registramos em nosso diário, uma proposição de reorganizar o trabalho pedagógico, mas sem atropelos, com novas formações e aproveitando as aprendizagens adquiridas no

ERE, o que revelava coerência, pois mudanças não precisam ser grandes ou abruptas, mas podem se iniciar a partir de um ponto relevante e ampliar sua abrangência, gerando outras transformações. A agenda apresentada evidenciava esse aspecto:

**Figura 10**

Agenda semana pedagógica 2022

SEMANA PEDAGÓGICA 2022		
DATA	ATIVIDADE	POSSIVEL ALTERAÇÃO
07/02	Matutino: Escolha de turma 10h. VIRTUAL Vespertino: Buscar ideias para os murais.	
08/02	Matutino: Planejamento Anual 2022 Vespertino: Formação - PSICOGÊNESE DA ESCRITA com Prof <sup>a</sup> [redacted] 8h	
09/02	Matutino: Estudo do PPP Vespertino: Planejamento entre pares com a Coordenadora do segmento e planejamento da semana de acolhida.	
10/02	Matutino: Formação - PROJETO INTERVENTIVO/ REAGRUPAMENTO com Prof <sup>a</sup> [redacted] Vespertino: Organização das salas e murais externos.	
11/02	Matutino: Organização das salas e murais. Vespertino: Organização das salas e murais.	

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Nos momentos de discussão entre o grupo, muitos queriam opinar, como podemos observar nos trechos retirados da dinâmica conversacional:

“Acolhimento, ouvir e escutar. Ter calma, paciência. Fazer o que é possível dentro de nossas expectativas. Igual ao A.A., um dia de cada vez”.

“Seguir as orientações e primar pelo coletivo. Somos conteudistas mesmo!”

“Devemos considerar o trabalho realizado até então. Vivenciar o currículo oculto.”

“O que aprendemos não pode se perder!” (DC/Professores)

As informações apresentadas acima, se associavam a outras expressões, em uma reunião coletiva dinâmica e participativa, onde interpretamos como produções subjetivas relacionadas ao reconhecimento da complexidade do trabalho docente, que abrange questões

diversas, como reflexividade, bem-estar emocional, trabalho coletivo e a valorização do aprendizado contínuo, assim como a adaptação às circunstâncias.

Um momento que registramos no diário reflexivo, ilustrativo e indicador de mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola, foi a reunião coletiva para apresentação do projeto guarda-chuva para o ano letivo de 2022. Diferente da reunião realizada no retorno no ERE<sup>7</sup>, neste momento, o grupo demonstrava maior interesse e havia uma atmosfera motivadora, integrativa, talvez em parte pela certeza do retorno ao presencial. A ideia principal do projeto, era retomar as raízes da própria escola, sua origem e valor para toda comunidade escolar. Estava evidente, a busca por uma unidade coletiva, iniciada no decorrer do ensino remoto emergencial, lembrada pela diretora: *“Não vivemos duas escolas! Tem escolas assim! A EC xx que funciona no matutino é a mesma EC xx que funciona no vespertino, e vice-versa”* (DC/Reunião Coletiva). A Pedagoga, também expressou sua opinião sobre o assunto: *“Nós somos uma escola, nós não trabalhamos sozinhos. Nós estamos aqui para fazer o que precisa ser feito. Todos nós temos um papel fundamental na escola. Nós buscamos o fortalecimento do coletivo”* (DC/Pedagoga). Notei que as equipes gestoras, de apoio e pedagógicas estavam presentes e expressavam opiniões a cada momento, indicando que as produções subjetivas convergiam a proposição da coletividade e esforço conjunto para uma reorientação das atividades.

Observamos que o conjunto de slides apresentados traziam excelentes proposições, a começar pelo título ‘Identidade da EC xx - Estudantes inovadores’. Como explicado, a cada bimestre alguns temas seriam explorados, sem perder de vista o objetivo de conhecer e valorizar a escola. Alguns vídeos de ex-funcionários e estudantes foram apresentados, e alguns presentes se manifestaram em relação a pertencer à escola. Como vemos:

---

<sup>7</sup> Me refiro a reunião descrita na página 131, desta tese.

“É importante conhecer a escola que a gente trabalha. A nossa identidade vem sendo construída a 43 anos”

‘... Pé de vick, a escola tinha esse cheiro”

“A gente não tem noção de como marcamos a vida das pessoas.”

“Nós somos uma grande equipe e estamos aqui para ajudar”.

(D.C./Funcionários-Reunião Coletiva)

A atividade, os depoimentos e vídeos apresentados, nos permitiu interpretar que as produções subjetivas estavam relacionadas à afetividade e sentimento de pertencimento, evidenciando que o espaço físico da escola e o que ela representava estava constituído subjetivamente na comunidade.

Expressei-me dizendo que, de fato, existe uma escola que vai além do concreto físico, e que pulsava para cada um, a partir das produções subjetivas geradas nas experiências em que íamos participando e nas ações e relações pedagógicas que desenvolvemos. As fotos dos slides apresentados apontavam pontos importantes nesta constituição identitária e subjetiva da escola, trazendo marcas de desenvolvimento estrutural, com as gestões e seus marcos, os atendimentos oferecidos, às mudanças e reformas estruturais, e a participação da comunidade escolar, endossando a importância da participação de todos, como vemos nos slides:

### Figura 11

Slides apresentados em reunião pedagógica na modalidade presencial





**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora, cedido pela Pedagoga (2022)

Chamei atenção para um slide em especial, que esboçava desejos. Esses não eram apenas palavras bonitas, mas sim expressões das concepções que o grupo estava assumindo sobre inclusão e os processos relacionais entre estudantes, bem como a qualidade do trabalho pedagógico. Alcançá-los dependeria das escolhas e ações de cada integrante dessa comunidade escolar.

**Figura 12**

Slide apresentado em reunião pedagógica na modalidade presencial



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Sobre as relações com os estudantes, uma professora expressou sua percepção quanto às necessidades percebidas. Eram visíveis os sinais de estresse emocional a que muitos estiveram imersos em suas residências, longe das escolas. Assunto que preocupava a toda equipe gestora, de apoio e professores: *“Penso muito mais na nossa criança”, “Este ano está sendo um desafio para a gente trabalhar para que cada criança se sinta pertencente”* (DC/Professora).

Argumentei que, ao meu modo de ver, as crianças expressavam esse pertencimento de muitas formas, inclusive com o constante cuidado para com as instalações da escola, como vimos nas fotos apresentadas. Mas, que sem dúvida, os problemas que os adultos apresentaram decorrentes do isolamento social, possivelmente também seriam manifestos pelos estudantes. O grupo se colocava de maneira atenta e pensativa. A Professora da Sala de Recursos lembrou que a escola contava com 28 estudantes com TEA, além dos que possuíam outros CIDs, o que requeria uma atenção maior de todos.

Um professor ressaltou as adequações estruturais, o que facilitaria a inclusão: *“A escola está linda, estruturada, com o pedagógico também estruturado”*. A partir dessas

informações, das observações realizadas e considerações expressas pelos professores, interpretamos que as produções subjetivas estavam relacionadas ao reconhecimento das necessidades dos estudantes e das condições de trabalho. Assim, convergimos para a hipótese de que a subjetividade social da escola, no retorno à presencialidade, foi se configurando na luta por um trabalho coletivo, à medida que o grupo refletia sobre as concepções orientadoras das ações e relações pedagógicas.

Em uma roda de conversa realizada com o grupo, onde o assunto era relativo ao alcance de aprendizagens no ensino remoto, inicialmente motivo de dúvida e desconfiança entre professores e famílias, que a época expressavam desconfiança: “*Ensino online não funciona para crianças!*” A diretora afirmou: “*As crianças que estiveram presentes e foram acompanhadas de alguma forma estão melhores do que imaginávamos que elas poderiam estar.*” (DC/Diretora).

Diante dessa fala, relembramos o conselho que sempre repetíamos quando se mencionava sobre a ausência dos estudantes: “*Vamos fazer o possível com quem participar!*” Essa disposição assumida pela escola possibilitou os resultados positivos, confirmados nas avaliações diagnósticas realizadas e nas falas dos professores. “*Nossos estudantes estão indo para o 6º ano com todos os pré-requisitos*” (DC/Coordenadora) Foi também um incentivo à continuidade das mudanças operadas, “*Não podemos voltar ao que éramos!*”, indicando produções subjetivas relacionadas à reflexividade e mobilização do grupo em prol de ações e relações pedagógicas favoráveis ao aprendizado.

Registramos em nosso diário, a organização dos reagrupamentos entre as turmas como uma estratégia significativa. Como forma de dividir tarefas e dinamizar as ideias e planejamentos, cada reagrupamento ficava sob a responsabilidade de uma turma de professores, que além das atividades desenvolvidas com os estudantes, faziam antes uma apresentação a toda escola na reunião coletiva, para explicar as escolhas e como deveriam ser



desenvolvidas as atividades. A criatividade era livre, expressando-se muitas vezes na confecção de jogos, em teatros, músicas escolhidas e textos. As atividades eram avaliadas pelos demais professores, verificando sua adequação ao nível psicogenético em que o estudante estivesse classificado.

Apesar de terem participado de uma formação especial para compreender a importância dessa estratégia, cada reagrupamento representava, na verdade, um desafio considerável, como reconhecido pela direção e pelo próprio grupo. Além de envolver todo um segmento, a direção enfrentava resistências por parte de alguns professores, o que provocou um ‘rachamento’ entre o grupo. Questionei sobre o que elas pensavam que poderia estar causando esse ‘rachamento’. A Diretora apontou: *“Penso que é resistência ao novo, medo de sair da zona de conforto, individualismo. Muitas coisas e cada um pensa de um jeito”* ou mesmo *“Tenho que reclamar de alguma coisa, então vou reclamar!”* ... *Nos anos que trabalhei como professora regente do BIA essas ações não aconteceram. Cada professor fazia o que achava adequado, apenas na sua sala, para a sua turma (DC/Diretora).*

Embora essa situação já ocorresse anteriormente na escola, tais reclamações não impediram o avanço. Como ela mesmo frisou: *“O mais importante é estar acontecendo, ter começado a desenvolver a estratégia”* (DC/Vice-diretora).

Passamos a acompanhar mensalmente tais atividades, que eram sempre iniciadas com uma sensibilização no pátio (músicas, histórias, dramatizações, etc.). Apesar dos desafios, a direção conseguiu implementar os reagrupamentos durante todo o ano letivo, representando um salto qualitativo na aprendizagem dos estudantes. Interpretamos que a ação em si e tudo que ela envolvia, consistia um indicador de produções subjetivas relacionadas a implicação, engajamento e persistência demonstrados por todo o grupo, evidenciando compromisso com o trabalho pedagógico da escola.

Outro aspecto que observamos e registramos em nosso diário, foram os posicionamentos dos professores acerca do trabalho pedagógico, com o compartilhamento de ideias e uma abertura para socialização. Apesar de não ser algo generalizado, observamos que existia uma representatividade considerável. Acompanhando uma reunião coletiva, trazemos a seguir, trechos de diálogos: *“O reagrupamento ajudou muito!”* Começou a professora, que em seguida começou a chorar ao falar de dois estudantes que alcançaram grande desenvolvimento. *“Tinha até sugerido a família buscar ajuda, mas não vai ser preciso. Ele avançou!”* Outra professora compartilhou: *“Consigno ter uma visão do todo, ver o que o outro está passando”*, referindo-se à oportunidade de estar com estudantes de outros professores.

Uma Coordenadora expressou sua opinião, decorrente dos muitos anos em que atuou na alfabetização: *“A alfabetização é assim, às vezes o estudante parece que não está aprendendo e ele dá um salto. Então, para reter um estudante você precisa mais argumentos, olhar com cuidado. Ninguém vai receber uma turma perfeita!”* Ficou evidenciado que sua intenção era tranquilizar os colegas sobre as dificuldades e a intenção de reter um estudante. Outro professor, esboçando uma concepção muito difundida da escola, disse: *“Parece que acendeu uma luz dentro dela”*. Dentre os reconhecimentos de avanços, alguns professores ainda resistiam e evidenciaram as dificuldades e *“o trabalho a mais”*, uma professora reivindicou: *“A separação e distribuição dos conteúdos poderia ser feito pela supervisão”*. Embora soubesse que esta é uma questão chave, os conteúdos precisam ser separados pelos professores, que, na realidade, conhecem as necessidades das turmas.

Muitos assuntos foram tratados, em relação às famílias, retenções, a encaminhamentos e, novamente, algumas falas retornavam a antigos problemas. A pesquisadora assim questionou os professores: *“Até quando a história de vida atrapalha o desenvolvimento da criança? Se vocês estão realizando um trabalho e vendo resultados positivos na grande*

*maioria, por que a resistência? Acompanhei muitos reagrupamentos, as histórias que vocês criaram, se fantasiaram para contar, mobilizaram as crianças para aprender*". Olharam-na atentamente; ao concordar com a pesquisadora, uma professora expressou: *"Todo mundo tem que estar disposto a trabalhar para recuperar as aprendizagens. Ainda há resultados no presente que são decorrentes da pandemia"*. A partir dessas informações e observações, interpretamos que este novo posicionamento do grupo, indicava produções subjetivas relacionadas à indecisão entre aderir à nova forma de organização do trabalho pedagógico ou a continuidade em concepções anteriores. Atribuir responsabilidades a terceiros era uma concepção que ia se desconstruindo a partir dos resultados que eles mesmos relataram no conselho, embora não tenham percebido isso.

Despontou também nestas reuniões o grande número de estudantes encaminhados à EEAA. Em apenas uma turma foram oito estudantes encaminhados para avaliação diagnóstica, que, somando os encaminhamentos de outras turmas, resultariam em um número expressivo. Apesar do reconhecimento de que alguns comportamentos observados poderiam resultar dos prejuízos do isolamento social, os projetos realizados se direcionavam apenas a questões de aprendizagem. Esse foi um aspecto que chamou atenção durante o ano letivo, pois contrariava a constatação anterior de que a escola ao longo dos anos havia se tornado conteudista.

Revelava também uma inconsistência quanto ao desenvolvimento do projeto proposto inicialmente. Esse aspecto passou a ser observado mais detalhadamente para decifrar se, de fato, algumas concepções haviam sido superadas ou se havia dificuldades na realização de propostas alternativas de enfrentamento aos problemas. Uma professora afirmou: *"Muito profissional está deixando a desejar, culpando a pandemia"*. Em outro momento: *"Eu acho que a escola mudou muito do ponto de vista estrutural. Mas, ainda vejo a escola muito dividida (mostrando as mãos)"*. Como? A pesquisadora questionou: *"Compartimentada! Tem*

*projetos que não saem do papel*”. E continuou sua fala: *Mas, à que vocês atribuem isso? Onde vocês acham que está o problema?* Outra professora expressou: *“Acho que são escolhas! Ao meu ver a Direção não escolhe a inclusão, o Serviço”*. (DC/Professoras). A partir das situações relatadas e das observações realizadas interpretamos que as produções subjetivas se relacionavam a dificuldades na superação de concepções reducionistas e excludentes sobre desenvolvimento e aprendizagens.

A partir dos indicadores produzidos anteriormente, convergimos a hipótese de que a subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas, no retorno à presencialidade, foi marcada por produções subjetivas relacionadas a inseguranças e pouca valorização de ações de maior amplitude e complexidade, impedindo a realização de propostas alternativas de enfrentamento aos problemas.

Ao longo do ano, em várias ocasiões, a pesquisadora deteve-se no esforço de compreender as complexas movimentações nas configurações subjetivas da subjetividade social da escola, a partir das produções subjetivas dos profissionais na escola, em especial as relacionadas ao desenvolvimento das ações e relações pedagógicas. Nesse esforço, identificou-se que algumas temáticas, como inclusão, aprendizagem, dificuldades escolares e da própria docência, apesar de importantes, não estavam configuradas subjetivamente na escola de forma que as ações e reações pedagógicas fossem direcionadas ao desenvolvimento dos estudantes. Muitas temáticas emergem em discussões e nas ações e relações pedagógicas, mas de forma secundária, não consistindo uma fonte de produções subjetivas, expressa no envolvimento da gestão e do grupo em prol de resoluções ou mudanças. Apenas para alguns profissionais, que por comporem uma minoria, não encontravam forças para irromper lutas, se recolhendo ao isolamento.

#### *4.3.2.2. A subjetividade social da escola em inter-relação com ações e relações pedagógicas entre os professores regentes e em outras funções na escola*

O grupo frequentemente mostrava contradições, as quais se refletiam em suas ações e relações pedagógicas. Esses aspectos eram contraditórios, conflitantes e desafiadores, assim como as emoções que se manifestavam no dia a dia. Neste tópico apresentamos algumas situações que ilustram esse aspecto. Partimos do último Conselho de Classe realizado no espaço virtual, que tinha também o objetivo de discutir novos caminhos para o retorno híbrido/presencial. Durante o encontro, as manifestações contrárias ao projeto desenvolvido conjuntamente pelos Serviços de Apoio após a finalização do semestre, dava pistas de que, alguns aspectos criticados poderiam ter sido ajustados e resolvidos ao longo das atividades, tornando-as mais proveitosas aos estudantes, caso prevalecesse o diálogo franco nas coletivas semanais.

No entanto, ao não expressar opiniões divergentes, transparecia a impressão de que o grupo dava pouca importância ao resultado do processo educativo. Além disso, observava-se uma segregação velada entre os segmentos na escola, o que consideramos impedimento à realização de um trabalho coletivo, desencadeando produções subjetivas relacionadas a desvalorização das ações e relações desenvolvidas pelos pares, o que parecia estar relacionado ao lugar de pertencimento de quem realizava tais ações.

A dedicação e entrega sem reservas no momento inicial da pandemia, com apoio, *expertise* pedagógica, desenvolvimentos de ações alternativas, colaborando para que o trabalho da escola seguisse, alçou alguns segmentos a um lugar de protagonismo nas ações e relações pedagógicas. Entre estes segmentos estavam os Serviços de Apoio e Professores readaptados. No entanto, isso não reverberava dessa forma entre o grupo de professores, que expressaram pouca valorização e reconhecimento, gerando produções subjetivas relacionadas ao menosprezo e desrespeito profissional por quem atuava fora da sala de aula. Conforme

expresso na fala de uma profissional: *“Eles não gostam não! Eles não toleram não!”* Uma professora readaptada da função finalizou, expressando seu desapontamento: *“Todo mundo recebe pedradas. Somos a comissão de frente. Queria estar em um casulo e não sair mais de lá! Mas, não posso!”* (DC/Professora). Como resultado, observou-se a desmotivação, adoecimentos de alguns profissionais, entre professores e integrantes das equipes de apoio e pedagógica, resultando no afastamento laboral por atestados médicos. Um espaço de trabalho pode se tornar gerador de danos emocionais, se as relações estabelecidas não prezam pela ética, empatia e diálogo respeitoso entre seus integrantes.

Outros indicadores dessas contradições relacionais existentes entre o grupo eram visibilizados nas formas de participação em reuniões ou no próprio conselho de classe. Dificilmente, um professor se colocava em defesa de algo criticado por seu segmento, divergindo, ou contrapondo-se a uma opinião, ou fala de um colega. Observamos outras reuniões de Conselhos, percebemos que no ERE era comum, todas as câmeras se manterem fechadas; alguns professores apenas as abriam na hora de sua fala. No presencial, apenas se ouvia a fala do outro, sem interrupções. Eximiam-se de comentar ou trocar ideias sobre os problemas enfrentados pelos colegas, e ainda de tecer elogios às práticas inovadoras e interessantes. Esses comportamentos também se repetiam em reuniões que demandavam decisões coletivas.

Contrariamente, comportavam-se diferentes nos grupos de WhatsApp, oficial e paralelo, um usado para comunicados da direção e o outro, onde os assuntos e expressões eram livres. Acompanhando algumas dessas reuniões, interpretamos que havia uma predisposição ao corporativismo entre alguns professores, comprometendo o trabalho pedagógico da escola e as ações e relações pedagógicas desenvolvidas.

A partir desses indicadores apresentados anteriormente, convergimos à hipótese de que a subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas,

entre os professores regentes e em outras funções na escola, era constituída por tensões, conflitos e contradições entre os grupos.

Importante destacar, que tais posicionamentos, dialogam também com a subjetividade social da categoria, se conformando à subjetividade social da escola. Em muitos níveis propaga-se a ideia de que o professor, apenas ele, é o centro do processo educativo. Em muitas assembleias da categoria e no chão da escola, essa ideia é difundida. Não que ele reconhecidamente não faça a diferença, a questão que entendemos dissonante é colocá-lo no centro do processo. “Quem segura o piano é o professor” ou “O trabalho acontece na sala de aula”. Essas pseudo verdades, presentes no senso comum, acabam por comprometer a coletividade que existe na escola, onde todos têm importância, onde todos são “gente”. Ainda, colaboram para o seu próprio adoecimento, uma vez que educar é um processo complexo e não pode ser assumido ou conduzido por uma pessoa apenas.

Percebemos, então, que em momentos de crises e riscos, os grupos sociais constituídos em espaços como a escola, tendem a se protegerem, se cuidarem, zelando pela continuidade de algo. Muitas diferenças são superadas em tais momentos, prevalecendo o desejo de sobrevivência e perpetuação. Porém, ao menor sinal de garantias de uma relativa normalidade, as rivalidades tendem a se manifestar novamente, revelando novas organizações das configurações existentes em tais espaços.

Ficou constatado que, no período crítico da pandemia, o cuidado constituiu-se uma configuração subjetiva de grande abrangência, congregando grupos diferentes. Em outros momentos, o trabalho passava a ser uma configuração subjetiva dominante, irrompendo com força sobre o grupo, mas abrindo também espaços para a docência se configurar subjetivamente para alguns professores, momentos em que estes professores emergem na condição de agentes e sujeitos. Outro aspecto a ser destacado, diz respeito à temporalidade integradora e imaginária, que une passado, presente e futuro como unidade, expressando

singularmente as produções emergentes. Ensino presencial-remoto-presencial, antes, durante e pós-período crítico da pandemia, não expressavam produções do momento apenas, mas confluía a um continuum de atualizações e novas produções subjetivas (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017)

Outro momento a ser destacado é a emblemática reunião para escolhas de turmas logo no início do ano, que aconteceu ainda de forma virtual, para ilustrar como a docência vai se configurando, se transmutando no desenrolar de uma atividade e a partir das relações que os professores conseguirem estabelecer no decorrer de um ano letivo. Momento em que são evidenciadas algumas concepções vigentes entre o grupo, A reunião é um momento de muito rigor, pois há uma portaria especialmente elaborada para regular esse momento, há também a contagem de pontos, onde a maior pontuação é atribuída ao professor com mais tempo na carreira de magistério, em acordo com a data de admissão na SEEDF.

O professor que alcança a primeira colocação na contagem adquire prestígio entre o grupo. A escolha de turmas acontece apenas entre os professores efetivos. É também uma reunião marcada por produções subjetivas relacionadas à expressão de desconforto e descontentamento com a normativa que estabelece hierarquias na escolha de turmas, pois a escolha marcará a trajetória de estudantes e dos professores, pois ao optarem pela escolha de determinada turma podem presumir, ou não, os desafios que aparecerão ao longo do ano.

Este é um aspecto importante, pois se trata de um trabalho que vai ser realizado durante um ano letivo, não havendo possibilidades de mudanças, salvo algum problema de saúde ou de ordem maior. Geralmente, as turmas do Bloco Inicial de Alfabetização, que contam com uma gratificação adicional e turmas realizadas pela manhã, estão entre as melhores opções e são as primeiras a serem escolhidas entre os docentes.

Alguns professores, com menos tempo na carreira, têm de assumir as turmas que vão sobrando. As turmas que contam com Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais



(ENEEs) são geralmente deixadas em segundo plano, a menos que haja um conhecimento prévio sobre o estudante e suas necessidades. Essa circunstância representa uma das questões estruturais que contribuem para os desafios associados à inclusão. À parte dessas produções entre os professores, estão as produções subjetivas que integram a subjetividade social da escola, relacionadas ao temor e preocupação quanto a possibilidades de alguns professores assumirem determinadas turmas, pois nesse momento também se desenha os desafios que a escola terá que enfrentar na organização geral do trabalho pedagógico.

Registramos em nosso diário reflexivo, a frase impactante dita pela gestão da escola: *“Hoje teremos aqui os melhores professores, para as melhores turmas do DF!”* A condução animada e cuidadosa da direção deixou o momento mais leve e encaminhou o grupo a uma maior tranquilidade e desejo de estar entre os melhores. Nesse clima, a reunião seguiu, atendendo aos desejos dos presentes, pois todos conseguiram assumir as turmas desejadas. Um professor insatisfeito com sua turma representa um problema a mais para a escola por ter de lidar com alguém realizando sem satisfação o próprio trabalho. Uma professora resumiu: *“Quando a gente trabalha feliz, o pedagógico flui perfeitamente”*. (DC-chat/Professora). A diretora, com um semblante feliz, confidenciou: *“Eu felicíssima da silva... há escolas que não têm equipe completa, então é um alívio!”*. A partir das observações, diálogos e semblantes tranquilos, interpretamos que as produções subjetivas emergentes se relacionavam a tranquilidade, harmonia e motivação para com o trabalho no ano que estava por vir.

Um aspecto interessante que representa uma possível movimentação na subjetividade social é quando observamos que os professores deixam de temer a perda de turmas que costumavam escolher. Ao contrário, se permitiram fazer novas escolhas, migrando para outros segmentos, se impondo o desafio da mudança, dando indícios de um processo que apontava para a libertação da zona de conforto ou exploração de novas possibilidades. Essa mudança de atitude muitas vezes está associada a produções subjetivas relacionadas a busca por

crescimento pessoal, autoconhecimento e desenvolvimento. Pode ser expresso como um movimento em direção à flexibilização, adaptabilidade e abertura a experiências diferentes, o que nos permitiu convergir a hipótese que a subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas entre os professores regentes e em outras funções na escola, sugeria uma transição de uma mentalidade fixa e de acomodação para uma mentalidade disposta às mudanças e novas experiências, o que poderia favorecer a reorganização do trabalho pedagógico.

Nos meses subsequentes, nas oportunidades de diálogos com os profissionais, especialmente durante a realização das rodas de conversas, almoços e cafés, em muitos momentos pairava uma cordialidade e companheirismo. A sala dos professores voltou a ser um espaço de encontros, diálogos, constituição de grupos, amizades e também inimizades. Observou-se muitos professores em regime de contrato temporário, mas conhecidos por alguns professores efetivos, o que mudava como este professor se colocava, com mais liberdade e sem restrições, indicando produções subjetivas relacionadas a prevalência de uma equidade e companheirismo no tratamento entre o grupo de professores.

Na subjetividade social da SEEDF o trânsito de professores segue essa lógica de indicação de trabalhos pedagógicos, de acompanhar o deslocamento de um colega mais próximo. Dessa forma, grupos e relações vão se constituindo subjetivamente, contribuindo para um sentimento de pertencimento e cumplicidade, que pode ser benéfico em muitos casos, mas desafiador em outros. Nessa lógica, também, muitos professores ainda não efetivos acabam por permanecer na mesma escola por anos seguidos, conforme a colocação alcançada no concurso para professor substituto, saindo apenas quando ocorre algum problema.

A primeira roda de conversa com os professores encaminhou-se para a reflexão sobre os grupos que se formam no contexto da escola e findam por contagiar mutuamente para não aceitarem debates ou discussões sobre temas importantes para o fazer pedagógico. Alguns

professores, mesmo sem ter trabalhado, ou conhecerem a pesquisadora, se retiraram da proposta de conversa, acompanhando seus colegas, demonstrando desinteresse pela reunião que estava sendo conduzida, interpretamos que as produções subjetivas se relacionavam a ausência de reflexividade e criticidade, cerceando a abertura para ouvir ou mesmo seguir suas próprias convicções.

Em muitos momentos, no decorrer da pesquisa, os profissionais procuravam a pesquisadora para expressar suas opiniões ou para discutir sobre mudanças e desenvolvimento e também sobre os impactos da pandemia. Em determinado momento, conversando sobre a importância de posicionar-se, expressando a opinião, uma professora expôs à pesquisadora o seu pensamento e o quanto ela considerava que havia mudado. *“Já perdi muito tempo fazendo o que eu não queria, estando com pessoas que não eram legais”* (DC/Professora).

Dando prosseguimento ao diálogo, ao ser questionada como ela estava se posicionando diante dos problemas, a professora compartilhou um episódio em que se sentiu alívio por dar uma resposta adequada aos colegas que lhe ofendiam em comentários sobre um atraso que ela cometeu, conforme expressou sua resposta: *“Só parei, olhei e fiz um gesto que eles entenderam na hora. kkkkk”* (DC/Professora). Foi questionado a outra professora sobre o porquê de permanecer na escola se estava insatisfeita com o trabalho. A resposta dela foi que não haveria diferença em outras instituições, conforme expressou: *“Escola é tudo igual! Mudar para quê?”*. Sobre essa mesma questão, outra professora expressou sua opinião: *“Nós já tínhamos um ambiente difícil e ficou mais difícil com a pandemia. Tirou a consciência coletiva, aprendemos a viver só. Tento ser mais feliz comigo mesmo, do que na escola. Me dá preguiça de cuidar e manter as relações...”* (Trecho DC/Professora).

Os trechos acima apontam para indícios de uma mudança negativa no ambiente, que já era desafiador, devido à pandemia. A expressão "tirou a consciência coletiva" indica uma perda do senso de comunidade ou conexão entre as pessoas. A referência a aprender a viver

sozinha sugere uma adaptação a uma realidade mais isolada e individualista. Ao dizer: "tento ser mais feliz comigo mesmo, do que na escola" indica uma preferência por encontrar a felicidade dentro de si, possivelmente em contraste com as interações na escola, que podiam estar sendo percebidas como menos satisfatórias. E ao expressar: "me dá preguiça de cuidar e manter as relações", a professora sinaliza certa falta de motivação para investir nas relações interpessoais, sugerindo um cansaço ou desinteresse em manter conexões sociais. Essa atitude pode ter sido reflexo das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, agravadas pela pandemia. Interpretamos que entre alguns professores mais antigos na escola, as produções subjetivas se relacionavam a um sentimento de desânimo, receio e pouca abertura para o outro.

Geralmente estes professores, formavam grupos entre si, compartilhavam momentos importantes, se presenteavam, procuravam assumir regência no mesmo segmento, turno, se apoiando em decisões. Para alguns, a história da escola se entrecruzava com a sua própria história na comunidade, infância, adolescência, idade adulta, constituição de família, etc. Não se viam em outro espaço, em outra escola.

Demonstravam afeto e dedicação, muitas vezes agindo como 'donos da escola', ao permanecerem atentos às situações e ações das pessoas. No entanto, não percebiam que tais comportamentos dificultavam o estabelecimento de uma verdadeira coletividade no grupo. Um episódio relacionado a esse aspecto foi a escolha de uma profissional recém-aposentada, que decidiu retornar à escola para comemorar seu aniversário. Ela levou bolo, doces, bebidas e convidou alguns colegas próximos a participar. Segundo sua confiança, essa tradição tinha ocorrido por muitos anos, e em seu primeiro aniversário fora da escola, sentiu a necessidade de voltar. A partir das observações destes rituais, rotinas e depoimentos, interpretamos que as produções subjetivas se relacionavam à consideração e afeto devotado à escola e a alguns

colegas, podiam constituir impedimentos ao estabelecimento de novas relações e busca de novos caminhos e objetivos pessoais.

Posteriormente, refletindo sobre esse episódio, o qual me tocou profundamente, considerei a hipótese de que a subjetividade social da escola nas relações entre os professores regentes e em outras funções na escola vinculava-se à crença de que todas as escolas viviam os mesmos problemas e desafios, colaborando para a manutenção de grupos, dificultando a instauração da coletividade e a busca por mudanças. No entanto, muitos conseguiam seguir atuando para colaborar com mudanças na subjetividade social da escola, por meio de suas ações e relações pedagógicas, como veremos no tópico a seguir.

#### *4.3.2.3. A subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas tensionadas pelo protagonismo de alguns professores e grupos*

A experiência do ensino remoto emergencial na pandemia exigiu novos posicionamentos de alguns professores regentes e em outras funções na escola. Através das ações e relações pedagógicas que desenvolveram, esses indivíduos se destacaram como agentes e sujeitos, alcançando um papel de protagonismo que possibilitou à escola cumprir sua função social. No entanto, com o retorno ao ensino presencial, alguns profissionais já haviam se aposentado, e outros se transferiram para diferentes escolas. Ainda assim, observou-se que a experiência do ensino remoto em si influenciou novas posturas entre aqueles que permaneceram na escola. Essas posturas se manifestaram pela não aceitação passiva e pela não resignação em relação ao que foi vivido anteriormente.

Observamos que no ensino presencial, com a retomada da rotina escolar, alguns grupos que se constituíram no ensino remoto foram desfeitos. A escola retornava à sua normalidade. Cada profissional também retornava a sua sala, ao seu espaço, muitas vezes não compartilhado. Cada um enfrentava as demandas específicas de sua função e ambiente, como sala de leitura, informática, atendimento especializado, orientação, direção, coordenação e a

própria sala de aula física, cada uma exigindo uma dinâmica diferente. Com essa volta, várias situações em que as decisões eram tomadas coletivamente deixaram de existir. Em conversas sobre os sentimentos após o retorno, alguns professores expressaram:

*“Parece um retrocesso e voltamos para a estaca zero!”*

*“Não podemos voltar ao que éramos!”*

*“Temos um conflito entre o mundo real e o mundo encantado” (se referindo ao ensino remoto)*

*“O professor mudou! Tem dias que estou aqui e poderia estar sendo muito mais produtivo se estivesse em casa. Estamos começando a morrer de novo!”*

Interpelei-os:

*“A que atribuíamos esses sentimentos? O que temos, vivemos hoje que é diferente do que vivemos no remoto?”* Disse isso, porque também experimentava sentimentos contraditórios.

*“Talvez a gente esperasse encontrar as coisas diferentes...sei lá... internet, computadores, recursos, sabe! O material da escola deixou de ser atrativo até para nós!”* (Professores- Trechos de DC/Roda de conversa)

Ao final do intenso diálogo, em que os professores queriam se expressar, dizer das suas dificuldades, diante da impossibilidade de contar com algumas comodidades e recursos tecnológicos, interpretamos que as produções subjetivas se relacionavam ao desânimo e abatimento, passando a constituir a subjetividade social da escola expressando desesperança, desalento e descontentamento para com a educação. Para alguns, o trabalho havia se tornado mais penoso, porque ainda se requeriam atenções com a biossegurança e isso impactava profundamente o próprio significado de ser professor, impedindo que alguns profissionais seguissem mantendo o engajamento e a motivação, que são combustíveis a busca de um caminho autoral.

Observamos que, para outros, no entanto, o aproveitamento dessas aprendizagens adquiridas seguia sendo utilizado, mas com adaptações, *“Agora podemos solicitar algumas tarefas em casa, que antes não podíamos. Agora sabemos os recursos que muitos possuem e até quando podem utilizá-las em prol da sua aprendizagem. Antes, nem pensávamos em pedir que eles pesquisassem na internet, fizessem e editassem vídeos, por exemplo”* (DC/Roda de conversas-Professora)

Ainda, observamos na presencialidade a nova forma de atuação dos Serviços de Apoio, que durante a pandemia haviam alcançado um lugar de protagonismo, colaborando para a continuidade do funcionamento da escola. Com a saída de alguns profissionais, foi necessário priorizar algumas ações, com isso, alguns projetos foram abandonados, o que fez com que o modelo de trabalho mais individualizado substituísse o institucional. Também a forma de participação no pedagógico da escola havia se modificado, em razão de novas concepções assumidas pelo grupo. Assim, algumas atividades, decisões aconteceram sem a participação das profissionais que compunham esses serviços, interpretamos que as produções subjetivas que passavam a constituir a subjetividade social da escola se relacionavam a invisibilidade e descrédito para com os Serviços de Apoio.

Registramos no diário reflexivo, que no primeiro dia do retorno ao presencial, as integrantes dos serviços apenas foram apresentadas à escola devido a uma observação das profissionais à direção. Embora o constrangimento tenha passado despercebido, o fato de uma delas ter que intervir no momento contribuiu para que não se sentissem menosprezadas, como mencionou: *“#faleitôleve”*. Mas, essa indiferença já havia acontecido em anos anteriores, em momentos de agradecimentos e homenagens em datas comemorativas, situações às quais já estavam habituadas, segundo verbalizavam: *“Entra direção, sai direção e é sempre assim!”*.

Registramos que, outras situações ocorreram em que a participação dessas profissionais era reduzida à posição de ‘bombeiras’ encarregadas apenas de ‘apagar fogo’,

sendo chamadas apenas em situações de conflitos ou problemas. Isso resultava em um reconhecimento que divergia das disposições oficiais exigidas para suas funções. Esse posicionamento da escola contribuía para a emergência de produções subjetivas contraditórias, envolvendo sentimentos de frustração, desapontamento e coragem. Esses profissionais continuavam atuando e se posicionando, mesmo diante da escassa valorização que a escola direcionava aos serviços prestados por eles.

Observamos também que, tratamento semelhante voltou a ser dispensado a algumas professoras readaptadas. A cooperação que haviam prestado as coordenadoras e professores regentes no ERE/híbrido, onde auxiliaram em planejamentos, organização de atividades, desenvolveram projetos de intervenção para recuperação de aprendizagens, passou a não ser requerida. Embora reconhecidas por alguns integrantes da direção que verbalizam: “*Nós precisamos dos serviços delas. Elas contribuem muito conosco*” (DC/Vice-diretora), essa perspectiva não era unânime na escola. Assim, as professoras readaptadas não se sentiam mobilizadas a participar das reuniões coletivas e outras atividades com os professores regentes, como ocorria anteriormente. Interpretamos que, as produções subjetivas que constituíam a subjetividade social da escola eram relacionadas ao não reconhecimento da experiência e saber que as professoras readaptadas agregam ao trabalho pedagógico da escola.

Desta forma, verbalizou uma professora: “*Melhor cada um seguir em seu espaço até a aposentadoria*” (DC/Professora). Entendemos que essa também era uma opção que expressava autonomia e cansaço, diante de uma situação para a qual não havia esforços por mudanças. Essa disposição foi confirmada na ausência destas profissionais nas reuniões coletivas ou nas rodas de conversas, os contatos aconteciam em espaços, como a copa, o hall de entrada, banheiros, indicando que produções subjetivas que constituíam a subjetividade social da escola eram relacionadas a um descaso e indiferença para com professores fora de regência, que transparecia ser um comportamento natural na comunidade escolar.



Observamos que era naturalizado, um lugar de protagonismo que integrantes das coordenações alcançavam, que não se referia às ações que desenvolvem em si, mas ao fato de ser uma representante dos professores, posição em que raramente há enfrentamentos, discordâncias ou cobranças, pois há uma relação de empatia também natural entre professor/coordenador. De maneira valorosa, reconhecidamente observamos mudanças importantes na própria percepção destes coordenadores, quanto às suas funções, rompendo um pouco o lugar de companheirismo acrítico, interpretamos também que havia uma mudança na concepção desse fazer.

No retorno à presencialidade, as ações e relações pedagógicas desenvolvidas pelas quatro profissionais que desempenhavam essa função, colaboraram para o enfrentamento de situações preocupantes em relação às defasagens pedagógicas verificadas, onde interpretamos que emergiam produções subjetivas relacionadas ao engajamento, a disposição e abertura ao novo, consistindo novas marcas em suas atuações. Indicador que foi se confirmando ao longo do ano e constituindo a subjetividade social da escola, se expressando no envolvimento e motivação da comunidade escolar para a realização de atividades criativas e inovadoras.

Registramos no diário reflexivo e com fotos algumas dessas atividades: auxílio nas atividades de reagrupamentos e planejamentos de projetos interventivos, que não aconteciam regularmente até a pandemia. A priorização de datas comemorativas, interligadas aos conteúdos, como: as Semanas das Profissões, Arte e Folclore, das Crianças, Festas da Família, Junina e Baile da Amizade e, também as confraternizações entre funcionários, que eram sempre muito bem planejadas, decoradas e desenvolvidas em um clima de companheirismo. Merecendo destaque a implementação de projetos inovadores, reconhecidos e premiados no DF, como o 1º Prêmio Paulo Freire de Educação, onde a coordenação recebeu uma Moção de Louvor pelo Projeto Educação em Tempo Integral: trilhando o caminho da autonomia e criatividade, desenvolvidos pela escola.

Em uma conversa com a equipe gestora sobre esses pontos, foi mencionado por uma das integrantes: *“Penso que antes elas davam o peixe! Agora estão ensinando a pescar.”* (DC/Direção), interpretamos que esses novos posicionamentos estavam ancorados em produções subjetivas relacionadas ao incentivo à autonomia e à busca dos próprios caminhos, que por sua vez associava-se à subjetividade social da escola expressando em ações e relações pedagógicas planejadas intencionalmente para resolução das queixas escolares.

A partir dessa colocação e das observações, compreendemos porque percalços ainda aconteciam na realização dos reagrupamentos, expresso no pedido dos professores para que outras pessoas pudessem separar conteúdos e organizar atividades. Os professores não estavam mais recebendo as atividades prontas, apenas para aplicá-las, era preciso planejar e produzir, algo que sem dúvida requeria um envolvimento diferente dos docentes. Apesar dessa nova disposição, não percebemos conflitos ou desavenças explícitas, havia expressões de carinho e respeito para com as coordenadoras.

A despeito de todos os desafios, a equipe gestora que ao longo do ensino remoto conseguiram desenvolver ações e relações pedagógicas que transcenderam os muros da escola, abarcando famílias, estudantes e em muitos momentos trilhando alternativas próprias frente às necessidades revestiram-se de coragem para, no ensino presencial voltar e reaver estudantes que haviam ficado fora do processo educativo. Abordamos aspectos da gestão e seus desafios, a percepção sobre o trabalho pedagógico da escola, em uma entrevista semiestruturada, onde as três integrantes participaram. Destacamos alguns trechos desse momento, que interpretamos como produções subjetivas relacionadas a dificuldades em lidar com o grupo e atender as demandas pedagógicas na escola. Sobre os desafios de dirigir o grupo:

“... não abrir mão de realizar o que era necessário em prol do cumprimento de proposições foi um diferencial”. “Agora no presencial estão começando a se acomodar

de novo. A dificuldade da escola é essa! A gente caminhar, fazer um planejamento e todo mundo seguir. E quando você cobra, você é ruim! Você é ruim por que está cobrando o que seria obrigação dele! Coisas simples como a entrega de um relatório. Não entrega, não dá satisfação. Mesmo havendo flexibilidade. Então, você se programou para ler tal relatório naquele dia, se não entrega, você vai ter que ler um outro dia, quando você tinha outra coisa para fazer. As pessoas não têm empatia de olhar o outro...” (Trecho entrevista/Gestão)

A partir destes trechos, diálogos e observações interpretamos que a subjetividade social da escola se constituía por frustrações, estresse, impaciência, em razão de ações individuais pouco comprometidas com o trabalho realizado. Essa lógica exigia constantemente que a gestão cobrasse por ações que já deveriam ter sido realizadas.

Observamos os inúmeros desafios inerentes à composição da gestão escolar, que constantemente se vê sobrecarregada por tarefas provenientes da Sede, muitas vezes delegadas de maneira apressada e sem alinhamento com o planejamento da escola. Essa dinâmica caracteriza um funcionamento autoritário, permeado por decisões unilaterais, afastando-se da proposta de gestão democrática associada e defendida pela categoria.

Diante de todas essas questões que se somam à rotina escolar, ocupar esse papel muitas vezes desencadeia processos relacionados a adoecimentos, como mencionado por uma vice-diretora: *“Eu me transformei numa pessoa ansiosa e eu não sou, né? Eu era muito tranquila, muito brincalhona e tal, e eu vi que em alguns momentos eu ficava muito ansiosa...”*, além disso, essa posição na gestão escolar conduz a novas percepções sobre a realidade e comportamentos das pessoas: *“E aqui a gente ouve muitas críticas. Isso dói! Às vezes você não ouve diretamente, mas ouve nos corredores. Isso sempre mexe com o psicológico, com a estrutura.”* A partir desses relatos, aliados a observações, construímos um

indicador que aponta para a existência de produções subjetivas relacionadas a um comprometimento e responsabilidade para com as pessoas e a educação.

A partir dessas interpretações, convergimos à hipótese de que a subjetividade social da escola no retorno à presencialidade estava sendo moldada pelo protagonismo de alguns professores e grupos, se constituindo por produções subjetivas relacionadas à persistência, à implicação e ao empenho, os quais possibilitaram a superação dos desafios e reativaram a motivação para prosseguir.

Outro aspecto evidente que promoveu a continuidade do protagonismo do grupo de coordenação e da equipe gestora (Direção, Vice-diretora e Supervisão Pedagógica) foi a aproximação entre estes dois segmentos, a partir da pandemia, como reconhecido pela direção: *“Na pandemia, a Coordenação realmente foi efetiva, começou a ter esse link mesmo”*. Além disso, observamos que ambos os segmentos passaram a ser compostos por pessoas mais próximas, estabelecendo relações configuradas subjetivamente, baseadas em amizades sinceras e duradouras. Essas relações permitiam um diálogo aberto, inclusive com contraposições e discordâncias que não resultavam em inimizades, ao contrário do que ocorria anteriormente. A configuração subjetiva da relação entre equipe gestora e coordenação, não era entre os segmentos em si, mas entre as profissionais que ocupavam tais funções.

Para revisitar as construções realizadas neste eixo, estruturamos um quadro que inclui as ações e relações pedagógicas desenvolvidas e os indicadores e hipóteses construídas a partir das informações produzidas. Procuramos gerar inteligibilidades na inter-relação existente entre os dois processos estudados, onde podemos visibilizar a intensidade das produções subjetivas entre os professores regentes e em outras funções na escola, apesar destes não estarem mais na vigência de uma pandemia e se encontrarem em ‘segurança’ no espaço físico e concreto da escola. Reiteramos que a inter-relação entre ações e relações pedagógicas e subjetividade social da escola, não se refere a um processo orgânico com

previsibilidade e controle, ao contrário, a sua complexidade reside na dinamicidade e fluidez das produções subjetivas, e a maneira controversa em que elas passam a configurar a subjetividade social da escola.

### Quadro 8

Síntese de como as ações e relações pedagógicas iam configurando na subjetividade social da escola no híbrido/presencial

Ações e relações pedagógicas desenvolvidas	Indicadores da subjetividade social	Hipóteses
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reorganização do espaço físico da escola e dos recursos materiais e humanos;</li> <li>-Organização e planejamento para o retorno dos estudantes;</li> <li>-Realização de planejamentos pedagógicos, direcionados inicialmente ao acolhimento e, posteriormente, à avaliação e intervenção;</li> <li>-Atividades de reagrupamento entre turmas e projetos interventivos para estudantes das turmas de 4<sup>os</sup> anos (recuperação de aprendizagens);</li> <li>-Maior atenção para o processo de alfabetização e letramento;</li> <li>-Manutenção de grupos de WhatsApp para fins de diálogo entre professores e famílias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apego ao ambiente tradicional da sala de aula</li> <li>-Reconhecimento da docência como uma profissão desafiadora</li> <li>-Afeto, respeito e à autovalorização e reconhecimento profissional.</li> <li>-Conscientização quanto aos problemas e defasagens pedagógicas</li> <li>-Superação do individualismo, da vaidade e do orgulho</li> </ul>	<p>Predisposição ao acolhimento e mudanças a partir da autorreflexão sobre a docência</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Retomada da normalidade dentro do que já se desenvolvia na dinâmica presencial.</li> <li>-Manutenção dos cuidados com a saúde mental e biossegurança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecimento da complexidade do trabalho docente</li> <li>-Proposição de coletividade e esforço conjunto para a retomada das atividades.</li> <li>-Afetividade e sentimento de pertencimento.</li> </ul>	<p>Luta por um trabalho coletivo, na</p>

<p>-Adaptação às mudanças administrativas ocasionadas pela saída de alguns funcionários.</p> <p>-Desenvolvimento do projeto anual 'Identidade'.</p> <p>-Desenvolvimento de um trabalho pedagógico, a partir das necessidades observadas, com planejamentos e atividades de recuperação paralela.</p> <p>-Esforço por um trabalho coletivo.</p> <p>-Utilização das aprendizagens adquiridas no ensino remoto.</p>	<p>- Reconhecimento das necessidades dos estudantes e a aprovação das condições de trabalho;</p>	<p>medida que refletia sobre concepções orientadoras das ações e relações pedagógicas;</p>
	<p>-Reflexividade e mobilização do grupo expressa em prol de ações e relações pedagógicas favoráveis ao aprendizado;</p> <p>-Implicação, engajamento e coragem demonstrados por todo o grupo, evidenciando compromisso com o trabalho pedagógico da escola.</p> <p>-Indecisão entre aderir à nova forma de organização do trabalho pedagógico ou a continuidade em concepções anteriores;</p> <p>-Dificuldades na superação de concepções reducionistas e excludentes sobre desenvolvimento e aprendizagens</p>	<p>Inseguranças e pouca valorização de ações de maior amplitude e complexidade, impedindo a realização de propostas alternativas enfrentamento aos problemas.</p>
	<p>- Desvalorização das ações e relações desenvolvidas pelos pares, o que parecia estar relacionado ao lugar de pertencimento de quem realizava tais ações;</p> <p>-Menosprezo e desrespeito profissional por quem atuava fora de sala de aula;</p>	<p>Constituída por tensões, conflitos e contradições entre os grupos;</p>

	-Predisposição ao corporativismo entre alguns professores, comprometendo o trabalho pedagógico e as ações e relações pedagógicas;	
	-Desconforto e descontentamento com a normativa que estabelece hierarquias na escolha de turmas; - Temor e preocupação quanto a possibilidade de alguns professores assumirem determinadas turmas, pois nesse momento também se desenha os desafios que a escola terá que enfrentar na organização geral do trabalho pedagógico; -Tranquilidade, harmonia e motivação para com o trabalho no ano que estava por vir; -Busca por crescimento pessoal, autoconhecimento e desenvolvimento..	Transição de uma mentalidade fixa e de acomodação para uma mentalidade disposta às mudanças e novas experiências, o que poderia favorecer a reorganização do trabalho pedagógico.
	-A prevalência de uma equidade e companheirismo no tratamento entre o grupo de professores; -Ausência de reflexividade e criticidade, cerceando a abertura para ouvir ou mesmo seguir suas próprias convicções; -Sentimento de desânimo, receio e pouca abertura para o outro; - A consideração e afeto devotado à escola e a alguns colegas, podiam constituir impedimentos ao estabelecimento de novas relações e busca de novos caminhos e objetivos pessoais.	Crença de que todas as escolas vivem os mesmos problemas e desafios, colaborando para manutenção de grupos, dificultando a instauração da coletividade e a busca por mudanças.
	-Desesperança, desalento e descontentamento para com a educação; -Invisibilidade e descrédito para com os Serviços de Apoio; -Sentimentos de frustração, desapontamento e coragem; -Não reconhecimento da experiência e saber que as	A persistência, a implicação e empenho, os quais possibilitaram a superação dos desafios e reativaram a motivação para prosseguir.



	<p>professoras readaptadas agregavam ao trabalho pedagógico da escola;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Descaso e indiferença para com professores fora de regência;</li><li>-Envolvimento e motivação da comunidade escolar para a realização de atividades criativas e inovadoras;</li><li>-Ações e relações pedagógicas intencionalmente planejadas para resolução das queixas escolares;</li><li>-Frustrações, estresse, impaciência, em razão de ações individuais pouco comprometidas com o trabalho realizado;</li><li>-Comprometimento e responsabilidade para com as pessoas e a educação.</li></ul>	
--	---	--

## **5. Compreensões produzidas com a pesquisa, o modelo teórico e a tese construída**

Retomando o objetivo da pesquisa que foi compreender as mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas, procuramos desenvolver um modelo teórico explicativo que contemplasse essa interrelação. Nesse entendimento, inicialmente caracterizamos as ações e relações pedagógicas, para, posteriormente, interpretar como elas se configuravam na subjetividade social da escola, a partir das produções subjetivas emergentes entre professores regentes e em outras funções, no contexto do ensino remoto emergencial na pandemia e no retorno à presencialidade. Apresentamos a seguir algumas compreensões produzidas na pesquisa.

### **5.1 - Mudanças e constituição de novos processos na subjetividade social da escola**

Para auxiliar o leitor, sintetizamos no quadro a seguir, as mudanças identificadas, apoiadas nas hipóteses construídas. Posteriormente, exploraremos as conclusões derivadas da pesquisa, delineando assim o modelo teórico que fundamentou a formulação da tese.

### Quadro 9

Síntese das mudanças percebidas nas produções subjetivas observadas na transição do ERE para o Presencial

Hipóteses relativas ao ERE	Hipóteses relativas ao ensino híbrido/ presencial	Mudanças nas produções subjetivas
<p>-Responsabilidade, implicação e comprometimento com a realidade social dos estudantes e suas implicações pedagógicas</p> <p>-Flutuações entre o acolhimento a solidariedade e o tensionamento quanto às formas de trabalho desenvolvidas, desconstruindo-se a imagem de uma escola refém da perfeição, que impedia manifestações genuínas entre as pessoas que a integram</p> <p>-Predisposição à realização de um trabalho de qualidade, à superação de obstáculos e adaptação às novas formas de atuação.</p>	<p>-Predisposição ao acolhimento e mudanças a partir da autorreflexão sobre a docência;</p> <p>-Luta por um trabalho coletivo, na medida que refletia sobre concepções orientadoras das ações e relações pedagógicas;</p> <p>-Inseguranças e pouca valorização de ações de maior amplitude e complexidade, impedindo a realização de propostas alternativas de enfrentamento aos problemas;</p> <p>-Constituída por tensões, conflitos e contradições entre os grupos constituídos;</p> <p>-Transição de uma mentalidade fixa e de acomodação para uma mentalidade disposta às mudanças e novas experiências, o que poderia favorecer a reorganização do trabalho pedagógico;</p> <p>- Crença de que todas as escolas vivem os mesmos problemas e desafios, colaborando para manutenção de grupos, dificultando a instauração da coletividade e a busca por mudanças;</p> <p>-A persistência, a implicação e empenho, os quais possibilitam a superação dos desafios e reativaram a motivação para prosseguir.</p>	<p>-Mudanças em concepções orientadoras: formas de atuação e aprendizagens;</p> <p>-Mudanças nos processos relacionais;</p> <p>-Mudanças na concepção do que é ser professor;</p> <p>-Reconhecimento sobre as fragilidades do trabalho pedagógico da escola.</p>

A seguir, apresentamos, em forma de tópicos, compreensões produzidas em torno na pesquisa:

- Acreditamos que a experiência da pandemia desencadeou processos de movimentos e mudanças, tanto nas produções subjetivas como nas ações e relações pedagógicas, por ser um fenômeno para além do controle humano. Não se tratava de imposição de setor ou órgão superior, ou algo a ser debatido, ou contestado, pois foi uma realidade altamente limitante, restando apenas vivenciar a experiência e lidar com as emoções latentes e consequências práticas. As produções subjetivas individuais eram irrigadas por produções da subjetividade social ampla, da rede pública de educação e do país. A decepção com a falta de ação por parte do Estado e os sentimentos de insegurança e temor gerados pela pandemia constituíram fluxos de sentidos subjetivos que se manifestaram de maneiras diversas.
- Normalmente, em instituições como a escola, o próprio processo educacional o qual se ocupa deve ser um foco de mudanças pessoais e sociais. No entanto, sabemos que muitas mudanças acontecem normalmente por força de leis, envolvendo questões estruturais e normativas, de espaços físicos, acabam por adensar núcleos de sentidos subjetivos que, por sua vez, permeiam e passam a constituir a sua dimensão subjetiva.
- Durante a pandemia, a transição abrupta de um modelo educacional tradicional para um desconhecido representou uma mudança significativa nas ações e relações pedagógicas. Essa transição deslocou os profissionais da educação de várias maneiras, expondo suas fragilidades formativas. No entanto, ao mesmo tempo, tornou-se uma estratégia intencional para superar desafios e promover a aprendizagem. Mudanças que podem parecer simples em outras situações geraram, inicialmente, produções subjetivas relacionadas à insegurança, medo e ansiedade. Com o passar dos meses de trabalho, essas produções subjetivas evoluíram para sentimentos de realização,

orgulho e satisfação. O tecido subjetivo era regado por essa gama de sentimentos e emoções, que ia permeando, configurando, transmutando, a subjetividade social da escola.

- As concepções sobre formas de atuação e aprendizagem foram tensionadas e modificadas no dinâmico cotidiano escolar, não apenas pela reflexividade, mas sobretudo por ser um processo vivenciado, subjetivado pelos professores que atuaram no ERE. Neste cenário, visibilizou-se que era possível ser professor em um espaço remoto/virtual e não apenas no contato face a face diário, fazendo uso de recursos antes não imaginados para a educação básica. Também, neste espaço, os estudantes alcançaram aprendizagens significativas. Muitos professores adquiriram novas habilidades e aprimoraram seus conhecimentos tecnológicos. Os estudantes que tiveram acesso ao ensino continuaram a desenvolver suas habilidades, inclusive alcançando a alfabetização, uma vez que a curiosidade e a imaginação floresceram nos ambientes virtuais. Essa experiência evidenciou que existem diversas formas de aprendizado e, para alcançar uma aprendizagem sólida, a diversidade de recursos se mostra como um fator crucial. Por outra via, corrobora-se o ensino e a aprendizagem como processos subjetivos, onde professores e estudantes, ao personalizarem o conhecimento, posicionaram-se como sujeitos (Mítjás Martínez; González Rey, 2017).
- Nesse cenário, por meio da pesquisa, evidenciou-se a unidade entre ação e relação, o qual defendemos como um processo conduzido pela emocionalidade implicada nesse processo. Durante a pandemia visibilizaram-se processos que talvez fossem imperceptíveis no dinâmico contexto da presencialidade, o qual apenas olhares atentos conseguiriam perceber. A exemplo, relembramos as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por professores que emergiram como sujeitos durante o

ERE e seguiram atuando no presencial de maneira autoral e criativa, rompendo, em muitos momentos, cristalizações existentes entre os próprios colegas de profissão. Reconhecemos que exercer a docência no inusitado contexto pandêmico, exigiu, além de domínios tecnológicos, assumir que quem ensinava e quem aprendia estavam vivendo uma experiência provocadora de intensas produções subjetivas que se manifestavam de diferentes formas no decorrer das atividades. Como lembrou a Professora Taís: *“Em 2020 foi preciso aprender a conviver com o ‘novo normal’, tivemos vários dias ruins, alguns com coisas boas, e dias ótimos”* (Professora Taís/Trecho Redação). Como revelou a professora, os dias eram regidos por emoções e estas não estavam no controle de ninguém. Como pesquisadora e também trabalhando no ERE, em muitas atividades era possível reconhecer o quanto professores e estudantes ansiavam por um retorno, ao que denominamos ‘rotina’, onde as produções subjetivas nos parecessem estáveis. Em âmbito nacional, algumas pesquisas demonstravam o estado de adoecimento percebido na categoria, pela sobrecarga de trabalho, além da ansiedade e cansaço, mas que, apesar disso, na grande maioria, os professores diziam que continuariam a exercer a profissão.

- Consideramos como relevante as mudanças nos processos relacionais, reconhecidos nas flutuações entre o acolhimento, empatia e, ao mesmo tempo, a rejeição e tensões sobre o próprio trabalho, percebidos durante a vigência do ERE e na presencialidade. Cotidianamente as tramas relacionais, foram permeadas de afetos e desafetos, congruências e divergências, iniciativas e passividade. Essas expressões humanas, frequentemente invisibilizadas pelo volume de trabalho e pela dinâmica da organização da escola no presencial, foram evidenciadas com o ensino remoto. Os professores regentes e em outras funções na escola, detiveram-se diante da fragilidade e fluidez da vida, o que colaborou para processos emocionais relacionados ao

adoecimento, insegurança e à ausência de expectativas quanto ao resultado de suas ações, paralisando-os diante do novo. Apesar dos investimentos substanciais por parte da gestão, evidenciou-se na pesquisa o caráter transgressor e livre das produções subjetivas, as quais não se modificam pela força do querer, mas pela persistência e continuidade de investimentos nas relações humanas, bem como pela mobilidade nas produções subjetivas que pode haver entre o grupo. Nesse sentido, participamos, ainda em campo, de três momentos, com convidados que discutiram sobre saúde mental e relações interpessoais, algo que anteriormente não acontecia.

- Destacamos como importante, a mudança na concepção do que é ser professor, ocasionada pelo tensionamento constante durante toda a vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e do ensino híbrido. Durante esse percurso, os professores exploraram o significado e a abrangência de suas ações e relações pedagógicas, entrando em contato com a realidade de estudantes e famílias. Ao mesmo tempo, refletiram sobre seu papel na sociedade como profissionais que colaboram para a superação ou perpetuação de processos de exclusão, a depender das escolhas que realizam e das omissões que participam. Ratificando o pensamento de Freire (1979) sobre o homem... *“Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente”* ... Por força da situação e circunstâncias houve uma mobilização reflexiva. Além disso, a oportunidade de coordenar conjuntamente, possibilitada pela experiência de operar em um único turno, permitiu o compartilhamento de ações e relações pedagógicas entre os professores. Anteriormente, era comum cada professor se fechar dentro de suas próprias ações e relações pedagógicas, compreendendo que a sala de aula era um território de domínio particular, não cabendo interferências.

- Merece destaque, o reconhecimento sobre as fragilidades do trabalho pedagógico da escola, o qual mobilizou as equipes gestora e pedagógica e docentes a um comprometimento e implicação para com as ações e relações pedagógicas, levando a reorganização de projetos (Gamificação na educação integral, projeto identidade) e desenvolvimento de intervenções, que passaram a acontecer periodicamente. A exemplo, os reagrupamentos passaram a ser discutidos, planejados e realizados sob a orientação de professores regentes de cada ano e turno, o que favoreceu o alcance de aprendizagens pelos estudantes. O grande ganho percebido foi a discussão sobre a melhor forma de se realizar determinada ação e não a resistência em realizá-la. Nas diversas visitas realizadas nos anos de 2022 e 2023, verificamos o quanto a escola passou a se comprometer com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, privilegiando momentos lúdicos e a criatividade dos estudantes, buscando superar perdas ocasionadas pela pandemia.
- Outra importante mudança nas produções da subjetividade social da escola foi o rompimento do mito de ‘escola perfeita’. Ao se deparar com fragilidades, a escola viu-se na obrigação de operar mudanças, as quais foram se mostrando significativas em face ao que era necessário mudar. Diante disso, observamos que a escola passou a funcionar em função do pedagógico e não do administrativo, como anteriormente acontecia, pois embora ainda ocorressem reformas e preocupações com questões estéticas, estas não eram o único foco de atenção, o que era notável pela realização de reuniões com teor pedagógico e não apenas para informes. Como também, pela diversidade de atividades que passaram a ser sistemáticas e não mais esporádicas, como anteriormente acontecia.
- Foi possível reconhecer a importância dos indivíduos que se posicionam como sujeitos e agentes para continuidade de ações e relações, bem como de mobilização de



mudanças em espaços sociais. Como afirma Paulo Freire (1979, p. 28), “*A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem*”, interpretamos que alguns profissionais escolheram seguir e realizaram mudanças, apesar do pouco comprometimento dos órgãos públicos com a educação, as escolas funcionaram em razão da mobilização dos próprios profissionais que não mediram esforços para seguir atuando. Evidenciou-se que em determinados espaços, um indivíduo, um grupo, pessoas que estão em posições estratégicas, podem, sim, fazer a diferença. Talvez não fosse possível a continuidade das atividades no ano letivo de 2020 no espaço em que realizamos a pesquisa, se alguns professores regentes e também outros que ocupavam outras funções na escola, não irrompessem com coragem e protagonismo, realizando ações e relações pedagógicas de formas tão criativas, as quais sequer conseguiríamos demonstrar nessa pesquisa, restando apenas registros fotográficos e as produções subjetivas que os constituem e passaram a constituir a subjetividade social da escola, como uma escola que realiza, que faz, independente do contexto e dificuldades. De acordo com Freire (1979) a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto e como tal não pode ser apenas um espectador, mas deve intervir, a partir da reflexão e criticidade. Essa vocação ontológica emergiu em muitos professores, cidadãos, possibilitando não só a continuidade, mas também mudanças importantes no espaço pesquisado.

- Planejaram, refletiram e realizaram atividades diversificadas (visitas a museus virtuais, jogos virtuais) gravaram vídeos, lives, utilizaram recursos diversos (Jamboard, Padlete, formulários do google forms, lousa virtual, etc) tentando levar aos estudantes e famílias o melhor. Reconhecemos, portanto, que diante do ineditismo da situação, se posicionaram como sujeitos e/ou agentes, por não sucumbirem frente aos desafios que se apresentavam, produziram sentidos subjetivos alternativos aos

sofrimentos, confrontando o normativo que se mostrava pouco eficiente frente às demandas impostas pela pandemia.

- Outro aspecto relevante evidenciado na pesquisa é que as escolas públicas não estavam preparadas para os desafios de um ensino mediado por tecnologias, não apenas pelas dificuldades de acesso à internet e escassez de recursos materiais, mas principalmente pela ausência de reflexividade quanto à necessidade do reconhecimento da escola como um espaço sociorrelacional e de desenvolvimento humano. Nesse contexto, erros, acertos e inovações devem somar-se à abertura para o fazer coletivo, ao pensar e construir juntos, favorecendo o dinamismo, a criatividade e a inovação (Mitjans Martínez; González Rey, 2017).
- No processo de construção da informação, procuramos também elucidar as questões orientadoras do processo de revisão das produções científicas, quais foram: Como a pandemia afetou a ação pedagógica e as relações entre os professores na escola? Quais foram os aprendizados, desafios e mudanças que ocorreram na escola a partir da implementação do ensino remoto emergencial? Durante nossa pesquisa, observamos semelhanças em relação a processos abordados em alguns estudos, onde os professores expressam preocupações com a saúde emocional, sobrecarga de trabalho, desafios na execução de suas atividades sem suporte institucional, e os processos reflexivos desencadeados durante o ensino remoto emergencial. Entre esses estudos estão os de Ramos et al. (2023), Mateus e Andrada (2021), Qadan e Chaleila (2022), González-Calvo et al. (2022), Voss (2021) e Porter et al. (2022). Tais processos também foram visibilizados no campo de investigação, vivenciados pelos professores e consistiram em fontes de sentidos subjetivos associados à proatividade, coragem e comprometimento. Nos aproximamos também de alguns estudos que reconhecem a ação pedagógica como recurso para aprendizagens e inovações (Sanz

Ponce; López-Luján, 2022; Henriques; Correia; Dias-Trindade, 2021; Eady *et al* 2021; Tadielo *et al* 2022; Rodrigues; Garcia, 2022; Pino-Yancovic, *et al* 2023; Franco *et al* 2022; Pinto-Santos *et al* 2022; Ibáñez *et al*, 2022; Huarsaya-Jove *et al*, 2023; Castro; Gómez; Mesa, 2023), consideramos que o mesmo ocorreu no contexto pesquisado, uma vez que muitos recursos tecnológicos são mundialmente utilizados, onde há acesso à internet. Mas, apesar dos desafios, entrar em contato com o sentido da docência e da educação, enquanto atividades que visam o desenvolvimento do homem e das sociedades e, por isso, um direito de todos, foi sem dúvida um marco importante.

A partir das construções apresentadas anteriormente, defendemos a tese de que as mudanças nas produções da subjetividade social da escola, inter-relacionadas às ações e relações pedagógicas no contexto pesquisado, ocorreram por meio do empenho, reflexividade e protagonismo dos professores regentes e em outras funções, que emergiram na condição de agentes e sujeitos no cotidiano da escola. Na dinamicidade das ações e relações pedagógicas desenvolvidas, mudanças importantes relativas a novas concepções, autopercepção e convivência social foram suscitadas a partir das tensões geradas pelas novas experiências vividas do ERE/ pandemia.

Entendemos a partir do desenvolvimento desta tese, que a escola em sua dimensão subjetiva e todos os processos que dela fazem parte, entre eles as ações e relações pedagógicas, se inter-relacionam e participam da subjetividade social desse espaço, gerando outras produções subjetivas que retroalimentam esse sistema. Dessa forma, torna-se improvável a realização de qualquer pesquisa na escola, mesmo não tendo como foco a subjetividade social, não reconhecer sua força, enquanto processo que expressa produções subjetivas dos indivíduos que aí participam.

## 6. Considerações finais

Expressamos nosso interesse em conduzir a pesquisa, motivados pela perspectiva de que a pandemia representaria uma oportunidade sem precedentes para transformações na escola. Essa expectativa não se baseava apenas na convicção de que a necessidade de adotar novas formas de trabalho resultaria em mudanças em diversas dimensões da escola. Estava fundamentada na expectativa de que essa transformação levaria a uma reflexão mais profunda sobre o trabalho do professor e os processos desenvolvidos no espaço social da escola. Essas ideias são compreendidas em nosso referencial teórico por meio dos conceitos de ações e relações pedagógicas, bem como da subjetividade social da escola.

Durante o período em questão, tornou-se evidente a influência da constituição subjetiva da pesquisadora em sua busca por mudanças ou possíveis alternativas ao se deparar com uma realidade desafiadora. A articulação do referencial teórico da subjetividade possibilitou ir além do aspecto pedagógico, levando à compreensão dos processos subjetivos que mobilizam e integram o trabalho pedagógico. Ao participar como pesquisadora e pedagoga durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi possível acompanhar de forma mais envolvida e perceber a origem de diversas discussões, rivalidades e resistências que influenciavam as ações e relações pedagógicas.

Observamos também que algumas ações e relações pedagógicas, delineadas em projetos específicos, não se concretizaram conforme o planejado. Isso reforça a ideia, respaldada pela teoria, de que na prática pedagógica, estão presentes sentidos subjetivos gerados no contexto e no exercício profissional (Mitjans Martínez; González Rey, 2019; Egler, 2022; Rossato; Lopes, 2023; Rossato; Mitjans Martínez, 2023). Tanto no ensino remoto quanto no presencial, as ações e relações pedagógicas foram moldadas por intensas produções subjetivas, que se entrelaçavam com a subjetividade social da escola, permeando-a ou, em alguns momentos, constituindo-a.

No contexto analisado, as configurações subjetivas relativamente estáveis, atravessadas pela subjetividade social da pandemia, tiveram impactos adversos para alguns profissionais que não conseguiram encontrar alternativas para lidar com a situação. Por outro lado, aqueles que se implicaram subjetivamente no esforço de mudança, por meio de ações planejadas, conseguiram promover importantes transformações pedagógicas. Desta forma, nosso estudo busca evidenciar os processos subjetivos que fundamentam as ações e relações pedagógicas na escola, frequentemente ignorados e mal compreendidos, assim como as origens de processos de adoecimento no contexto escolar.

Ao adotar um referencial teórico que complementa estudos anteriores sobre subjetividade social e mudanças, focamos não apenas na subjetividade como um conceito estático, mas sim no estudo de seus processos subjetivos ao longo do desenvolvimento da experiência. A imersão da pesquisadora no contexto permitiu descrever e apresentar aspectos que constituem as ações e relações pedagógicas na escola. Porém, ressaltamos que, mesmo desta forma, é improvável a possibilidade de abarcar e registrar todos os processos emergentes, por mais atento que seja o pesquisador, o que nos leva a considerar apenas os processos mais evidentes.

Acreditamos que a tese desenvolvida proporciona uma compreensão diferenciada do trabalho do professor na escola, destacando a dimensão subjetiva do trabalho pedagógico. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a pandemia emergem como experiências que afetaram significativamente a escola, sua função social e seus participantes. O conceito de ações e relações pedagógicas, ao demarcar a unicidade entre ação/relação, teoria/prática, individual/social, exigiu dos atores escolares novos posicionamentos e clareza de objetivos. Os princípios fundamentais de reflexividade, dialogicidade, criatividade, motivação e implicação permearam o trabalho pedagógico, orientando as ações e relações desenvolvidas e evidenciando o papel das emoções nesse processo.

Corroboramos a compreensão apresentada por Santos (2010), de que as mudanças significativas na subjetividade social da escola estão atreladas a emocionalidade tecida entre os professores e os processos que ele desenvolve, ou seja, sua emergência como sujeito.

Enfrentamos o desafio da complexidade para reconhecer e interpretar todas as produções subjetivas que permeiam um espaço social, especialmente em um ambiente dinâmico como a escola. Este desafio permanece como uma agenda para futuras pesquisas no referencial teórico da subjetividade, como também a análise da estabilidade nas mudanças encontradas na pesquisa.

Em relação à subjetividade social da escola, compreendemos que é praticamente impossível abarcar todas as dinâmicas que a constituem em sua totalidade, mesmo após um longo período de observação e participação. O estudo desse fenômeno requer um recorte bem delimitado e um conhecimento aprofundado do tema pesquisado.

Destacamos a complexidade da escola como um sistema vivo, sujeito a tensionamentos internos e externos, que experimenta flutuações constantes devido à entrada e saída de profissionais, estudantes, desafios, políticas e gestores. Assim como a metáfora do rio de Heráclito, a escola é singularizada por cada indivíduo que nela ingressa, mantendo-se em um constante devir.

Dada a fluidez do ambiente escolar e a constante entrada e saída de pessoas, construir e manter uma identidade, com processos pedagógicos configurados subjetivamente, exige que funções estratégicas sejam ocupadas por indivíduos engajados com os processos escolares. Além da gestão, reconhecemos a necessidade de grupos comprometidos (coordenadores, equipe de apoio, professores, administrativos) para promover o trabalho pedagógico e a educação.

Sugerimos que, em pesquisas sobre a subjetividade social em espaços mais amplos, a colaboração de um pesquisador iniciante, para auxiliar em gravações e aspectos práticos da

pesquisa, pode ser um diferencial para qualificar as interpretações. Permanece como desafio teórico, a compreensão de como mudanças práticas, relacionadas a estruturas físicas e profissionais, influenciam subjetivamente as dinâmicas da escola.

Concluimos esta tese reforçando a ideia de que mudanças ocorrem diariamente na escola, que são potencialmente geradoras de transformações na subjetividade social desse espaço. Por fim, desejamos que esta pesquisa possa inspirar e mobilizar a realização de novas pesquisas, gerando novas inteligibilidades aos conceitos abordados e ao espaço social da escola.

### Referências

- Abdi, N. M., Gil, E., Marshall, S. L. V., & Khalifa, M. (2020). Humanizing practices in online learning communities during pandemics in the USA. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 205-212. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2020-0066>
- Agamben, G. et al (2020). *Sopa de Wuhan: pensamento contemporâneo em tempos de pandemia*. 1ª ed. Ed. ASPO.
- Akram, H., Aslam, S., Saleem, A., Parveen, K.(2021). Os Desafios do Ensino Online na Pandemia de Covid-19: Um Estudo de Caso de Universidades Públicas De em Karachi, Paquistão. *Journal of Information Technology Education: Research* , 20, pp. Citado 33 vezes. <http://www.informingscience.org/Journals/JITEResearch/Overview>. DOI: 10.28945/4784
- Aldahdouh, T.Z.; Holubek, V; Korhonen, V.; Abou-dagga, S.; Al-Masri, N. (2022). Preparing university teachers for times of uncertainty: the role of a transnational pedagogical development training in Palestinian higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education* Vol. 15 No. 4, 2023 pp. 1011-1028 Emerald Publishing Limited 2050-7003 DOI 10.1108/JARHE-05-2022-0146
- Albuquerque, A. P. (2005). *A subjetividade social de uma escola inclusiva: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].
- Almeida, P. (2022). A Trajetória da Categoria Teórica de Sujeito no Pensamento de González Rey. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina Mitjans Martínez TACCA Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (organizadores). *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas, SP. Alínea, 2022.



- Andrade; Maria Aparecida Rosa; Baptista, Maria das Graças de Almeida (2019). Documentos oficiais de educação no Brasil e a teoria construtivista piagetiana. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.23, n.2, p.255-265. maio/ago. E-ISSN:1519-9029. DOI:10.22633/rpge.v23i2.11695.
- Annamalai, N., Ong, Q. K. L., Leong, L.-M., & Mangaleswaran, S. (2021) Online flipped classroom in English language grammar learning during the COVID-19 pandemic. Asia Pacific Journal of Educators and Education, 36(2), 2021.
- Aina, Ay.; Ogegbo, Aa. (2022). Investigando as experiências de educadores universitários de TVET durante a transição da sala de aula tradicional para a sala de aula virtual durante a pandemia de COVID-19. Perspectives in Education, 40 (1), 2022.
- Araújo, Nms , De Sousa, Kf.(2021). Quizizz nas aulas de inglês como l2: uma breve análise. Ilha do desterro 74 (3), 2021.
- Arocho, W.C.R. (2022) La Teoría de la Subjetividad de Fernando L. González Rey en el Contexto de Tendencias Críticas Actuales en el Enfoque Histórico-Cultura. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina Mitjás Martínez TACCA Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (organizadores). Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas, SP. Alínea, 2022.
- Arroyo, Miguel Gonzáles. (2011). Currículo, território em disputa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_ (2000). Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes.
- Azanha, J. M. P. (2004). Democratização do ensino: Vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa, 30(2), 335-344. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200012>

- Bezerra, M. S. Educação, subjetividade e desenvolvimento humano: construindo bases para uma avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva investigativa. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- Beltrán-Flandoli, A. M., Pérez-Rodríguez, A., & Mateus, J.-C. (2023). YouTube como ciberaula. Revisión crítica de su uso pedagógico en la Universidad Iberoamericana. RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26(1), 287-306. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34372>
- Betancourt-Odio, M.A.; Sartor-Harada, A.; Ulloa-Guerra, O; Azevedo-Gomes, J. Self-Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: A Study with Teachers from Different Countries. Sustainability 2021, 13, 343. <https://doi.org/10.3390/su13010343>
- Boltz, Lo, Yadav, A., Dillman, B. E Robertson, C.(2021). Transição para o aprendizado remoto: Lições de apoio a professores do ensino fundamental e médio por meio de um MOOC. British Journal of Educational Technology, 52, 2021.
- Brandão, C.R. (1985). O que é educação. 15ª ed. Ed. Brasiliense. São Paulo.
- Brandão, C. R(2002). A educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- Brito, A.E. Santana, M.C. (2014). A Roda de Conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? In: As Trajetórias de pesquisas em educação: perspectivas formativas do professor pesquisador/ Organizado por Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Eliana Freire Nascimento e Patrícia Sara Lopes Melo. Teresina: EDUFPI, 2014.
- Camacho Soto, D. F., Guamán Freire, M. R., Guamán Freire, D. E, Y Granizo Barreno, M. C.(2022) Liderazgo y gestión docente durante la pandemia: una visión desde la educación superior. Revista Venezolana De Gerencia, 27(Especial 8), 2022.

- Cambi, F.(1999). História da Pedagogia. SP: UNESP.
- Campolina, L. O. (2012). Inovação educativa e subjetividade: A configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em projeto inovador [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Campolina, L.O. (2014). Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In.: Mitjans Martínez, A.; Álvarez, P.(Orgs.). O sujeito que aprende: diálogo entre psicanálise e o enfoque histórico-cultural, Brasília: Liber livro, 2014.
- Campolina, L. O. (2019). A complexidade das mudanças em Educação: Reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey, & R. V. Puentes (Orgs.), Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde: Volume 7 (pp. 113-144). EDUFU.
- Cárdenas, D. L., Hernández, N. J., & García-Díaz, J. J. (2022). Transformações da prática pedagógica durante a pandemia de COVID-19: percepções de gestores e professores da educação infantil (em formação). *Formación universitaria*, 15(2),2022.
- Carvalho, G. M. G. (2018). A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Castillo Ramos, N. E., & Alegre Jara, M. E. (2023). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico a distancia durante la pandemia COVID-19: El caso del distrito de Nuevo Chimbote – Perú. *Human Review*, 18(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4854>
- Castro, P.; Gómez, P.; Mesa, V. (2023). Práticas do professor de matemática no meio rural durante o confinamento. *Revista Colombiana de Educação*, [S. eu. ], n. 87, 2023.
- Castoriadis, C. (1982). A instituição imaginária da sociedade. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- Chan et al. (2020). Theory of Change to Practice: How Experimentalist Teaching Enabled Faculty to Navigate the COVID-19 Disruption. *Revista de Educação Química* 2020 97 (9), 2788-2792 DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00731
- Chaves, M. P. (2019). O desenvolvimento subjetivo de estudantes com Deficiência Intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. [http://www.pgpd.unb.br/images/DISSERTACAO\\_DE\\_MESTRADO\\_VERSAO\\_FINAL\\_MARLENE.pdf](http://www.pgpd.unb.br/images/DISSERTACAO_DE_MESTRADO_VERSAO_FINAL_MARLENE.pdf)
- Collares, C. L. & Moysés, M. A. A. (1996). Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Editora.
- Collantes-Sandoval, Y.; Vergel-Ortega, M.; Vega-Angarita, O. M. (2022) Estratégia didática virtual para aprender matemática em tempos de pandemia. *Aibi, Revista de Investigación Administración e Ingenierías*, 10(1), pp. ISSN 2346030X doi 10.15649/2346030X.2564
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988, 5 de outubro). Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- de Bruin LR (2021) Instrumental Music Educators in a COVID Landscape: A Reassertion of Relationality and Connection in Teaching Practice. *Front. Psychol.* 11:624717. doi: 10.3389/fpsyg.2020.624717
- Dessen, M. A. & Costa Júnior A. L. (Org.) (2005). A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre, RS: Artmed
- Dorfsman, M.; Horenczyk, G. (2022). Experienced, Enthusiastic and Cautious: Pedagogy Profiles in Emergency and Post-Emergency. *Educ. Sci.* 12, 756, 2022.

- Duroisin, N. , Beauset, R. , Tanghe, C.(2021). Education and digital inequalities during COVID-19 confinement: From the perspective of teachers in the French speaking Community of Belgium. *Jornal Europeu de Educação* 56 (4) , 2021.
- Dhurumraj, T., Ramaila, S., Raban, F., & Ashruf, A. (2020). Broadening educational pathways to STEM education through online teaching and learning during Covid-19: Teachers' perspectives. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6A), 1055-1067. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.1055>
- Eady, M.J.; Green, C.A.; Capocchiano, H.(2021). Shifting the Delivery but Keeping the Focus: A Reflection on Ensuring Quality Teacher Preparation during a Pandemic. *Educ. Sci.* 11, 401, 2021.
- Erasmus, Z. (2021) Aprendendo com letras: pedagogia epistolar em antropologia na Universidade de Witwatersrand durante a pandemia de Covid-19, *Anthropology Southern Africa*, 44:3, 123-137, DOI:10.1080/23323256.2021.1974305
- Egler, Valdívia de Lima Pires 2022). Aprendizagens de professores na ação pedagógica: compreensões a partir da Teoria da Subjetividade. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-DF, p.190.
- Evangelista Silva, S., Almeida De Oliveira, R., & Ragi C. F. W.(2022). How to structure a knowledge-sharing process based on different configurations of time and space dimensions: a digital literacy perspective: a digital literacy perspective. *Revista Conhecimento Online*, 2, 2022.
- Fernandes, F. (2013). Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 1ª ed. Digital, e-book Kindle, Global editora, São Paulo.
- Ferreira, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2018.

- Ferreira, L. S. Trabalho pedagógico. (2010). In: Oliveira, Dalila Andrade. et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.
- Ferreira, F.S.; Santos, F.A.(2018). Reflexões sobre a Pedagogia das Competências. Comunicação. *III Congresso de Educação do CPAN - II Semana Integrada de Graduação e Pós-graduação*. date 26/11/2018 – 29/11/2018 -Corumbá, MS.
- Florjančič, V. (2022) ‘The challenges of distance assessment in higher education – a case study’, *Int. J. Learning Technology*, Vol. 17, No. 1, pp.77–93.
- Franco, J. A. B., Espuny, M., Reis, J. S. M., Diogo, G. M. M., Paes, L. A. B., Costa, A. C. F., Nunhes, T. V., Barbosa, L. C. F. M., Rodrigues, A. M., Battistelle, R. A. G., & Oliveira, O. J. (2022). Digital transformation in school management: The legacy that strategic actions in the 2020s leave for future pandemics. *Gestão & Produção*, 29, 1-22. <https://doi.org/10.1590/1806-9649-2022v29e622>
- Freire, P.(1979). Educação e mudança. 12ªed. Ed. Paz e Terra. São Paulo.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (43a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. Editora UNESP.
- Freire, P. (2005). Pedagogia do oprimido (47a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). Educação como prática da liberdade (48a ed.). Paz e Terra.
- Gallagher, M.; Markus Breines, M.; Blaney,M. (2021). Ontological Transparency, (In)visibility, and Hidden Curricula: Critical Pedagogy Amidst Contentious Edtech. *Postdigital Science and Education* (2021) 3:425–443
- Gallert, A. Z. (2016). A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].

- Gamage KAA, Pradeep RGGR, de Silva EK.(2022). Repensando a Avaliação: O Futuro dos Exames no Ensino Superior. *Sustentabilidade*. 2022; 14(6): 3552. <https://doi.org/10.3390/su14063552>
- Gasparin, J.L.(2020). Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5ª ed. Campinas-SP. Autores associados, E-book(Livro eletrônico)
- Gatti, Bernadete Angelina *et al.* (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- \_\_\_\_\_(2010) Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2a ed., pp. 63-92). Porto Editora.
- Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem (D. Bueno, Trad.). Artes Médicas.
- Gonçalves, L. P. (2020). A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regentes e intérpretes de libras. Dissertação de Mestrado. p. 137, Universidade de Brasília-DF, 2020.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A, Bores-García, D., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). The (virtual) teaching of Physical Education in times of pandemic. *European Physical Education Review*, 28(1), 205-224. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X211031533>
- González Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. EDUC.
- González Rey, F. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In A. Mitjánz Martínez, M. Neubern, & V. D. Mori (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: Discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13-34). Alínea.

- González Rey, F. (Org.). (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (1989). *Psicologia: Princípios y categorías*. Editorial de Ciencias Sociales.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural* (R. S. L. Guzzo, Trad.). Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção das informações*. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005b). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios* (M. A. F. Silva, Trad.). Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2012a). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjánh M. A., Scoz B. J. L. & Castanho, M. I. S. (Orgs). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros.
- González Rey, F. L. (2012b). *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. 3. ed. Petrópolis, RJ. Vozes.
- González Rey, F. L. (2012b). O social como produção subjetiva: Superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. *ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2(2), 167-185.
- González Rey, F. L. (2014). O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M. C. V. R. Tacca (Org)., *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44). Alínea.
- González Rey, F. L., & Mitjánh Martínez, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20.



- González Rey, F.L. & Mitjás Martínez, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- González Rey, F.L. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois In: Mitjás Martínez, A, González Rey, F., & Puentes, R. V. (Orgs.). (2019). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde: Volume 7*. EDUFU.
- Goulart, D.M. (2013). *Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Goulart, D.M. (2017). *Educação, Saúde Mental e Desenvolvimento Subjetivo: da Patologização da Vida a Ética do Sujeito*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, DF.
- Goulart, D. M. (2020). *A construção da informação na pesquisa qualitativa: desafios da Metodologia Construtivo-interpretativa*. A. Mitjás Martínez, M. C. V. R. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 00-00). Alínea.
- Goulart, D. M. (2022). *A Teoria da Subjetividade como Referencial Crítico-Propositivo: Caminhos, Inovações e Desdobramentos*. In.: MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina Mitjás Martínez TACCA Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (organizadores). *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas, SP. Alínea, 2022.
- Guzmán Droguett, A.; Cuéllar Becerra, C.; Faúndez Bastías, M.P.; Lizama Zamora, C.(2021). *Universidad y educación no presencial en contexto de pandemia: Desafíos a la gestión pedagógica en un marco de continuidad formativa*. *Revista Pedagogía*

Universitaria y Didáctica del Derecho. vol. 8 núm. 1 (2021) • págs. 325-346 • doi  
10.5354/0719-5885.2021.58153

Harouni,H.( 2021) Humanidades despreparadas: uma pedagogia (forçada) online, Journal of  
Philosophy of Education , Volume 55, Edição 4-5, agosto de 2021, páginas 633–  
648, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12566>

Henriques, S., Correia, J. D., & Dias-Trindade, S. (2021). Portuguese primary and secondary  
education in times of COVID-19 pandemic: An exploratory study on teacher  
training and challenges. *Educ. Sci.*, 11(9). DOI:  
<https://doi.org/10.3390/educsci11090542>

Hidalgo-Camacho, C., Villacís Villacís, W., Escudero, G. I., & Silva, J. C. (2023). EFL  
Educators' insights into online education and its impact on teaching during the  
COVID-19 pandemic. *European Journal of Educational Research*, 12(3), 1207-1217.  
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1207>

Huarsaya, N.G.; Jove, M. Y. V.; Valdez, O. T. G. (2023).Perspectivas de uso del aplicativo  
fraction strips en la enseñanza de fracciones. *International Visual Culture Review*,  
2023.

Ibáñez, E. T., Azagra, M. J. & Landero, R. M.(2022). Creencias y actitudes de docentes  
chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo.  
*Educação e Pesquisa*, 48(contínuo), e257816, 2022.

Jesús Marolla Gajardo; Marta María Salazar; Alexandro Maya (2021).Enseñar historia en  
tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena. *Revista Española  
de Educación Comparada*. núm. 38 (extra 2021), 2021.

Kang, H.J.; Farber, M.; Mahovsky, K.A.(2021) Teachers' Self-Reported Pedagogical  
Changes: Are We Preparing Teachers for Online STEM Education? *Journal of  
Higher Education Theory and Practice* Vol. 21(10) 2021.

- Kouhia, A.; Kangas, K.; Kokko, S.(2021). The Effects of Remote Pandemic Education on Crafts Pedagogy: Opportunities, Challenges, and Interaction. *Journal do Center for Educational Policy Studies* , 11 (edição especial), pp.
- Krishnan, S. (2023). Fatores que influenciam a equidade educacional no ensino on-line para alunos durante a pandemia de Covid-19. *Educação Corretiva e Especial*, 44 (6), 469-479. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/07419325231161322>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lion, C., Cukierman, U., & Scardigli, M. (2022). A emergência da emergência no ensino superior na Argentina. *Jornal Internacional de Tecnologias Emergentes em Aprendizagem (iJET)* , 17 (11), pp. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i11.31113>
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (21a ed.). Loyola.
- Libâneo, J. C.(2015) *Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.
- Lopes, T. S. S. (2017). *A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade Brasília].
- Lucas, M.; Vicente, P.N.(2022). A double-edged sword: Teachers’ perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education. *Education and Information Technologies* (2023) 28:5083–5103 <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11363-3>
- Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU

- McCarthy, S; Zhang. J. (2023) Examinando a preparação para o ensino de redação em Hong Kong, *Pedagogies: An International Journal*, DOI:10.1080/1554480X.2023.2202165
- Madeira-Coelho, C. M., Vaz, L., & Kaiser, P. N. (2019). A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na Educação: Desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. In M. Rossato, & V. L. A. Peres (Orgs.). *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 00-00). Appris.
- Madeira-Coelho, C.M. (2022). O Conceito de Diálogo na Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa: Sobre o que estamos falando? In: Mitjans Martínez, Albertina Mitjans Martínez Tacca, Maria Carmen Villela Rosa; Puentes, Roberto Valdés (organizadores). *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas, SP. Alínea, 2022.
- Madsen, Ss , Habbestad, H. , Borch, Ih (2022). Valuable unintended learning outcomes when internship for student teachers in kindergartens is carried out online. *Educação e Tecnologias da Informação*. 28 (1), 2022.
- Manacorda, Mário Alighiero (1992), *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no Ensino Fundamental [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]*.
- Marolla Gajardo, J., Salazar, M. M., & Maya, A. (2021). Enseñar historia en tiempos de pandemia: Un estudio de caso en una escuela chilena. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 90-111. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28996>

- Mateus, J.-C., & Andrada, P. (2021). Docentes frente al COVID-19: Cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>
- Matos, C. A. (2019). O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: Reflexões sobre o processo de atuação e formação profissional [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/35075>
- Mendes, K. D.S.; Silveira, R.C.C.P.; Galvão, C.M.(2008). Revisão Integrativa: Método de Pesquisa para a Incorporação de Evidências na Saúde e na Enfermagem. *Texto Contexto Enferm. Florianópolis, Out-Dez; 17(4): 758-64., 2008.*
- Melo, C. (2020). Como o coronavírus vai mudar nossas vidas: dez tendências para o mundo pós-pandemia. *Jornal El País*, 13/04/2020.[https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-04-13/como-o-coronavirus-vai-mudar-nossas-vidas-dez-tendencias-para-o-mundo-pos-pandemia.html#?prm=copy\\_link](https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-04-13/como-o-coronavirus-vai-mudar-nossas-vidas-dez-tendencias-para-o-mundo-pos-pandemia.html#?prm=copy_link)
- Minayo, M.C.S.(2007). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. IN.; Minayo, M.C.S.; Deslandes, S.F.; Gomes, R. Organizadores.(2007). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes,
- Mitjás Martínez, A. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 00-00). Cengage Learning.
- Mitjás Martínez, A.(2014) Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R (org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2014, p. 69-95

- Mitjás Martínez, A. (2020). Subjetividade social: Desafios de um conceito. In A. Mitjás Martínez, M. C. V. R. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 00-00). Alínea.
- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e aprendizagem escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez.
- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. L. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: Contribuições da Teoria da Subjetividade. In M. Rossato, & V. L. A. Peres (Orgs.). *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 00-00). Appris.
- Mitjás Martínez, A, González Rey, F., & Puentes, R. V. (Orgs.). (2019). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde: Volume 7*. EDUFU.
- Mitjás Martínez, A; Goulart. D.M.; Tacca, M.C.V.R.; Mori, V. D. (2020). *Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos*. A. Mitjás Martínez, M. C. V. R. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 00-00). Alínea.
- Moreira, Jefferson da Silva; Pimenta, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta*. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, V.13, N.31, Especial, p.925-948, novembro 2021
- Moreno Garay, F. O., Ochoa Tataje, F. A., Mutter Cuellar, K. J., & Vargas de Olgado, E. C. (2021). Estratégias pedagógicas em entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 202-213.
- Morin, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo* (5a ed., E. Lisboa, Trad.). Sulina.

- Muhaji, U., Suherdi, D., & Purnawarman, P. (2023). Adoption of online technologies for language teaching during the COVID-19 pandemic in narrative frames. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(3), 840-854. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i3.38930>
- Muhalim, M. (2023). Envisioning Online English Teaching in Indonesia: A Digital Autoethnographic Account. *The Qualitative Report*, 28(3), 700-716. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5117>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: Proteger, valorizar, transformar*. SEC/IAT.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Profissão professor* (2. ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A.; Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Dossiê | Democracia, Escola E Mudança Digital: Desafios Da Contemporaneidade*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e249236, 2021
- Oliveira, C. T. (2018). *Subjetividade social da sala de aula e criatividade na aprendizagem* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/33860/1/2018\\_CarolinaTorresOliveira.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/33860/1/2018_CarolinaTorresOliveira.pdf)
- Oliveira, D. A. *Arestruturação do trabalho docente: precarização E flexibilização*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.
- Oliveira, D. A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2021). *Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa*. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 86(1), 187-204. DOI:  
<https://doi.org/10.35362/rie8614346>

- Perrenoud, P. (2000). 10 novas competências para ensinar (P. C. Ramos, Trad.). Artmed.
- Patiño, J.F. (2020). A unidade entre pesquisa e prática: reflexões a partir do método construtivo-interpretativo de González Rey. In.: A. Mitjás Martínez, M. C. V. R. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 00-00). Alínea.
- Patiño, José Fernando (2022) O Diálogo a três vozes na obra de González Rey: Ontologia, epistemologia e método. IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina Mitjás Martínez TACCA Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (organizadores). *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas, SP. Alínea, 2022.
- Pereira, K. R. C. (2018). O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Pimenta, Selma Garrido (org.). *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999, pp. 15-34
- Pimenta, S. G. (2023). As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). p. 17-49. In.: Longarezi, A.M.; Pimenta, S.G.; Puentes, R.V. (Org.) *Didática crítica no Brasil*. 1ª ed. São Paulo. Ed. Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido, LIMA; Maria do Socorro Lucena – Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*. Vol. 3 números 3 e 4 pp 5-24, 2005/2006.



- Pino-Yancovic, M. , Ahumada, L. , Deferrari, J. , Correa, F. E Valenzuela, Jp "Colaborando dentro e fora da escola: juntos superando os desafios do COVID-19 no Chile", *Journal of Professional Capital e Comunidade* , vol. 7 No. 4, 2022.
- Pinto-Santos, Ar, George Reyes, Ce & Cortés-Peña, of. Formação e Inovação educacional: Uma Perspectiva Avaliativa da Competência Docente Digital. *Jornal Internacional de Tecnologias Emergentes em Aprendizagem (iJET)*, 17 (07), 2022.
- Porter, K., Miles, P. J., & Donaldson, D. I. (2022). Teachers' emotions in the time of COVID: Thematic analysis of interview data reveals drivers of professional agency. *Front. Psychol.*, 13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987690>
- Ramos, D. K., Anastácio, B. S., Silva, G. A., Rosso, L. U., & Mattar, J. Burnout syndrome in different teaching levels during the COVID-19 pandemic in Brazil. *BMC Public Health*, 23(1).
- Ramdani J.M.; Baker, S.; Gao, X.A.(2023). Exploratory Practice as a Professional Development Strategy for English-Language Teachers in Indonesia. *RELC Journal* Vol. 54(2), 2023.
- Qadan, E.; Chaleila, W.A. (2022). Teachers' Perceptions of Their Goals: Toward Pro-SEL Pedagogy. *Sustainability*, 14, 15493, 2022.
- Resende, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In.: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, 3ª edição. ISBN 978-85-7516-564-5
- Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. (1996, 10 de outubro). Conselho Nacional de Saúde.  
[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html#:~:te](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html#:~:te)

xt=Esta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20incorpora%2C%20sob%20a,da%20pesquisa%20e%20ao%20Estado.

Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. (2012, 12 de dezembro). Conselho Nacional de Saúde.

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)

Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. (2016, 7 de abril). Conselho Nacional de Saúde.

[https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao\\_n\\_510\\_-\\_2016\\_-\\_Cincias\\_Humanas\\_e\\_Sociais.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resolucao_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf)

Rocha, K.; Lussier, C.M.; Atit, K. (2022). What makes online teaching spatial? Examining the connections between K-12 teachers' spatial skills, affect, and their use of spatial pedagogy during remote instruction. *Cognitive Research: Principles and Implications* (2022) 7:25 <https://doi.org/10.1186/s41235-022-00377-7>

Rodrigues, A.L.; Garcia, D.A.(2022). Métodos Instrucionais e Aprendizagem Híbrida na Formação Inicial de Professores—Estudos de Caso em Portugal e Espanha. *Jornal de Teoria e Prática do Ensino Superior*, 22 (3), 2022.

Rodrigues, S. C. (2019). O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: Ampliando olhares sobre a emergência do sujeito [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/35261>

Rossato, M. (2009). O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].

Rossato, M. (2019). Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey, & R. V.

- Puentes (Orgs.), *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde: Volume 7* (pp. 71-92). EDUFU.
- Rossato, M. (2020). A complexidade da subjetividade como um sistema configuracional em desenvolvimento. In A. Mitjás Martínez, M. C. V. R. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), *Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional* (pp. 00-00). Alínea.
- Rossato, M., & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In M. Rossato, & V. L. A. Peres (Orgs.). *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 00-00). Appris.
- Rossato, M., & Peres, V. L. A. (Orgs.). (2019). *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Appris.
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 34, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>
- Rossato, M., Lemes, L.S.O., Silva, F. B.M.R, Silva, G.J., Lopes, T. S.S., & Teles, S.M. (2023). A expressão dos Princípios da Epistemologia Qualitativa e pesquisas sobre desenvolvimento subjetivo. In Campolina, L. O. & Santos, G. C. S. (Org.) *Desenvolvimento e Aprendizagem – Contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade*. Curitiba: CRV, p. 59-82
- Rossato, M.(2022). A emergência do sujeito em diferentes contextos de pesquisa e práticas sociais. IN: MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina Mitjás Martínez TACCA Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (organizadores). *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas, SP. Alínea, 2022.

- Rossato, M & Lopes, T.S.S. (2023). A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas: reflexões a partir do ensino remoto emergência.In.: O que aprendemos com a pandemia? Reflexões orientadas pela Teoria da Subjetividade sobre os processos de ensinar e aprender. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 3
- Rossato, M., & Mitjás Martínez, A.(2023). Subjetividade social da escola e os desafios à inclusão.Revista Educação Especial Santa Maria | v. 36, p. 2-22 |2023  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>
- Salih, A.A.; Omar, L. I.(2022). Reflective Teaching in EFL Online Classrooms: Teachers' Perspective. Journal of Language Teaching and Research, Vol. 13, No. 2, pp. 261-270, March 2022 DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1302.05>
- Sanz Ponce R. Y López-Luján E.(2022). Aprendizajes educativos tras la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? Revista Complutense de Educación, 33(2), 2022.
- Santos, G. C. S. (2010). Os impactos na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico com alunos que têm desenvolvimento atípico [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
- Santos, M. O. (2020). Subjetividade Social e Aprendizagem na Educação Empresarial. Programa de Pósgraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tese de doutorado, Brasília, DF.
- Santos, G. C. S. (2020). Expressões da subjetividade social na experiência docente e a educação de alunas com deficiência: Tessituras e implicações complexas. In A. Mitjás Martínez, M. C. V. R. Tacca, & R. V. Puentes (Orgs.), Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional (pp. 00-00). Alínea.
- Saviani, D. (1995). Escola e democracia (30. ed.). Autores Associados.

- Saviani, D. (1996). Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, 10 (26), p. 71-87. São Paulo.
- Saviani, D. (2005, 25 de agosto). As concepções pedagógicas na história da Educação brasileira. *Revista* [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)
- Saviani, D. (2008). Teorias Pedagógicas Contra - Hegemônicas no Brasil. *Revista Ideação*. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus Foz do Iguaçu. V. 10, n.º 2, p. 11-28
- Saviani, D. (2012). O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital. Palestra UENP Cornélio Procópio
- Saviani, D. (2020) Crise estrutural, conjuntura nacional, Coronavírus e Educação – O desmonte da Educação nacional. *Revista Exitus*, 10, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>
- Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021). Educação na pandemia: A “falácia” do ensino remoto. *Universidade e Sociedade*, (67), 36-49.
- Schlam Salman, J. e Inbar-Lourie, O. (2023). Explorando as crenças dos professores de inglês sobre a preparação para o futuro: Desenvolvendo práticas pedagógicas para o século XXI. *Pesquisa em Ensino de Línguas*, 0 (0). <https://doi.org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/13621688231179515>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020a). Gestão estratégica para a realização das atividades pedagógicas não presenciais no Distrito Federal. [https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/gestao\\_estrategica\\_realizacao\\_atividades\\_pedagogicas\\_nao\\_presenciais.pdf](https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/gestao_estrategica_realizacao_atividades_pedagogicas_nao_presenciais.pdf)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020b). Guia Anos Iniciais – Orientações para atividades de ensino remoto. SEEDF.

SEEDF. Caderno gestão pedagógica. Subsecretaria de Educação.  
Link: Básica. [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/caderno\\_gestao\\_pedagogica.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/caderno_gestao_pedagogica.pdf)

Sepúlveda-Irribarra, C., Villegas-Dianta, A., & Alcorta-Ramírez, I. . (2022). Análise do ensino virtualizado em contexto de pandemia. *REVISÃO HUMANA. Revista Internacional de Humanidades/Revista Internacional De Humanidades*, 15 (3), 1–20. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4245>

Silva, S. S., Oliveira, R. A., & Curi, W. R., Filho. (2022). How to structure a knowledge-sharing process based on different configurations of time and space dimensions: A digital literacy perspective. *Revista Conhecimento Online*, 2, 69-88. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2990>

Sevilla-Pavón, A., & Finardi, K. R. (2021). Pandemic Language Teaching: Insights from Brazilian and International Teachers on the Pivot to Emergency Remote Instruction. *Journal of Language and Education*, 7(4), 127-138. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11676>

Silva, S., Fernandes, J., Peres, P., Lima, V., & Silva, C. (2022). Teachers' perceptions of remote learning during the pandemic: A case study. *Educ. Sci.*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/educsci12100698>

Silva, Francisca Bonfim de Matos R.; ROSSATO, Maristela; LOPES, Telma Silva Santana. Desafios profissionais da equipe especializada de apoio à aprendizagem frente à pandemia da COVID-19. *Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol.23, n. 3 p.1033-1053 | jul.-set./2021 - ISSN 1983-3857*

- Silva, Francisca Bonfim de Matos, R. A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEA. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, p.222, 2022.
- Sommerhalder, A.; Pott, Etb; Rocca, Cl. (2022). A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re) organização dos fazeres docentes. *Educação e Pesquisa*.48, e254817, 2022.
- Souza, M. T.; Silva, M.D.; Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*. 2010; 8(1 Pt 1):102-6
- Tacca, Maria Carmen Villela Rosa. *Relação Pedagógica e desenvolvimento da subjetividade*. IN.: González Rey, Fernando Luis. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. Ed. Pioneira Thomson, São Paulo, p. 215-239, 2005
- Tacca, M. C., & Mitjás Martínez, A. (Orgs.). (2011). *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Alínea.
- Tacca, M. C. V. R. (Org.). (2014). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (3a ed.). Alínea.
- Tacca, M. C. V. R. (2015). Possibilidades da Teoria Histórico-Cultural e da Subjetividade para Reflexões e Mudanças na Ação Pedagógica de Professores. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v.21, n.41, p.197-210, jan. /jun. 2015
- Tacca, M. C. V. R. (2019). As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: Uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In A. Mitjás Martínez, F. González Rey, & R. V. Puentes (Orgs.), *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre Educação e Saúde: Volume 7* (pp. 135-156). EDUFU.

- Tadielo, A. L. Trombini; Sosa, P. M.; Mello-Carpes, P. B.(2022). Physiology faculty and student contributions to schoolteacher training in neuroscience: innovations during the COVID-19 pandemic. *Adv Physiol Educ* 46 (4), 2022.
- Tardif, M.; Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*; Ed. Vozes; Petrópolis-RJ; 2005.
- Torrato, J.B.; Aguja, S.E.; Prudente, M.S. (2021) Using Web Video Conferencing to Conduct a Program as a Proposed Model toward Teacher Leadership and Academic Vitality in the Philippines. *Educ. Sci.* Vol. 11, 658, 2021.
- Voss, D. M. S. (2021). Espelhos quebrados: Imagem de uma docência auto empreendedora. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1091-1105. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.7>
- Vigna, J., Michael, R. & Russon P. (2022). My COVID teacher – pedagogy and technology: Frontiers of online teaching in the creative writing classroom. *TEXT: Journal of writing and writing courses*, 26(1): 1-14.
- Warschauer, C. (2004). Rodas e narrativas: Caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In B. Scoz, C. Feldman, M. C. Gasparion, M. I. M. Maluf, M. H. Mendes, Q. Bombonato, ... S. A. M. Pinto (Orgs.), *Psicopedagogia: Contribuições para a educação pós-moderna* (pp. 13-23). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Wiese, AF, Lima, FV, Retamero, FPA, Haracemiv, SMC, & Kaiper-Marquez, A. (2022). Vendo por trás da neblina: um estudo de caso sobre as condições de trabalho dos professores durante a pandemia no estado do Paraná, Brasil. *Arquivos de análise de políticas educacionais*, 30, (165). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7320>
- Wolak, M.; Kim, M.S. (2022). Um estudo de caso de professores virtuais de jardim de infância em salas de aula aprimoradas por tecnologia", *International Journal of Information and Education Technology* vol. 13, não. 1, 2022



Yuebo, L., Halili, Sh, Razak, Ra. (2022). Online teaching in China during the COVID-19 pandemic International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) Vol. 11, No. 3, September 2022.

Zhao, G.; Li, G.; Jiang, Y.; Guo, L.; Huang, Y.; Huang, Z. (2022). Teacher Entrepreneurship, Co-Creation Strategy, and Medical Student Entrepreneurship for Sustainability: Evidence from China. Sustainability, vol. 14, 12711, 2022.

Zeer EF, Rezer TM, Symaniuk NV Transformação das capacidades dos professores do ensino superior em condições de incerteza: Declaração do problema. A revista Educação e ciência. 2023; 25(5):12-48. (Em russo.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-5-12-48>

## **Anexo 1**

### **Carta de Revisão ética**

A pesquisa terá o cuidado em resguardar o caráter anônimo da instituição e participantes. Suas identidades serão protegidas. A pesquisadora manterá um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, onde todas as anotações durante a observação serão mantidas pela pesquisadora em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

A pesquisadora estará atenta aos cuidados éticos demandas durante entrevistas, conversas, participações em atividades planejadas, proporcionando um maior aproveitamento desses momentos de forma segura e agradável. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão e as futuras anotações serão destruídas ou convenientemente descartadas. Este projeto trará um novo olhar para as ações e relações pedagógicas e formas de funcionamento da escola, proporcionando aprendizados, reflexões que oportunizem recursos para o desenvolvimento dos envolvidos.

Salientamos que não haverá riscos ou prejuízos à instituição e nem para os participantes, pois os recursos a serem utilizados envolvem conversas reflexivas, entrevistas alusivas as práticas pedagógicas e as relações de trabalho. Ao contrário, desses momentos podem advir mudanças nesses aspectos, de modo a favorecer processos de desenvolvimento e aprendizagem dos próprios atores escolares e da escola como instituição educativa, uma vez que para que haja mudanças o diálogo e a reflexão constituem-se fundamentais. Salientamos também que as conversas, entrevistas acontecerão apenas com os que se sentirem à vontade para participar. Os momentos de diálogos também acontecerão de maneira coletiva em rodas de conversas, onde as trocas sejam consideradas.

Pretende-se devolver os resultados da pesquisa a Instituição Escolar e à Coordenação Regional de Ensino para fins de futuros ajustes se assim o entenderem.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

## Anexo 2

### Roteiro para observações nos contextos escolares

#### I - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES NOS CONTEXTOS ESCOLARES

##### TEMPO 1 - TELETRABALHO

- Participação do coletivo de profissionais nas reuniões, discussões em grupos, planejamentos
- Cenário de trabalho virtual: circulação de terceiros no espaço, disposição e organização de recursos necessários ao trabalho
- Postura corporal e expressões, participação nos diálogos e atividades propostas (Câmera e microfone: aberto/fechado)
- Como a dinâmica da casa participa das reuniões. Há interrupções? Como o grupo percebe isso?
- Qual a natureza do conteúdo das reuniões? É inteiramente administrativo, pedagógico? Tem lazer? Orações? Espaço para assuntos pessoais?
- Percepção do grupo em relação a: papéis, funções, ações; sua e dos demais atores.
- Como são as negociações, os acordos que emergem desses momentos, níveis de compreensão, tolerância, colaboração, disponibilidade em aprender coisas novas etc.
- Sentimentos partilhados em razão das necessidades: saúde pública, dinâmicas do trabalho, instabilidades
- Partilha em relação aos estudantes: adaptação, frequência, comportamentos, tentativas de contatos, partilhas emocionais.
- Partilha em relação a participação das famílias no programa. Como isso afeta o trabalho do professor.
- Trabalhos e atividades propostas pela escola: dinâmicas de envolvimento, objetivos
- Como são recebidas orientações, regulações e determinações da SEEDF?

## **TEMPO 2: HIBRÍDO E PRESENCIAL**

- Espaços virtuais: continuidade de utilização dos recursos e espaços. Contribuições na forma de compreender e realizar o trabalho pedagógico
- Recursos disponibilizados e/ou utilizados: computadores e outros, internet, materiais de escritório etc. Abandono ou incorporação dos recursos?
- Organização dos espaços físicos: mobiliários, reorganizações, reformas, adaptações. Movimento organizacional da escola nos dois modelos de trabalho

2-Ações e relações pedagógicas no espaço da escola:

- Relações entre profissionais: avanços, rupturas, retomadas. Coordenar com outros parceiros favoreceu mudanças?
- Houve modificações nas participações nas coletivas, reuniões, atividades propostas? Engajamento
- Relações entre professores e estudantes: nas salas de aulas e outros espaços
- Mudanças observadas na relação família/escola: colaboração, distanciamento, desrespeitosa? Mudanças incorporadas às reuniões de pais.
- Como as reuniões de Conselhos de classes estão acontecendo?
- Reuniões de planejamento e formativas: houve mudanças? São para estudo? Novas temáticas são abordadas? São para repasses de informações?
- Festividades: mudanças percebidas nas formas de organização, atividades, datas.

## **II - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS**

**Considerando: Trajetória de vida e profissional**

### **TEMPO I - TELETRABALHO**

- Dados pessoais e familiares relevantes
- Situação profissional
- Formação profissional: graduação e continuada
- Aspirações profissionais
- Como percebe a relação entre sua formação, conhecimentos pedagógicos e sua atuação profissional
- Como se sente em relação a profissão
- Motivação inicial para ingressar na profissão

- Ingresso na Secretaria de Estado de Educação do DF: etapas de atuação, principais experiências.
- Ingresso na instituição educativa atual: tempo de atuação e experiências significativas.
- Relações com os estudantes, professores, direção e pares em geral: como foram e como são.
- Como percebe o trabalho pedagógico da escola
- Frustrações e satisfações com o trabalho pedagógico
- Como se sentiu quando se viu obrigada a essa nova forma de trabalho? Tinha experiências anteriores que favoreceram sua atuação? O que mais dificultou?
- Como o Programa afetou sua vida: pessoal, profissional
- Como está percebendo a organização do trabalho pedagógico e o envolvimento dos demais profissionais que não atuam em sala de aula

## **TEMPO 2: HIBRÍDO E PRESENCIAL**

- Como percebe e avalia a escola antes e depois da implantação do Programa.
- Reconhece avanços? Retrocessos?
- Como sua prática e modo de perceber as ações e relações foram afetadas?
- Você foi de alguma forma mobilizada a investir em novas formações? Viu essa necessidade?

## **III - TEMAS PARA ORGANIZAÇÃO DE RODAS DE CONVERSAS**

### **RODA DE CONVERSA I**

**TEMA:** Saúde emocional frente aos novos desafios pessoais e profissionais

### **RODA DE CONVERSA II**

**TEMA:** O papel dos atores escolares no novo cenário educacional

### **RODA DE CONVERSA III**

**TEMA:** Como a implantação do Programa afetou as ações e relações pedagógicas na Escola?

### **RODA DE CONVERSA IV**

**TEMA:** A escola atual: avanços, retrocessos e aprendizagens.

#### **IV - REDAÇÃO**

Neste momento você é convidado (a) a refletir e expressar como você percebe este espaço institucional: o trabalho pedagógico, as relações de trabalho, as mudanças, desafios. Considerando, como a escola e seus profissionais se posicionaram frente a implantação do Programa Escola em Casa DF.

#### **V – ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

##### **TEMPO I: TELETRABALHO**

- Análise do registro de atas e/ou gravações de reuniões, arquivos de fotos, vídeos produzidos no teletrabalho;
- Acompanhamento aos espaços virtuais: salas de aula, fotos e vídeos compartilhados;
- Recursos comunicacionais utilizados: WhatsApp, e-mails, grupos e outros.

##### **TEMPO II: HIBRÍDO E PRESENCIAL**

- Análise de documentos gerados em reuniões, atividades e enviados pela SEEDF.

### Anexo 3

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando uma pesquisa dentro da temática “**Repercussões do Programa Escola em Casa DF na subjetividade social da escola: um olhar para o desenvolvimento dos atores escolares**”, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maristela Rossato, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar. Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Caso decida participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas. A autorização será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada um dos participantes e pela pesquisadora. Os participantes e a pesquisadora terão uma via assinada deste Termo de Consentimento. Serão utilizados diferentes instrumentos e sob sua autorização, realizaremos gravações de áudio e vídeo e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Sua privacidade e identidade será respeitada. Faremos uso de nomes fictícios. Você será informado periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento. Foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas sobre este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declaro que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) voluntário (a) \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

**Anexo 4****Carta de Autorização para a pesquisa**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO  
FEDERAL SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE

Memorando N°040/2020 – EAPE

Brasília, 16 de julho de 2020.

Para: **Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia**

Assunto: Autorização para realização de

pesquisa Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de TELMA SILVA SANTANA LOPES, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UNB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

**MARCIA CRISTINA DOURADO TOLEDO GOMES**

**Matrícula 00265136**

Diretora Pedagógica

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação  
– EAPE

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE  
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
Telefone: 3901-2378



**Anexo 5****Complemento de frases**

1. Eu quero saber
2. O tempo mais feliz
3. Eu gosto
4. Os estudos
5. Se eu pudesse
6. Minha profissão
7. Parceria
8. Eu prefiro
9. Eu sinto
10. Hoje
11. Gostaria
12. Quando ensino
13. Preocupo-me
14. Lembro com muita alegria
15. Meu maior desafio
16. Chegar à escola
17. Acredito
18. Às vezes
19. Não me importo
20. Minha exigência
21. Compartilhar
22. Preciso
23. A vida
24. O futuro
25. Luto (lutar)
26. Minha ambição
27. Os professores
28. Meu local de trabalho
29. Sinto-me valorizado
30. Muitas vezes penso
31. Um dia eu quero
32. Quando tenho dúvidas
33. Prática/trabalho pedagógico
34. Tenho vontade
35. Decepciono-me
36. Sempre que posso
37. As expectativas
38. Saúde
39. Sinto segurança

40. Esperam que eu
41. Sofro
42. Espero que os outros
43. Minha turma
44. O mais importante
45. Sensação de dever cumprido
46. Sinto culpa
47. Na pandemia
48. Tenho saudades
49. Inovação
50. Sonho
51. Farei o possível para
52. Atualmente eu
53. Minha casa
54. Penso que os outros
55. Um dia
56. Minha família
57. Meu maior medo
58. Tenho
59. Sou uma pessoa
60. Percebo-me
61. Trabalho coletivo
62. Na teoria
63. Na prática
64. Dividir tarefas
65. Quando não consigo
66. Meu suporte
67. Meu lugar seguro
68. Sinto confiante
69. Detesto
70. Quando planejo

## Anexo 6

### Questionários abertos 1,2 e 3 (virtuais - Google forms)

#### Questionário 1 - Reflexões sobre o trabalho pedagógico

##### 1. Avaliação da Organização do Trabalho Pedagógico

- Como você avalia a organização do trabalho pedagógico da escola? Há conflitos para tomada de decisões?

##### 2. Participação em Debates e Decisões

- Como você se coloca em momentos de debates e decisões acerca do trabalho pedagógico?

(Marcar x)

-  Sempre falo o que penso, me coloco

-  Sigo a posição da maioria

-  Prefiro não me posicionar

##### 3. Desafios e Características para Trabalhar em Equipe

- O que você considera como desafio para se trabalhar em equipe? Que características você acha que o professor precisa ter ou desenvolver?

##### 4. Profissionais Colaborativos na Escola

- Que profissionais da escola você acha que poderiam colaborar para que o trabalho coletivo aconteça de maneira qualitativa?

##### 5. Características do Gestor Escolar

- Se você pudesse escolher um Gestor para a escola, que características você acharia indispensáveis?

##### 6. Características do Quadro de Professores

- Se você pudesse escolher o seu quadro de professores, que características você considera indispensáveis?

##### 7. Prioridade de Ações no Trabalho Pedagógico

- Agora cabe a você organizar ou reorganizar o Trabalho Pedagógico na escola. Cite por ordem de prioridade ações que julgue importantes.

## Questionário 2 - A Escola e o Ensino na Pandemia

### 1. Mudanças no Trabalho Profissional

- Se você pudesse mudar algo em seu trabalho profissional, o que você mudaria? Por quê?

### 2. Escolha dos Alunos para Compor a Turma

- Se você pudesse escolher os alunos para compor sua turma, que alunos você escolheria?

Faça uma lista das principais características dos alunos que você gostaria de ter na sua sala.

### 3. Evitar Escolher Certos Alunos para Compor a Turma

- Se você pudesse escolher os alunos para compor sua turma, que alunos você evitaria escolher? Faça uma lista das principais características dos alunos que você não gostaria de ter em sua sala de aula.

### 4. Principais Projetos Profissionais

- Do ponto de vista profissional, quais são seus principais projetos? Explique.

### 5. Alegrias e Frustrações no Trabalho como Professora

- Em seu trabalho como professora, mencione as três principais alegrias e as três principais frustrações.

### 6. Escolha de Profissão Alternativa

- Na situação hipotética em que você pudesse voltar atrás e escolher livremente a profissão, qual profissão você escolheria? Por quê?

**Questionário 3 - Diálogos sobre Alfabetização**

## 1. Ano/Segmento - Marcar x

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Outro: \_\_\_\_\_

## 2. Aspectos a Ampliar Conhecimentos

- Qual/quais aspectos você deseja ampliar seu(s) conhecimento(s)?

## Anexo 7

### Redação - Uma conversa sobre 2020/2021

Olá Professoras (es),

Os anos de 2020/2021 foram intensos, cheios de desafios, aprendizagens, frustrações e realizações. Experimentamos situações antes não imaginadas, que exigiram dedicação, esforço, resiliência e uma grande dose de coragem para enfrentar as dificuldades do ensino remoto emergencial e do ensino híbrido. Vocês foram guerreiros no enfrentamento de cada desafio pessoal e profissional decorrentes dessa realidade de crise à qual ainda estamos inseridos.

Visando contribuir com a pesquisa em curso, que já tem gerado reflexões muito importantes, convidamos você a escrever uma carta para o professor ou professora do passado. Aquele que você imagina que existia até março de 2020, antes do início da pandemia. Sabemos que, nesse momento do ano, estamos com nossas forças já escassas, mas acreditamos que olhar e refletir sobre o passado pode ser uma forma de nos compreendermos melhor no presente, além de contribuir com a pesquisa em curso.

Ao escrever, procure responder quem era esse professor ou professora, em que ele acreditava, quais eram os seus sonhos, suas lutas, etc. Se você pudesse voltar a março de 2020, o que você diria? O que aquele professor ou professora do início de 2020 precisa saber para enfrentar o que veio pela frente? Talvez você possa ajudá-la(o) a enfrentar esse período, alertando-a(o) quanto a essa experiência.

Use o espaço abaixo para isso!