



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CAMPUS CHAPECÓ

CAROLINE SIGNORI CARNEIRO

**AS RELAÇÕES ESCOLARES INTERSUBJETIVAS NO ENSINO REMOTO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 EM SANTA CATARINA: UMA
ANÁLISE COM BASE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

CHAPECÓ
2022

CAROLINE SIGNORI CARNEIRO

**AS RELAÇÕES ESCOLARES INTERSUBJETIVAS NO ENSINO REMOTO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 EM SANTA CATARINA: UMA
ANÁLISE COM BASE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Estudo Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Cassol Daga Cavalheiro

CHAPECÓ

2022

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul -
UFFS**

Carneiro, Caroline Signori

As relações escolares intersubjetivas no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 em Santa Catarina: uma análise com base na perspectiva histórico-cultural / Caroline Signori Carneiro. -- 2022.

194 f.

Orientadora: Dr.^a Aline Cassol Daga Cavalheiro

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2022.

I. Cavalheiro, Aline Cassol Daga, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CAROLINE SIGNORI CARNEIRO

**AS RELAÇÕES ESCOLARES INTERSUBJETIVAS NO ENSINO
REMOTODURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 EM SANTA
CATARINA: UMA ANÁLISE COM BASE NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

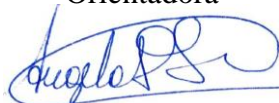
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Estudo Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 07 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Aline C. D. Cavalheiro

Prof.^a Dr.^a Aline Cassol Daga Cavalheiro – UFFS
Orientadora



Angela Derlise Stübe – UFFS

Avaliador



Documento assinado digitalmente

Rosângela Pedralli

Data: 08/12/2022 06:27:48-0300

CPF: ***.089.020-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Rosângela Pedralli – UFSC

Avaliador



Documento assinado digitalmente

SUZIANE DA SILVA MOSSMANN

Data: 09/12/2022 15:44:38-0300

CPF: ***.879.029-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Suziane da Silva Mossmann –
SED/SCAvaliador

Dedico este trabalho a minha família, que me apoiou em todos os momentos, para que eu pudesse concretizar o sonho de tornar-me mestre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora Aline Cassol Daga Cavalheiro, por tanta paciência, compreensão, empenho, profissionalismo, delegados sem medir esforços, tornando o percurso mais sereno, efetivo e proveitoso. Serei sempre grata a essa profissional ímpar, que oportunizou que suas palavras próprias, assim como dizia Bakhtin, torneassem-se palavras próprias minhas, as quais podem vir repercutir sem um fim absoluto, considerando a ininterrupção do processo.

Agradeço aos meus pais Eliane e Luiz Gustavo, e nunca será o bastante, por todo o zelo e dedicação que sempre despenderam a mim, o cuidado e carinho a que me confiam e ao apoio em todos os momentos, incentivando-me a continuar, apesar das adversidades e do momento peculiar pandêmico ao qual perpassamos.

Ao meu namorado Maikel, que há mais de uma década vivencia esta jornada insana de aperfeiçoamentos, mesmo após muitas verbalizações sobre o seu fim, nunca se encerra, e, mesmo assim, denotou sua compreensão em cada dificuldade, estimulou-se a prosseguir e não hesitou em qualquer momento para me permitir tempo e espaço de leituras, estudos e escritas.

Aos meus irmãos Shaiene, Luiz Henrique e Cauê Luiz, que se mostraram sempre dispostos a ajudar; mas, principalmente, à Shai, que com seu belo espanhol tornou as leituras do Tomo de Vigotski mais acessíveis e esclarecedoras, pois se dispôs a lê-lo conjuntamente, mesmo sem ter domínio dos termos, dos conteúdos e até mesmo sem gosto extraordinário sobre o assunto.

À colega Carolina Aita Flores, pelo companheirismo, pelas trocas, pelo incentivo durante o processo acadêmico de pós-graduação. E por ressaltar tanto os meus esforços, que me serviram de estímulo para continuar o percurso, quando o desistir se fazia consciente.

Às minhas queridas amigas Mai, Juli, Cris, Paula e Dani, que estiveram ao meu lado, entendendo quando não podíamos nos reunir, quando não podíamos rir juntas, quando o tempo livre estava escasso, afastando-nos, até mesmo, mais que a própria pandemia.

À professora participante da pesquisa, pela generosidade de partilhar, mesmo com todas as adversidades, prosseguindo com seus auxílios, boa vontade e empenho em tornar essa pesquisa uma realidade, bem como à coordenadora pedagógica, que precisou intervir e nos auxiliar nas intempéries do sistema remoto.

Aos professores constituintes da banca Angela Derlise Stübe, Rosângela Pedralli, Suziane da Silva Mossmann e Caroline Mallmann Schneiders, por sua leitura atenta e pelas contribuições que tornaram ainda mais rica e efetiva esta pesquisa.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa, aos professores e aos colegas, que de uma forma ou de outra fizeram parte deste percurso.

Quero ainda destacar que todo o percurso de pesquisa se tornou ainda mais significativo pela vivência concomitante da realização do Mestrado completamente na forma remota. As observações das aulas na Escola Polo se assemelhavam com algumas experiências do Mestrado. As dificuldades com as conexões, as interrupções elétricas, a falta de proximidade com os colegas, e até mesmo o não reconhecimento de muitos que ficavam com a câmera desligada na maior parte do tempo, o reforço das trocas midiáticas (*WhatsApp*, *e-mail*, fóruns), ao invés da conversa, do debate e do diálogo presencial, evidenciaram-se como experiências semelhantes. Claro que, por mais que a realidade das interações fosse semelhante em ambas as situações, pode-se distinguir o cronotopo de desenvolvimento, assim como o avanço acadêmico dos interactantes, o que traz especificidades às relações intersubjetivas, nosso objeto de estudo.

Também, não posso deixar de mencionar as nossas particularidades de vida como delineantes do processo: os momentos de isolamento decorridos pela infecção do vírus SARS-CoV-2, tanto por parte da orientadora quanto da orientanda; as decorrências deste que ocasionaram uma saúde mais frágil e propensa a outras infecções; até mesmo a enfermidade por uma síndrome rara, da qual, antes desta crise sanitária, pouco se ouvia falar, e que paralisou os meus movimentos corporais por um período, impossibilitando-me totalmente de dar continuidade ao texto. Além disso, as influências desta vivência pandêmica que não só fizeram aumentar a demanda pelo cuidado emocional, mas que proporcionaram o início de uma trajetória profissional autônoma e que vem acarretando horas de dedicação e investimento; além de uma gestação de anos de espera, a qual culminou seu desvelamento nos meses finais da construção do texto. Ou seja, um aglomerado de experiências que tornaram a trajetória ainda mais excepcional, resiliente e significativa.

Por fim, agradeço a oportunidade que a UFFS nos proporciona de vivenciar este tão belo percurso que é a Pós-graduação em Estudos Linguísticos, não só pela pesquisa, mas de todo o percurso acadêmico percorrido. Com esta experiência, fui oportunizada a iniciar um novo molde ao meu eu singular, pois por meio das palavras dos outros, dos autores, pude internalizar as “palavras alheias”, “de outrem”, transformando-as em

“palavras próprias alheias”, as quais já aparecem como “palavras próprias”, “palavras inferiores”, as quais podem repercutir sem um fim absoluto, daqui em diante.

Mão Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão calados, mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.

Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela.

Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.

Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes

A vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta dissertação volta-se ao período pandêmico e ao cenário que a educação viveu entre março de 2020 a abril de 2022. A partir disso, o objetivo principal deste estudo, situado na Linguística Aplicada, é explicar, com base no materialismo histórico-dialético, as implicações desencadeadas pela configuração das aulas não presenciais nas relações intersubjetivas. Sob tal enfoque, esta pesquisa estruturou-se para responder à seguinte questão central, qual seja: “Tendo por base o contexto instaurado pela pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus e os seus impactos na educação básica, quais são as implicações da configuração das aulas não presenciais, em se tratando de uma Escola Polo da rede estadual de ensino de Santa Catarina, nas relações intersubjetivas que se estabelecem no bojo do processo didático-pedagógico?”. A partir deste direcionamento, primeiramente buscou-se caracterizar analiticamente o contexto de aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, no sentido de compreender os encaminhamentos do Ministério da Educação e da Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina. Com o cenário montado, passou-se à identificação dos tipos de relações intersubjetivas que se estabelecem com este não convencional ensino guiado por aulas remotas. Tal caminho levou ao desvelamento da primeira questão adjacente: “Como se caracteriza o contexto das aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina e quais são os encaminhamentos pedagógicos estabelecidos no âmbito de uma Escola Polo?”. Após, a investigação direcionou-se a explicar as relações intersubjetivas ocasionadas neste *lócus* educativo peculiar, refletindo sobre as implicações por ele geradas, a fim de responder à questão adjacente que conclui esta busca empírica: “Que implicações se depreendem desses encaminhamentos nas relações intersubjetivas estabelecidas no contexto de aulas não presenciais, em uma Escola Polo da rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para o processo de ensino-aprendizagem?”. Dessa forma, quatro etapas foram percorridas, a saber: pesquisa documental e bibliográfica; observação participante; entrevista; análise dos dados. Por meio deste caminho trilhado, os resultados apontam que o contexto social pandêmico trouxe implicações para a dinâmica das interações entre professores e alunos, a saber: as relações sociais face a face cederam espaço às relações virtuais; o contato com o outro se evidenciou de forma restrita e com menor disposição de tempo e vinculação afetiva; a interatividade não ocupou a mesma dimensão possibilitada pelo contato físico em sala de aula; a linguagem adequou-se às plataformas virtuais que intermediaram as relações educacionais; famílias e lares precisaram se adaptar; rotinas se alteraram; os docentes foram retirados de sua zona de conforto, sendo que muitos ainda não dispõem do conhecimento necessário e do investimento adequado para acompanhar essa mudança. Nesse sentido, um cenário tão inquietante como o da pandemia impingiu notas mais agudas aos processos significativamente complexos de ensino-aprendizagem em instâncias educacionais, com implicações para o percurso formativo de todos os atores sociais envolvidos.

Palavras-chave: relações intersubjetivas, ensino remoto emergencial, COVID-19.

ABSTRACT

This research focuses on the pandemic period and the scenario that education lived from March 2020 to April 2022. Based on this, the main purpose of this study, situated in Applied Linguistics, is to explain, according to historical-dialectical materialism, the implications initiated by the configuration of non-face-to-face classes in intersubjective relationships. Under this approach, this research was structured to answer the following central question: "Based on the context created by the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus or the New Coronavirus and its impacts on basic education, what are the implications of non-face-to-face classes, in the case of a "Polo" School from the public school system in Santa Catarina, in the intersubjective relationships that are established in the essence of the didactic-pedagogical process?". From this direction, we first tried to characterize analytically the context of non-face-to-face classes in the state public school system in Santa Catarina, in order to understand the conducting of the Ministry of Education and the Santa Catarina Secretary of Education. With all of it, we tried to identify the types of intersubjective relationships that are established with this unconventional teaching guided by remote classes. This way led us to the unveiling of the first adjacent question: "How is characterized the context of non-face-to-face classes in the state public school system in Santa Catarina and what are the pedagogical guidelines established within a "Polo" School?" After that, the investigation was directed to explain the intersubjective relationships caused in this peculiar educational locus, reflecting on the implications generated by it, in order to answer the adjacent question that concludes this empirical search: "What implications can be deduced from this conducting of the intersubjective relationships established in the context of non-face-to-face classes, in a "Polo" School of the public education system in the state of Santa Catarina, for the teaching-learning process?". Thus, four stages were done: documental and bibliographic research; participant observation; interview; data analysis. Through this way, the results point out that the pandemic social context brought implications for the dynamics of interactions between teachers and students: face-to-face social relationships gave way to virtual relationships; the contact with the other was evidenced in a restricted way and with less time and affective bonding; interactivity did not occupy the same dimension made capable by physical contact in the classroom; the language was adapted to the virtual platforms that intermediated the educational relations; families and homes had to adapt; routines have changed; teachers have been taken out of their comfort zone, and many schoolteachers do not have the necessary knowledge and adequate investment to accompany this change yet. In this sense, a scenario as disturbing as that of the pandemic came out significantly complex teaching-learning processes in educational instances, with implications for the training path of all the social actors involved.

Keywords: intersubjective relationships, emergency remote teaching, COVID-19.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Reunião inexistente..... | 82 |
| Figura 2: Seu código da reunião expirou..... | 82 |
| Figura 3: Verifique o código da reunião..... | 82 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Etapas da pesquisa para geração de dados | 37 |
|---|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|---|
| UFFS | Universidade Federal da Fronteira Sul |
| COVID-19 | Novo Coronavírus |
| SARS-CoV-2 | Novo Coronavírus |
| TIC | Tecnologias da informação e da comunicação |
| EAD | Ensino a Distância |
| AVA | Ambiente virtual de aprendizagem |
| MEC | Ministério da Educação |
| SED | Secretaria de Educação |
| CEP | Comitê de Ética |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| ACT | Admissão de caráter temporário |
| LBD | Lei de Diretrizes e Bases |
| SOE | Serviço de Orientação Educacional |
| SAE | Serviço de Atendimento ao Estudante |
| AEE | Atendimento educacional especializado |
| ERE | Ensino remoto emergencial |
| EAD | Ensino a distância |
| AP | Arquitetura pedagógica |
| EP | Estratégias pedagógicas |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| EJA | Educação de jovens e adultos |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| SISGESC | Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina |
| CIGERD | Centro Integrado de Gerenciamento de Riscos e Desastres |
| EPI | Equipamento de Proteção Individual |
| EFEX | Espaço de Formação em Tecnologias para Professores |
| ZDP | Zona de desenvolvimento proximal |
| TDIC | Tecnologias digitais da informação e comunicação |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO | 11 |
| 1.2 OBJETO E CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO..... | 25 |
| 1.3 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS | 37 |
| 1.3.1 Primeira etapa de pesquisa: Pesquisa documental e bibliográfica | 39 |
| 1.3.2 Segunda etapa de pesquisa: Observação participante | 41 |
| 1.3.3 Terceira etapa de pesquisa: Entrevista | 47 |
| 2. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA DURANTE O CRONOTOPO PANDÊMICO..... | 52 |
| 2.1.1 Os três modelos de ensino ofertados em 2021 | 61 |
| 2.1.2 Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina: O caso das Escolas Polo... | 65 |
| 2.1.3 Formação continuada para docentes | 78 |
| 3. A RELAÇÃO EU-OUTRO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM..... | 87 |
| 3.1 AS INTERAÇÕES INSTAURADAS NAS AULAS REMOTAS: UM OLHAR PARA O PAPEL DA LINGUAGEM | 89 |
| 3.2 O USO INSTRUMENTAL E/OU PEDAGÓGICO DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS | 115 |
| 3.3 OS PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS LEVADOS A CABO NO ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM | 132 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 157 |

1. INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, nosso olhar como pesquisadoras volta-se ao tão peculiar período pandêmico que vivemos entre março de 2020 a abril de 2022. Nesse tempo e espaço uno e específico, inquieta-nos o modo como o contexto educacional deu seguimento às atividades educativas, fulcrais para o processo de formação humana, bem como preocupa-nos as implicações pedagógicas do ensino remoto e suas consequências, a exemplo da exclusão de estudantes e da precarização e intensificação do trabalho docente (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Com base em tais preocupações, definimos como foco da pesquisa as implicações desencadeadas pela configuração das aulas não presenciais nas relações intersubjetivas que se estabelecem no bojo do processo didático-pedagógico, para explicá-las à luz do método dialético, abordando em específico uma Escola Polo da rede estadual de ensino de Santa Catarina, criada especialmente para o momento vivido e os encaminhamentos pedagógicos dados neste *locus* instaurado pelo ensino remoto. Sob uma base epistemológica histórico-cultural, é importante destacar que tomamos relações intersubjetivas a partir do conceito de intersíquico de Vigotski (2012 [1931]). Para o psicólogo russo, a aprendizagem, que move o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no homem, tem lugar nas relações intersubjetivas, nas relações entre eu e o outro, as quais são mediadas pela linguagem.

A partir disso, para moldurar este processo de pesquisa, torna-se necessário retratar a trajetória pandêmica, desde o seu início, para nos situarmos em termos de cronotopo (contínuo espaço-tempo, em que ambos são tomados com indissociáveis). As primeiras notícias vinculadas à disseminação do vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus (COVID-19) surgiram na China, na cidade de Wuhan, onde foi notificado o primeiro surto ocorrido no dia 31 de dezembro de 2019 (ONU NEWS, 2019). No Plano de Contingência do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020a) vinculado ao nosso campo de pesquisa, encontramos uma referência à COVID-19 como sendo uma doença infecciosa emergente, causada por um vírus da família dos coronavírus – o SARS-CoV-2. Baseado em dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), este Plano de Contingência esclarece que para se configurar uma situação pandêmica três critérios deveriam ser levados em consideração, sendo eles: que a doença seja nova e afete a população; que o agente causador seja do tipo biológico

transmissível aos seres humanos e causador de uma doença grave; e que tenha contágio fácil, rápido e sustentável entre os humanos. Com isso, em 30 de janeiro de 2020, verificando o enquadramento nesses critérios, o Comitê de Emergência da OMS decretou Emergência de Saúde Pública de âmbito internacional. Logo mais, nos primeiros meses do ano de 2020, já era possível perceber o alastramento da doença que se dava em proporções globais. A dispersão do vírus se concretizou inesperadamente célere. Com isso, a partir de 11 de março, a OMS declarou a COVID-19 como sendo uma pandemia (ONU NEWS, 2019).

O impacto potencial do SARS-CoV-2, que é transmitido por contágio interpessoal, segundo o Plano de Contingência para a COVID-19, elevou-se pelo fato de a propagação do vírus ser fácil e rápida; de ocorrer transmissão enquanto o paciente estava assintomático ou com sintomas leves; da doença ter consequências agravadas, para além de idosos, em certos grupos populacionais (como diabéticos, hipertensos e indivíduos com problemas cardíacos); da sobrecarga nos sistemas e serviços de saúde e assistência social ocorridas em fases exponenciais da contaminação; e da alta taxa de mortalidade (SANTA CATARINA, 2020a).

A OMS, em diversos meios de comunicação, alertou para a possibilidade de se intervir na situação que já se apresentava em nível mundial. Tal medida foi verbalizada como uma ação “urgente e agressiva”, pois se pensava que ainda seria possível mudar a trajetória da pandemia, reprimindo e controlando a disseminação viral (ONU NEWS, 2019). Dessa forma, pelo fato da COVID-19 ser causada por um vírus com alta capacidade de contaminação, cuja proliferação no mundo globalizado aumenta substancialmente, o isolamento social foi dado como o principal recurso para reduzir a velocidade de propagação da doença, evitar o esgotamento dos serviços de saúde e minimizar o impacto da enfermidade na população (ALESSI *et al.*, 2021).

No Brasil, para fins específicos, o Congresso Nacional reconheceu, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, a ocorrência do estado de calamidade pública nos termos da solicitação do Presidente da República. De acordo com Hübner e Turkiewicz (2021), com o passar dos dias e agravamento da crise de saúde, a realidade instalou-se com mais veemência e cobrou posicionamentos de todos. Com isso, para elas, diferentes forças, ideologias¹, interesses, mídias e segmentos sociais integraram-se

¹ Conforme Volochínov (2013 [1930]), a ideologia é inerente à consciência dos sujeitos, visto que é constituída pelo semiótico, cuja ausência implicaria inexistência de atividade mental. Dessa forma, os

ao debate sobre a situação e naquele emaranhado de discursos, enfrentamentos, vozes sociais, medo do desconhecido, crise de saúde e pandemias, outras realidades iam se instaurando.

Com isso, desde o início das recomendações de isolamento social ampliado, orientadas pela OMS, a população depositou suas esperanças em relação ao fim da pandemia, na vacinação em massa e, assim, na solução para a crise dela decorrente (ALESSI *et al.*, 2021). No entanto, o que se esperava ser resolvido em passo acelerado com a adoção das medidas necessárias, perdurou por mais tempo do que se especulava. O combate ao Novo Coronavírus se arrastou durante todo o ano de 2020, sendo que ao fim desse ano ainda não havia expectativas concretas que ditassem o fim dessa luta.

Em termos sociais, Araújo, Murcia e Chaves (2020) ressaltam que o advento da COVID-19 impactou diversos setores em uma escala global: a economia, as relações sociais e de trabalho, a educação e, sobretudo, a saúde pública, sendo que as consequências foram colossais e moldaram a forma de relacionamento das pessoas nas mais variadas camadas de suas vidas, uma vez que o distanciamento social interferiu diretamente nas relações sociais.

Hübes e Turkiewicz (2021) destacam que, em se tratando da educação, não houve um plano imediato, pois como a crise de saúde do Coronavírus era algo sem precedente, não havia disponível um “modelo” prévio, ou mesmo um caminho trilhado que pudesse nortear a situação. Para as autoras, o esperado inicial era um eminente retorno à rotina para a retomada do calendário escolar e posterior reposição da carga horária necessária. Contudo, a condução desta realidade inesperada foi criando um modelo de ensino que buscasse suprir, de certa forma, as atividades educacionais. Com o passar dos dias as consequências advindas deste momento se tornaram inegáveis, e, por consequência, as relações escolares, as quais precisaram se moldar a esse novo panorama que se estruturava com a continuidade das medidas de prevenção, o isolamento social e a necessidade de dar conta de um ano letivo paralelo a uma pandemia. A partir desse cenário, uma nova realidade social se instaurou, trazendo implicações diretas ao sistema educacional.

Com a imperatividade de se conquistar o afastamento social, o movimento que se concretizou na educação foi a migração apurhada do ambiente presencial para o virtual. No entanto, conforme Oliveira e Junior (2020), em muitos casos não houve o

signos foram criados nas relações interindividuais, portanto, são carregados de valores conferidos por diferentes interlocutores. Por isso, a consciência, além de ideológica, é social.

suporte técnico necessário e, conseqüentemente, o planejamento prévio imprescindível para se cumprir devidamente o programa curricular previsto para o ano letivo. Com isso, para Neto e Araújo (2021, p. 27), “As transformações nas relações de produção passaram a reverberar nas relações sociais”, e as mercadorias derivadas da microeletrônica e microinformática passaram a ditar o mundo dos relacionamentos sociais e interpessoais.

Assim, em termos educacionais no Brasil, a partir de março de 2020, as redes de ensino públicas e privadas suspenderam temporariamente as aulas, em combate à pandemia da COVID-19 e por meio do relatório inédito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), orientou-se aos regentes dos sistemas e organizações educacionais para que desenvolvessem planos de continuidade dos estudos, tendo em vista a necessidade de se manter a educação de crianças, jovens e adultos, ocorrendo por meio de modalidades alternativas, enquanto durasse o período de isolamento social. De tal modo, as adaptações ao mundo digital nas redes públicas e nas redes particulares de ensino passaram a considerar a utilização de aplicativos de videoconferência, redes sociais e adaptações para a modalidade de Educação a Distância (EAD), por meio da criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (CORDEIRO, 2020).

Além disso, com a situação de alastramento da doença e considerando a educação brasileira, medidas foram encaminhadas pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de promover o distanciamento social e atenuar a transmissão do vírus. A primeira ação foi apontada em 17 de março de 2020, pela portaria nº 343, que autorizou instituições do sistema de ensino, formado pelas universidades federais, pelos institutos federais, pelo Colégio Pedro II, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, pelo Instituto Benjamin Constant e pelas universidades e faculdades privadas, a ministrarem aulas não presenciais em cursos em andamento (com exceção dos cursos de Medicina e das práticas profissionais de estágio e laboratórios), ao invés de permanecer com as aulas físicas, isso enquanto a pandemia vigorasse em território brasileiro (MOSSMANN; DAGA; GOULART, 2021).

Na segunda publicação do MEC, ocorrida em primeiro de abril de 2020, conheceu-se a Medida Provisória que modificou os artigos 24 e 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), documento esse que rege o sistema educacional. Esses artigos, até então, tratavam da obrigatoriedade de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos na educação básica. No entanto, com a alteração, o

cumprimento dos 200 dias letivos deixou de ser regra, isso não ocorreu com a quantidade de horas, que se manteve a mesma. Tal mudança trouxe à tona o ensino remoto, não obrigatório, sendo que estar na escola presencialmente não se fazia mais necessário para cumprir os 200 dias letivos, sugerindo o estudo realizado em casa, para se cumprir a carga horária exigida na lei educacional (MOSSMANN; DAGA; GOULART, 2021).

A partir desse contexto instaurado, a Secretaria de Educação Básica do MEC organizou e disponibilizou um canal de acesso às informações acerca da situação da educação básica pública brasileira, diante dessa nova realidade, o qual foi intitulado “Painel de Monitoramento da educação básica no contexto da pandemia” (BRASIL, 2021a). Tal instrumento, conforme especificado na própria página do MEC, era atualizado constantemente por meio de informações oriundas das bases de dados oficiais educacionais e de saúde, coletadas junto às redes de ensino públicas do país, com o intuito de auxiliar dirigentes municipais, secretários estaduais de educação e diretores escolares na tomada de decisões, assim como se direcionava à sociedade, como fonte para a obtenção de informações referentes aos problemas enfrentados pela educação básica no contexto da pandemia, pois desde março de 2020 as aulas presenciais das redes públicas de ensino entraram em regime remoto, isso perdurou na maioria dos estados brasileiros até maio de 2021 e foi tomando rumos diferentes em cada unidade federativa.

Não há como negar, com o rápido alastramento de contaminação do Novo Coronavírus, o distanciamento social se tornou uma necessidade imperiosa para controlar a propagação ainda maior da doença. O isolamento social decorrente dessa política de distanciamento fez com que escolas, professores e alunos fossem condicionados à utilização maciça de ferramentas digitais, em substituição às aulas presenciais (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020), o que estimulou a se adotar essa resposta emergente, com o propósito de possibilitar uma alternativa a uma eminente e possível perda do ano letivo (ARAÚJO; MURCIA; CHAVES, 2020).

Tal movimento comprometeu uma das rotinas mais convencionais: a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo o mundo, pois nenhum sistema educativo se revelou preparado para enfrentar a excepcionalidade que se apresentou com a pandemia (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020). Assim, pela necessidade pandêmica instaurada sobre o uso das tecnologias de informação, acabou-se por mobilizar diferentes relações e interações nos mais variados campos de atividades humanas,

inclusive no espaço educacional (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021), emergindo sensações de insegurança, já que as relações interpessoais e sociais estavam se modificando (MENEZES; MARTILI; MENDES, 2021).

Nessa perspectiva, antes mesmo da crise sanitária se tornar evidência, Libâneo (2011) já alertava em seus estudos sobre as tecnologias da informação e da comunicação e os possíveis impactos na educação. Para ele, tal interferência poderia provocar uma mudança considerável nos modos convencionais de educar e ensinar. Grass (2017) também já indicava em seus escritos anteriores que com a expansão do uso das tecnologias entre os sujeitos, a natureza das relações se transformaria.

Tomando por base essas contingências impostas pela pandemia, torna-se viável avaliar que o que poderia ocorrer na educação ao longo de uma década acabou acontecendo emergencialmente em poucos meses, situação que levou os professores a aprender subitamente sobre aulas *on-line*, da mesma forma que colocou em evidência as diferentes realidades socioeconômicas dos alunos. Dessa maneira, os personagens da cena educativa que estavam acostumados à sala de aula presencial, tiveram que se reinventar, mesmo sem a grande maioria estar preparada e capacitada para aderir a esse novo tipo de ensino.

Nessa circunstância, recorremos ao que nos dizem Hübés e Turkiewicz (2021, p. 30), quando defendem que “a passagem de um contexto de ensino presencial para o ensino remoto exigiria, praticamente, uma mudança de paradigma, não ocorrendo de um momento para o outro”. Para os autores, essa passagem exige movimentos de aprendizagem, aceitação, rupturas e resistências, até que se assimile esse novo paradigma, porém, isso não se constitui em um processo fácil e rápido, de uma hora para outra.

Desse modo, considerando o percurso dessa crise sanitária e humanitária decorrida do alastramento do vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, a partir do ano de 2019, podemos identificar que os impactos tomaram dimensões planetárias e expuseram-se como uma realidade inevitável em todos os compartimentos sociais. A partir do já exposto, é possível depreender que com o advento pandêmico, universidades, escolas, institutos, tanto públicos quanto privados, foram impulsionados a se reorganizarem de forma instantânea, orientados pelos órgãos responsáveis. Como resposta emergente, encaminhou-se a implementação das aulas não presenciais para a educação básica, o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), com objetivo de promover distanciamento social e atenuar a transmissão do vírus, em benefício à vida da

população, incitando abruptamente que educadores e aprendizes se integrassem ao desenvolvimento tecnológico, tomado como aliado dos processos de ensino e aprendizagem. Esse cenário retrata o que já abordava Kenski (2003) há mais de uma década. A autora referia-se à migração da lousa para a tela, o que deslocaria as atividades de ensino para experiências e vivências virtuais em lugares, espaços, tempos e grupos sociais distintos, caracterizando espaços de aprendizagens não mais restritos ao contorno material fechado em sala de aula entre professores e alunos. No entanto, na abordagem de Kenski, era impossível prever que essa situação seria deverasmente impulsionada por uma calamidade de saúde, tal qual vivenciamos com o Novo Coronavírus.

Hübes e Turkiewicz (2021) referem que diante desse contexto histórico-social, os sujeitos foram instigados de forma impositiva a adotar práticas de interação e mediação pedagógica que se fundamentassem no uso de ferramentas tecnológicas, fato que alavancou o aparecimento do ERE. E, segundo as autoras, apesar de haver discussões teóricas no tocante à inserção das tecnologias no ensino e sobre a adoção de metodologias ativas, a implementação dessas práticas ainda estava incipiente no contexto das salas de aulas, isso se justifica pela ausência ou insuficiência de equipamentos e recursos tecnológicos das próprias instituições escolares, de diferentes realidades socioeconômicas e de acesso a esses recursos pelos próprios estudantes, como pela formação deficitária ou inexperiência dos docentes frente ao uso dessas tecnologias e ferramentas digitais.

Esse senso de urgência que aplacou a educação durante a pandemia, segundo Minto (2021), traduziu-se no imperativo ‘ensino remoto’ (emergencial), provocando mudanças importantes no trabalho docente e nas expectativas de futuro para a educação. Por outro lado, Cordeiro (2020) afirma que apesar de todos os desafios e entraves, instalados de forma emergente, as atividades *on-line* direcionadas aos alunos acabaram por se concretizar como cruciais para minimizar os prejuízos do período de ausência das aulas presenciais e dar sequência ao ano letivo.

Nesse ponto, faz-se importante salientar que o ensino *on-line*, antes tido como uma alternativa, passa a ser imposto na educação de modo geral (ARAÚJO; MURCIA; CHAVES, 2020), pois com o advento da pandemia da COVID-19, indiscutivelmente, alterações precisaram ocorrer nas atividades escolares, gerando uma mudança profunda na educação, além de um aumento considerável na escala de aprendizagem da cultura digital (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020). Araújo, Murcia e Chaves (2020)

complementam afirmando que o atual momento vivido leva os sujeitos a mergulharem em uma nova cultura, isso reestrutura seu pensamento, de acordo com os novos tempos, sendo que “Reaprender a ensinar e reaprender a aprender são os desafios em meio ao isolamento social na educação de nosso país” (CORDEIRO, 2020, p. 2).

Araújo, Murcia e Chaves (2020) alegam que, no domínio educacional, as medidas de quarentena e distanciamento social elaboradas pelos governos estimularam algumas instituições educativas a abraçarem a modalidade de EAD, com a finalidade de possibilitar uma alternativa a uma eminente e possível perda do ano letivo. Para eles, esse movimento acabou gerando preocupações quanto ao modo de conduzir essas aulas, para manter a mesma qualidade do ensino presencial e também sobre o importante papel dos professores nos processos formais de ensino e aprendizagem, já que seria por meio deles e das ferramentas de tecnologia e informação que as aulas seriam ministradas. No entanto, a EAD possui uma maneira de funcionamento com concepção didático-pedagógica própria, que não condiz totalmente com o que é o ERE.

Assim, para Neto e Araújo (2021), essa generalização da EAD acabou por ignorar as condições objetivas dos estudantes que não possuem acesso à internet, dentre outros problemas, como, por exemplo, a falta de local adequado para estudo na residência, a ausência de equipamentos necessários, como computadores, *tablets* e celulares, entre outras diversas dificuldades encontradas pelos filhos da classe trabalhadora. Para eles, essa educação é simplesmente reduzida ao ensino, pois se desconsidera a complexidade que envolve o espaço pedagógico da aprendizagem e da produção do saber, sendo que, com a pandemia, instaurou-se uma relação de dependência e subordinação dos indivíduos ao mundo integrado pela internet.

Todavia, Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância não são definidos da mesma forma e torna-se imprescindível destacar como cada um é concebido, para o nosso entendimento neste estudo. Saviani e Galvão (2021), esclarecem que a expressão “ensino remoto” passou a ser utilizada, em tempos de pandemia, como alternativa à EAD, já que a educação presencial se encontrava embargada. Para os autores, a EAD já tinha a sua existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente disso, o ensino remoto é posto como um substituto (transitório, emergencial, temporário etc.), excepcionalmente adotado, que se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada. Tendo isso em vista, para Behar (2020) o ensino disposto no momento pandêmico não poderia ser considerado nem a distância, nem presencial, pois deveria

ser denominado como uma modalidade nova. Para a autora, esse ensino foi reajustado do “dia para noite” e o planejamento pedagógico do ano letivo de 2020 teve que ser engavetado, isso direcionou as ações, fazendo com que se voltassem para as atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, só que o currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente, pelo menos, não totalmente posto dessa forma.

Para ficar bem esclarecido, em termos de conceituação, Behar (2020) define que o ERE é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotado de forma temporária para os diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais não só do Brasil, como do mundo inteiro, para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Pensando sobre esse ensino *on-line*, importa-nos ter clareza que a palavra “remoto” significa longínquo no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. Nesse sentido, devido à pandemia da COVID-19, o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos, por decreto, de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus, o que também é considerado emergencial, porque de forma abrupta reajustou todo o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020. No ERE, as aulas ocorrem em tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula e aula expositiva por sistema de webconferência. As atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem de forma assíncrona. A presença física tanto do professor quanto do aluno no espaço da sala de aula presencial é suprida por uma presença digital (BEHAR, 2020).

Com o exposto, surge a necessidade de também conceituar a EAD, para assim distingui-la do ERE. Behar (2020) descreve que a EAD é uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre pelo uso de tecnologias de informação e comunicação com estudantes, tutores e professores que desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diferentes. A EAD, segundo a autora, possui uma maneira de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria, que abrange conteúdos, atividades e todo um *design* adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente.

De acordo com a conceituação do MEC, a educação a distância é uma modalidade educacional em que alunos e professores estão afastados de modo físico ou temporal, por conta disso, torna-se imprescindível o uso de meios e tecnologias de

informação e comunicação. Ainda, que a regulação desta modalidade possui uma legislação específica e pode ser inserida na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior (BRASIL, 2021b).

Na EAD, Behar (2020) cita ser preciso criar um modelo pedagógico, o qual se constitui por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo metodológico, tecnológico e de estratégias pedagógicas a serem empregadas. Nesse sentido, conforme a autora, na proposição de um modelo pedagógico seria necessário construir uma arquitetura pedagógica (AP) que oriente as ações a serem desenvolvidas na modalidade a distância, definindo as estratégias pedagógicas (EP) que servem de ligação entre a arquitetura definida e a prática desenvolvida na sala de aula virtual. Para ela, essas são entendidas como um conjunto de ações educacionais que impulsionam a AP, visando a alcançar os objetivos que levam à construção do conhecimento, e que, portanto, para uma proposta pedagógica em EAD ser definida, o aluno tem de ter certas competências ou adquiri-las ao longo do curso. Com isso, o discente EAD deve ser (ou se tornar) comunicativo por meio da escrita de forma basilar, além de denotar automotivação e autodisciplina, para definir horários fixos de estudo em casa e/ou no trabalho e para se dedicar ao curso (BEHAR, 2020).

Diferenciada as duas modalidades de ensino, também podemos avaliar um ponto de afinidade, que é o fato de ambas representarem uma transição da sala de aula para o ciberespaço (de onde costumeiramente os alunos e professores se encontram face a face, para os ambientes virtuais de aprendizagem). Kenski (2003) colabora neste sentido afirmando que as tecnologias precisam ser concebidas como oportunidades para alcançar a sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas incontáveis chances de comunicação e interação entre professores e alunos, sendo que ambos devem estar exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática; acrescenta que o ambiente virtual de aprendizagem deve ser um local no qual se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina; ao contrário, este *locus* deve favorecer as novas formas de comunicação, com alunos e professores dialogando permanentemente, mediados pelos conhecimentos. Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2000) consideram que a tecnologia se apresenta como um meio, um instrumento, visando a colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois ela apenas será um mediador que favorece a aprendizagem de alguém.

No entanto, Kenski (2003, p. 69) pondera que essa transição não representa um movimento fácil, e escreve: “Alguns aspectos desconsiderados no ensino presencial tornam-se de fundamental importância nessa nova forma de educação. Uma nova linguagem comunicacional se apresenta no espaço da cultura educacional digital”. E, sobre isso, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 144) alertam:

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem.

Para os mesmos autores, as “novas” tecnologias exploram a imagem, o som e o movimento de forma simultânea, proporcionando o atendimento às demandas em tempo real. Assim, na educação, colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, pesquisando, dialogando, perguntando, respondendo, discutindo, comunicando, por meio de recursos que permitem os interlocutores encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos, mesmo estando nos mais longínquos lugares, que talvez poderiam ser inacessíveis, mas graças a esses recursos podem ser realizados. Mas os autores também alertam que as tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a autoaprendizagem, a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e novas, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, artigos e textos e também no intuito de desenvolver a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas.

Com base nessas informações preliminares sobre o contexto pandêmico e o ERE, na sequência, discorreremos sobre o materialismo histórico-dialético, nossa base filosófica e epistemológica, bem como sobre o método. Depois, apresentamos o objeto e a configuração do estudo, incluindo detalhamento sobre o campo de pesquisa, participante e objetivos. Por fim, neste primeiro capítulo da dissertação, abordamos o processo de geração de dados.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO

Nesta seção, passaremos a refletir de forma mais específica sobre a teoria e o método de explicação da realidade a que aderimos como referencial base para a edificação do nosso fazer científico, ambos vinculados ao materialismo histórico-dialético.

Por entendermos nosso objeto de pesquisa como um fenômeno social e histórico, vemos que a perspectiva dialética representa o melhor percurso metodológico para balizar nossa construção de conhecimento, pois ponderamos que ele compreende o próprio processo de desenvolvimento das coisas, que se esforça para incluir o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação (MINAYO, 1998). Até mesmo porque tomamos um objeto que não se apresenta, neste momento de escrita, já consolidado, como um fenômeno histórico estabelecido, para o olharmos retrospectivamente e apreender suas particularidades. Nosso objeto representa um fenômeno que está ainda se constituindo, conferindo uma complexidade para delinear um contorno a esse processo, e lidarmos com um movimento de elaboração sobre ele, que ainda não se constituiu por um todo.

Com isso, reiteramos nosso enfoque na pesquisa dialética, justificado pelo apreço do olhar em movimento, que considera a mudança, as transformações, a transitoriedade, as contradições e a dinamicidade das relações que se estabelecem em tempo e espaço específicos. De tal modo, é importante destacar que a dialética não abarca somente o sistema de relações o qual constrói o modo de conhecimento exterior ao indivíduo, mas inclui também todas as representações sociais que atribuem significado à vivência das interações objetivas experienciadas pelos atores sociais, assim como nos afirma Minayo (1998). Para a autora, as relações são parte integrante da totalidade que deve ser estudada, tanto no nível de representações sociais, quanto no nível de determinações essenciais, pois revelam a inseparabilidade entre o mundo natural e social, o pensamento e a base material, o objeto e suas questões, a ação do sujeito histórico e as determinações que o condicionam. Nesse sentido, levamos em consideração que “tudo - os fenômenos, as coisas, o pensamento - está em movimento e em relação.” (CAVALCANTI, 2014, p. 988).

Também, sobre a lógica dialética, Cavalcanti (2014) afirma ser uma teoria e um método de explicação da realidade, a qual é encarada em sua totalidade concreta, caracterizada pela contradição e pela transitoriedade. Sobre essa abordagem, o autor destaca que o olhar em movimento é essencial, pois procura captar o objeto no seu todo, a partir de uma perspectiva histórica de mudanças e contradições. Com base na dialética, torna-se possível explicar a história a partir de fatores materiais, concebidos como processos relacionais entre homem-natureza. Por meio deste viés, nosso objeto de estudo é tomado em seu caráter dinâmico, cuja essência é um processo em constante movimento, automovimento e transformação, o que torna viável explicá-lo com base em

suas múltiplas facetas, sendo ele moldado pelas relações dinâmico-causais (GRASS, 2017).

Considerando a dialética em termos de produção do conhecimento, seguimos as “leis da dialética”, conforme citadas por Cavalcanti (2014), que se baseou no estudo “Lógica formal da lógica dialética”, publicado em 1979, com autoria de Henri Lefebvre, as quais seguem especificadas a seguir:

a) Lei da interação universal: na qual o objeto de pesquisa não pode ser tomado isoladamente, mas inserido a uma totalidade da qual faz parte. Além de ser relacionado com outros fenômenos, para ser compreendido e explicado como um todo;

b) Lei do movimento universal: nesta o objeto de pesquisa é entendido e explicado em movimento, com isso, ele muda, transforma-se internamente e externamente pela transitoriedade da totalidade do fenômeno;

c) Lei da unidade dos contraditórios: as contradições internas do objeto devem ser percebidas pelo pesquisador, pois revelam o movimento que transforma o real;

d) Transformação da quantidade em qualidade: ambos os termos estão dialeticamente em relação e não podem ser analisados separadamente, ou seja, é preciso estabelecer a afinidade qualitativa e quantitativa do fenômeno pesquisado;

e) Lei do desenvolvimento em espiral: o objeto deve ser tomado na ininterrupção do movimento da totalidade na qual se insere, considerando, com isso, o que devir do fenômeno estudado.

Ao levar em consideração os princípios do método dialético, nosso objetivo é “[...] identificar os nexos lógico-históricos da realidade em foco, explicando a essência da realidade concreta” (BERNARDES, 2017, p. 70). Sobre o desenho metodológico, afirma Bernardes (2017, p. 73):

A complexificação que emerge do contexto da pesquisa sobre educação e desenvolvimento psicológico, que se organiza a partir do método materialista histórico e dialético, requer procedimentos metodológicos próprios, que sejam a expressão da dimensão criadora do trabalho investigativo. O desenho da pesquisa neste referencial teórico é construído pelo pesquisador superando, pela incorporação, as técnicas formais utilizadas nos estudos da psicologia tradicional.

Com o materialismo dialético, Marx fundou uma nova concepção social de ciência, a partir do caráter ontológico de mediação do ser social com a natureza. Esse método pressupõe um sujeito que assume uma postura política a qual busca desvelar a

essência de um fenômeno social, apontando suas contradições, seus fundamentos ideológicos e mediações com a totalidade social (SILVA, 2019). Esse sujeito, então, deve ser entendido como um ser essencialmente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais, pois é fruto de uma mediação e marcado histórico e socialmente, não podendo ser compreendido fora de suas relações e vínculos, já que os processos de desenvolvimento humano são demarcados em contextos culturais socialmente regulados. (LOPES; SILVA, 2020).

Segundo Minayo (1998), são dois os conceitos fundamentais que resumem o materialismo dialético, os quais podemos ver imbricados em nosso estudo. O primeiro deles diz respeito ao modo de produção, o qual se refere às dimensões dinâmicas das relações sociais concretas numa dada sociedade; o segundo abarca as formações sociais, que inclui as mudanças, as transformações e as permanências nas formas estruturais.

Andery e Sérgio (1996) explicam que o viés marxista parte do pressuposto que a matéria determina o conhecimento e a característica fundamental está no trabalho, pois é da e pela atividade laborativa que o homem constitui a si próprio, constrói e transforma a sociedade e, paralelamente a isso, faz a história. Para os autores, “o trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propor-lhe como tarefa construir uma nova sociedade” (ANDERY; SÉRIO, 1996, p. 401).

Tonet (2013) também reflete sobre a questão do trabalho na perspectiva marxiana e afirma que esse conceito é muito valoroso, pois evidencia que a prática é exatamente o que traduz a articulação entre subjetividade e objetividade, sob a regência dessa última, em todas as atividades humanas. O trabalho representa, dessa maneira, o elemento que torna possível integrar o natural e o social, e essa conexão se dá por mediação de uma síntese que dá origem a um novo tipo de ser, o ser social. Para o mesmo autor, “Marx parte da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade. É na análise desse ato que ele descobrirá a origem, a natureza e a função social essenciais do conhecimento científico” (TONET, 2013, p. 74). Assim:

O conhecimento é apenas uma das dimensões do ser social. Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade,

ou seja, na práxis social. Da resposta a esta questão – o que é o ser social – dependerão as respostas às questões relativas ao conhecimento: a possibilidade do conhecimento, o que é o objeto (a realidade externa), quem é o sujeito, como se dá a relação entre sujeito e objeto, o que é a verdade, quais os critérios de verdade, como deve proceder o sujeito para conhecer o objeto, qual a relação entre ciência e ideologia, etc.

Tonet (2013) reforça que essa fundamentação implica a comprovação certa da historicidade e socialidade do ser social, ou seja, na comprovação de que a realidade social é resultado integral da interatividade do ser humano ao longo do processo histórico e não de forças naturais ou sobrenaturais; implicando também em reação à demonstração do caráter de totalidade, que pressupõe um conjunto de partes essencialmente articuladas entre si, ou seja, unidades conectadas, com uma hierarquia entre esses componentes e que exista algo que confira unidade e, ao mínimo, uma certa permanência a esse conjunto. E só poderemos chegar a esse todo na medida em que houver, na própria realidade, uma relação entre permanência e mudança, pois como escreve Tonet (2013, p. 68), “[...] permanência e mudança é condição fundamental para o conhecimento da realidade e para a intervenção nela”.

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento científico. (TONET, 2013, p. 76)

Com isso, podemos afirmar que nosso foco de investigação concentra o social e a educação, termos que são tomados por nós em sua reciprocidade e influência mútua, pois, conforme orienta Martins (2006), é impossível construir qualquer conhecimento objetivo, ora sobre indivíduos, ora sobre a totalidade social, tomando-os de forma separada. Para ela, apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal é que se torna possível a construção do conhecimento concreto. E Grass (2017) defende que a partir da aplicação dos princípios e constructos da teoria histórico-cultural pode-se compreender os aspectos centrais os quais determinam a transformação do natural em cultural e em social. Dessa forma, para a nossa pesquisa, concebemos o entrelace entre o social e o educacional em sua unicidade e dinamicidade ininterrupta, pois pretendemos analisar um fenômeno social em sua totalidade, o qual está atrelado ao momento

histórico em que se vive. Com isso, buscamos explicar os fenômenos que vão se apresentar na tensão entre os aspectos internos e externos do nosso objeto, depreendendo suas regularidades, mas sem nos limitarmos pelos instrumentos escolhidos.

Também, concordamos com a afirmativa de Andery e Sérgio (1996), quando referem que compreender os fenômenos formados pelas contradições, antagonias, movimentos e transformações não é tarefa fácil, até mesmo porque é preciso considerar que há uma diferença entre aparência e essência, ou seja, entre como aparecem e como realmente são na realidade, entre como se constituem e como se manifestam. Assim, da mesma forma que eles, devemos partir da aparência, do que é fenotípico, para adentrar na parte mais obscura e essencial do fenômeno, pois não podemos produzir conhecimentos especulativos ou contemplativos, e sim conhecimentos reais, os quais possam contribuir com novas formas de pensar a realidade. Esse conhecimento científico que se edifica, então, precisa envolver, como já dito, teoria e prática e se comprometer com uma determinada via de transformação, reconhecendo o momento de análise como o momento de abstração, tomando a reinserção do fenômeno na realidade passo imprescindível do método. Assim:

A compreensão e explicação de um fenômeno dependem, portanto, da descoberta das relações e conexões que lhe são intrínsecas, que o formam e que inserem esse fenômeno em uma totalidade, totalidade essa que acaba, também, por determiná-lo e da qual não pode ser subtraído, sob pena de se perder a compreensão do movimento que constitui o fenômeno e, nesse caso, a compreensão do próprio fenômeno. [...] Obviamente, o desvendar de um fenômeno inserido numa totalidade é tarefa que não se cumpre simplesmente. Implica um longo trabalho de investigação que passa pela análise do fenômeno e de suas determinações para, a partir dessa análise, se recompor o fenômeno, agora, já descobertas essas determinações. Nesse processo, o sujeito do conhecimento parte do concreto e, com sua análise, reconstrói o fenômeno no pensamento, descobrindo suas determinações e, portanto, reconstruindo-o como fenômeno abstrato; torna-se, então, necessário reinseri-lo em sua realidade e em sua totalidade, reproduzindo-o como concreto, um concreto que, agora, é um produto do trabalho do conhecimento humano e, portanto, um concreto pensado (ANDERY; SÉRIO, 1996, p. 417-418).

Nessa perspectiva, o sujeito, para Andery e Sérgio (1996), deve ser entendido como ser genérico, como espécie natural (não se limitando a isso), que opera sobre o mundo, sobre os outros homens e sobre si mesmo, em busca de sua sobrevivência e da transformação de si mesmo e da natureza, sendo que neste processo se reconhece e consegue reconhecer ao outro. Assim, esse homem se distingue de outras espécies

animais, pois sua atividade é consciente e não se volta apenas para as suas necessidades imediatas.

A própria relação do homem consigo mesmo só é possível pela relação com outros homens; além da relação entre homens ser fundamental para se poder falar de homem, essa relação é histórica, transforma-se, transformando o próprio homem e alterando, inclusive, as suas necessidades: essas necessidades são tão mais humanas quanto mais o homem (mesmo mantendo sua individualidade) for capaz de se reconhecer no coletivo; nesse sentido, a sociedade e o homem, que embora distintos se constituem em uma unidade, produzem-se reciprocamente, tanto social como historicamente; e mesmo quando a atividade humana imediata é individual, ela se caracteriza como social, seja porque as condições para a realização da atividade são produtos sociais, seja porque a própria existência do homem é social, seja porque o objetivo da atividade humana é sempre social. O homem é um ser social e histórico e o que leva esse homem a transformar a natureza, e, neste processo, a si mesmo, é a satisfação de suas necessidades (ANDERY; SÉRIO, 1996, p. 406-407).

No materialismo dialético, para Marx, o sujeito que edifica o conhecimento não é um mero receptáculo, nem tem uma atitude contemplativa em relação ao real, ao contrário, o sujeito é ativo, que atua, que faz, que na relação com o seu objeto de estudo reconstrói no seu pensamento essa realidade, possui caráter de comprometimento com a transformação concreta do mundo, devolvendo a esse um conhecimento concreto pensado (ANDERY; SÉRIO, 1996). Sobre isso, Tonet (2013, p. 81) acrescenta:

[...] indivíduos, reais e ativos, que se encontram em determinadas condições materiais de vida, condições essas, por sua vez, que já são o resultado da atividade passada de outros indivíduos e que continuam a ser modificadas pela atividade presente. Indivíduos cujo primeiro ato, imposto pela necessidade de sobrevivência, é a transformação da natureza, ou seja, o trabalho. Deste modo, está identificado o trabalho como o ato humano que por primeiro deve ser examinado. [...] o trabalho é um intercâmbio do homem com a natureza. O que significa dizer que o homem é também um ser natural. Como tal, o intercâmbio com a natureza é algo inseparável da autoconstrução humana.

Seguindo este viés de pensamento, tomamos as discussões propostas no materialismo histórico-dialético, principalmente pelos estudos de Vigotski (1994), nos quais o autor defende que o desenvolvimento psicológico dos homens faz parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. Ainda, o autor aponta que os princípios fundamentais dessa abordagem versam sobre a substituição da análise de elementos pela análise de unidades, sendo que cada uma delas retém, em uma forma simples, todas as propriedades do todo (VIGOTSKI, 1994).

Assim sendo, voltando-se à presente pesquisa, cada uma das questões adjacentes nortearam a constituição de unidades de estudo, e por meio delas, chegamos à definição de resposta para a nossa questão principal; analisamos cada unidade/questão, a fim de construir paulatina e cuidadosamente o entendimento necessário para se chegar às implicações que buscamos investigar no contexto delimitado, sempre considerando um fenômeno que, mesmo estando aqui por nós delimitado, apresenta-se em movimento contínuo e ininterrupto. Conforme Vigotski (1994) orienta, é preciso escolher o método que seja adequado à maneira de se colocar os problemas, e para nós a dialética é o método que nos oferta o melhor terreno para edificarmos nossa análise do fenômeno social em questão.

Nessa construção teórica, Cavalcanti (2014) reforça que o pesquisador não deve se aproximar do seu objeto como se ele fosse estático, ao contrário, deve abrangê-lo nas suas contradições internas, percebendo o seu movimento e as suas mudanças. Assim, para o autor, “[...] o pesquisador dialético buscará conhecer para transformar o conhecido e, dialeticamente, ao fazer isso, também se transformará” (CAVALCANTI, 2014, p. 989). Isso porque o objeto de estudo “[...] só existe em desenvolvimento e transformação” (GRASS, 2017, p. 42).

Seguindo com as concepções vigotskianas e considerando o exposto até o presente momento, cabe ainda considerar que:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo [...] O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1994, p. 86).

Por meio dessas palavras, temos a oportunidade de perceber a importância do método para a pesquisa, pois Vigotski deixa claro que essa escolha é determinante para a elaboração dos resultados. Ainda, considerando essa orientação vigotskiana em nosso terreno de pesquisa, Grass (2017) pontua que pesquisar em educação significa tomar como aspecto metodológico central o desenvolvimento da personalidade, sendo esta expressão legítima e genuína do social e do cultural, da história da personalidade. Assim, as reações, respostas e comportamentos dos sujeitos da pesquisa tornam-se alvo

de observação, para descrever mudanças que podem ser relacionadas e explicadas considerando a complexidade dos estímulos ou fatores externos.

Neste estudo, o enredo pandêmico é considerado influente na gênese dessa personalidade que Vigotski cita e, com isso, buscaremos explicar o nosso objeto de estudo por meio da observação dos aspectos do comportamento e do sistema de signos usado pelos sujeitos, principalmente pelas palavras e seus significados, nas etapas que compõem a pesquisa. Para Volochínov (2013 [1930]), o signo reflete e refrata a realidade, organizando-a a partir de um determinado ponto de vista valorativo. Por isso, onde está presente o signo está também a ideologia. O autor explica que o processo de surgimento do signo se dá com a interação entre as consciências individuais, melhor dizendo, uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto pois, toda a consciência individual é, ao mesmo tempo, um fato social e ideológico. Assim, o signo ideológico é um material da realidade, é um fenômeno do mundo externo, que ao mesmo tempo representa um reflexo e uma sombra da realidade.

Neste ponto, Gatti (1999) contribui e alerta ser preciso considerar o aspecto interiorizado do método, o seu lado intersubjetivo e personalizado pelas mediações do investigador. As manifestações externas do comportamento que pretendemos observar, segundo a autora, têm um vínculo intrínseco com os fenômenos psíquicos, sendo eles interdependentes; e, embora qualquer manifestação externa não constitua um indicador exato do processo interno, remete à questão da relação entre as categorias: essência, conteúdo e forma.

De acordo com a perspectiva dialética própria à epistemologia marxista, conforme exposto por Martins (2006), o mundo empírico representa a manifestação fenomenológica da realidade em seus contornos exteriores, na qual a construção do conhecimento demanda a apreensão do conteúdo do fenômeno, determinado pelas mediações históricas concretas que serão reconhecidas pelas abstrações do pensamento teórico. Tal percurso não descarta a forma pela qual o dado se manifesta, mas a considera como dimensão parcial, superficial e periférica do conteúdo, o que “[...] requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2006, p. 10). Assim, segundo a autora, para saber a essência oculta de um objeto, não basta fazer descrições acuradas, relações íntimas com o contexto e significações individuais, se não processar as representações e significações em suas múltiplas determinações ontológicas do real. Em suas palavras:

“[...] não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens” (MARTINS, 2006, p. 11). Por isso, segundo Grass (2017), torna-se imprescindível reconhecer as características da relação especial entre o interno e o externo.

Vigotski (1994) propõe três princípios para formar a base de estudos nesta linha de análise das formas psíquicas superiores de comportamento. O primeiro se refere à análise de processos e não de objetos, em que defende uma distinção entre esses dois movimentos, o que irá requerer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história. Considera-se aqui que qualquer processo psicológico sofre mudanças visíveis, tanto em termos de pensamento quanto de comportamento, e assim, o objetivo principal da análise dinâmica se direciona à reconstrução de cada estágio do desenvolvimento do processo.

Entendemos neste ponto que tudo é histórico e nosso foco deve se interessar menos em explicar objetos, ao passo que os processos, que medeiam a interação humana, são a cena principal de atenção, para a qual olharemos em sua exposição dinâmica de movimento, na relação dialética, para chegar a sua gênese.

Em Vigotski (2012 [1931], p. 81), temos esta explicação de forma mais clara:

Para o pensamiento dialéctico no es nada nueva la tesis de que e todo no se origina mecánicamente por la sumación de partes aisladas, sino que posee sus propiedades y cualidades peculiares, específicas, que no pueden deducirse de la simple agrupación de cualidades particulares. Em la historia del desarrollo cultural del niño encontramos dos veces el concepto de estrutura. Em primer lugar, este concepto surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, constituyendo el punto inicial o de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes ².

O segundo princípio diz respeito à oposição entre a explicação e a descrição, baseado no qual precisamos considerar que mesmo em atividades diferentes, as quais

² Tradução nossa: Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que tudo não se origina mecanicamente pela soma das partes isoladas, mas possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem ser deduzidas pelo simples agrupamento de qualidades particulares. Na história do desenvolvimento da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro lugar, esse conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo processo; e, em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser entendido como uma mudança de estrutura inicial fundamental, e o surgimento em suas bases de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes.

têm a mesma manifestação externa, a natureza do fenômeno pode diferir profundamente, seja pela sua origem, seja pela sua essência. Assim, Vigotski (1994) defende o tipo de análise objetiva que procura mostrar o cerne dos fenômenos psicológicos, buscando entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas, as quais são base para as formas superiores de comportamento, apontadas pelas descrições introspectivas. Essas descrições devem então determinar a gênese e as relações dinâmico-causais, o que não exclui a explicação científica, não rejeita a explicação das idiossincrasias fenotípicas correntes, mas subordina-as à descoberta de sua origem real.

Esse segundo princípio, para nós, é de grande valia, pois edificamos a consciência de que descrever a aparência não será suficiente para explicar a essência da dinâmica do processo. O que nos importa não é visível na superfície e não é suficiente para revelar a gênese e as bases dinâmico-causais. Com isso, não seremos neutras e consideraremos as múltiplas determinações imbuídas no todo. À medida que vemos cada elemento disposto na realidade observada, descrevemos e, a partir disso, analisamos para chegar à explicação do fenômeno, adentrando sua superfície, pois entendemos que são exatamente os processos que diferenciam os fenômenos, ao passo que as condições internas podem elucidar sobre as manifestações externas.

E, como terceiro princípio, o problema do comportamento fossilizado. Vigotski (1994) adverte sobre processos que se enfraquecem ao longo do tempo, ou seja, tornam-se estanques ao longo do desenvolvimento histórico, como se estivessem fossilizados, dessa maneira se evidenciarão como comportamentos automatizados ou mecanizados, pois perderam sua aparência original e nos dificultam pensar sobre sua natureza interna, por meio da externa. Com isso, o autor conduz ao entendimento de que precisamos nos concentrar não só no produto do desenvolvimento, mas também no próprio processo de estabelecimento das formas superiores, em que o pesquisador será guiado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornarem à sua origem por meio do experimento. O ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos deve ser os processos iniciais, em um ponto que seja possível ver o passado e o presente se fundirem, conferindo a possibilidade de ver o presente à luz da história. Em uma pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de algo, em todas as suas fases e mudanças, é descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1994, p. 86). Assim, o estudo

histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Esse comportamento fossilizado sobre o qual Vigotski escreve tem sua relação com paradigmas anteriores, que lidavam com objetos cristalizados. Na perspectiva criticada pelo autor, os fenômenos tomariam um *status* de coisificação, ou melhor, o objeto seria convertido em coisa para se poder olhar para ele como uma ciência natural. Dessa forma, não se compreende a essência, não se considera a moldura que constitui o fenômeno e não se olha para o processo e sim para o seu produto. Vigotski (1994) defende que o presente deve ser visto à luz da história, como resultado de um processo, pois “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 1994, p. 85), e esse seria o requisito básico do método dialético.

Em resumo, o objetivo e os fatores essenciais da análise das formas superiores de comportamento elucidadas por Vigotski (1994) relacionam-se à análise do processo em oposição a uma análise do objeto; é a análise que descobre e revela as relações dinâmicas ou causais, ao invés de enumerar as características externas de um processo; e é a análise do desenvolvimento que retoma a origem de uma determinada estrutura, enxergando a partir de uma perspectiva história e considerando todas as suas fases e mudanças no transcorrer do seu percurso natural de evolução.

Em se tratando dos princípios metodológicos que regem esta pesquisa, é importante destacar também que a descrição é tomada por nós como condição para buscar explicar o objeto de estudo. Assim, buscamos realizar descrições do objeto em sua complexidade; de classificar e explicar os processos dinâmicos e de apreender as singularidades do nosso objeto (MARTINS, 2015). Nesse caminho, não se trata apenas de um trabalho descritivo sobre os encaminhamentos das aulas na Escola Polo que se estabeleceram no contexto da pandemia de COVID-19, mas de uma descrição que procura discutir implicações da configuração dessas aulas nas relações intersubjetivas que se estabelecem no bojo do processo didático-pedagógico.

Nesse sentido, Andery e Sérgio (1996) esclarecem que o desenvolvimento de um fenômeno, os movimentos da sociedade e do próprio homem operam-se a partir de e por contradições inerentes e próprias à sua história, de modo a levar à sua constante formação e transformação, numa dinâmica eterna de fazer-se e refazer-se. “As relações que carregam contradições que imprimem movimento aos fenômenos são constituídas por relações contidas em outras relações mais gerais e que são determinantes na

constituição dos fenômenos” (ANDERY; SÉRIO, 1996, p. 412), isso nos mostra que não é a ação isolada, fortuita, unilateral dos elementos que determinam um fenômeno, ao mesmo passo que não é também o somatório de um conjunto de variáveis isoladas que o determinam, mas sim as relações dinâmico-causais se constituem, fundam-se e se transformam a partir de múltiplas determinações que lhes são essenciais e fazem parte de uma totalidade que o contém e o determina.

Desse modo, para esses autores, baseados no marxismo, cabe à ciência buscar desvendar aquilo que é a chave da compreensão do fenômeno, compreendendo seu movimento, descobrindo as contradições, os elementos antagônicos, as transformações constantes e o movimento que leva à sua solução, as quais fazem parte de uma totalidade.

Silva (2019) também contribui afirmando que a teoria e a metodologia na análise histórico-dialética partem da realidade social para apreender as múltiplas determinações, isso se evidencia na elaboração de um todo pensado, o que tem a ver com particularidade, singularidade e totalidade, apreendendo a essência e a aparência do objeto, com o objetivo de criticar as relações opressivas e contrárias e propor a transformação das relações sociais, isso também se revela como intuito no presente estudo.

Moura e Miotello (2014) explicam que, quando assumimos o caminho materialista no jogo dialético, é porque o entendemos como sendo o único jeito de o ser humano se constituir: pela mediação da matéria, sugerindo uma construção que vem de fora, do exterior. Nas palavras próprias dos autores: “[...] os outros humanos e as outras coisas humanizadas me humanizam, e constituem minha humanidade (MOURA; MIOTELLO, 2014, p. 158).

Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário reconhecer que as práticas educativas estão atreladas aos processos comunicativos, os quais se dão de forma intencional, pois visam a alcançar objetivos de formação humana (LIBÂNEO, 2011), e que toda relação deve ser considerada como uma soma, como uma interação, em que novas relações ocasionam novas exigências de ser, novos conhecimentos, novos desafios (MOURA; MIOTELLO, 2014) para os sujeitos envolvidos na interatividade. Assim, concordamos com Kenski (2003) quando cita que os processos de interação social e de comunicação são inerentes às atividades de ensinar.

Nesse ponto, Lopes e Silva (2020) apontam que a ênfase dada em estudos voltados à compreensão das relações dialógicas perpassa, indiscutivelmente, pela

apreensão dos fenômenos sociointeracionais, que ocorrem numa articulação coesa entre pensamento, consciência, linguagem e as ações humanas e suas dimensões sociais. Para elas, os campos interativos, dentro do espectro sociointeracionista, ocupam um lugar de ênfase, sendo percebidos como subsídios focais e, paralelamente, fundamentais ao processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, a dimensão discursiva sempre terá um caráter interativo, social, histórico e cultural, compreendendo-se “o conhecimento da linguagem como manifestação viva das relações culturais” (BRAIT, 2020, p. 163, grifos nossos).

Ainda em se tratando dos fundamentos, mobilizamos teorizações de dois autores principais: Lev Vigotski e Valentin Volochínov, por considerar que ambos apresentam discussões seminais para pensarmos nas relações intersubjetivas, na centralidade da relação do eu com o outro para o processo de desenvolvimento dos sujeitos, tomando a linguagem como elemento fundamental. Ambos os estudiosos, cada um do seu campo e a partir do seu escopo de estudo, trazem contribuições significativas sobre as concepções de sujeito, linguagem, mediação e intersubjetividade, as quais merecem atenção, em se tratando desse estudo, pela relevância que possuem para a discussão aqui pretendida. Além deles, mencionaremos o pensamento de outros autores do Círculo de Bakhtin, bem como de outros pesquisadores que adotam a perspectiva histórico-cultural, fazendo um diálogo também com a pedagogia histórico-crítica.

A partir desse desígnio assentado especialmente em concepções de Volóchinov e Vigotski, que compreendem a estreita relação entre o social e o individual e dão destaque ao papel da linguagem nas interações para a formação da subjetividade, colocamos, neste estudo, o contexto educacional em voga, para que algumas inquietações relacionadas ao ensino e à aprendizagem no cenário pandêmico atual sejam analisadas.

Esse delineamento metodológico se materializa nas etapas e procedimentos escolhidos por nós, com o objetivo essencial de responder às questões de pesquisa que remetem claramente às inquietações que nos mobilizam, tomando-se como perspectiva o que nos diz Gatti (1999, p. 13): “[...] pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos [...]”. Ainda, esse delineamento metodológico é fruto não somente das intenções iniciais do estudo, como também dos contornos decorridos pela etapa de observação participante e do percurso como um todo, desde o seu início até o seu findar, considerando todos os movimentos, mudanças e transitoriedades.

Por fim, citamos novamente Gatti (1999, p 11), que alerta ser indispensável a constante vigilância do pesquisador as suas formas de ver e interpretar os fenômenos: “Sem reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa” (GATTI, 1999, p. 11). E, também, a essência elementar de todo esse trabalho deve voltar-se para o processo, investigando, descrevendo o problema estudado, tal qual ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano (MARTINS, 2006).

1.2 OBJETO E CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO

A partir do percurso delineado no preâmbulo, e ancoradas pelos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos apresentados na seção anterior, ponderamos que a mudança das aulas presenciais para as virtuais, a alteração das conduções pedagógicas do espaço físico para o *on-line*, bem como a postura docente e discente, as relações intersubjetivas entre alunos e professores no ensino remoto podem sofrer implicações diretas deste contexto que se instaurou abruptamente, o que precisa ser alvo de atenção, já que a educação é a base da sociedade, pois se relaciona às possibilidades de se estabelecer a humanização e a emancipação dos sujeitos. Com isso, debruçamo-nos sobre a cena de interação no processo do ensinar e aprender, tomando a realidade natural e a realidade social, sempre consideradas em progressão, para se produzir conhecimentos para uma totalidade que parte de fragmentos uno e específicos.

Assim, nosso olhar direciona-se às interações próprias do processo didático desse peculiar momento histórico, partindo da concepção de educação como um elemento essencial para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e, ainda, um direito social, que deve ser garantido pelo Estado e pela família, bem como incentivado pela sociedade, o que nos estimula a voltar nossa atenção para esse *lócus*, considerando essencialmente que a educação básica exerce papel fundamental na formação integral do sujeito. Na perspectiva histórico-cultural, o conceito de formação integral visa à omnilateralidade, à emancipação e à autonomia do sujeito, de modo a se atingir a individualidade para si, que, de acordo com Duarte (2011, p. 15), “[...] sintetiza as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade”. Com isso, ponderamos que os processos de ensino e aprendizagem devem ser levados em

consideração, estudados, analisados e, se necessário, reinventados, para que esse direito social fundamental seja efetivado, inclusive em tempos de pandemia.

Ademais, voltamo-nos ao cronotopo pandêmico, por concordarmos com Minayo (1998), quando cita que a saúde é uma questão humana e existencial, o que a fará ser compartilhada indistintamente por todos os seguimentos sociais. Temos, assim, o delineamento de um objeto de pesquisa que contempla o contexto educacional em um período delicado, relativo à saúde pública, contexto esse que também foi impactado significativamente pelas contingências da ação do vírus SARS-CoV-2. Dessa maneira, o objetivo principal desta pesquisa, situada na Linguística Aplicada, é explicar, tomando por base o método dialético, as implicações desencadeadas pela configuração das aulas não presenciais nas relações intersubjetivas que se estabelecem no bojo do processo didático-pedagógico, em se tratando de uma das Escolas Polo da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

A escolha de tal foco justifica-se pelo entendimento de que as relações intersubjetivas permeiam todas as interações sociais, inclusive as escolares, gerando implicações subjetivas aos indivíduos envolvidos no ato discursivo, principalmente considerando a díade professor-aluno em relação a este momento tão singular de crise humanitária e sanitária. Além disso, pela prévia formação em psicologia e pelo ensejo de compreender cada vez mais as implicações externas na constituição da subjetividade, abraçou-se essa proposta, assim como se explicita o desejo latente de buscar respostas efetivas que venham a colaborar para a reflexão sobre o agir docente perante o ensino remoto, pois estamos vivenciando um momento de transição social que reflete em mudanças significativas na forma de pensar e de fazer educação. Nesse sentido, Grass (2017, p. 59) salienta que: “na medida em que o uso da tecnologia associada às redes sociais se expande, a natureza dessas relações muda”, e reforça que estudos no contexto educacional são válidos para pôr em pauta inquietações e incertezas surgidas no âmbito da pesquisa científica, pois propiciam novas vias para a solução de contradições e para a procura de respostas.

Em virtude da complexidade e unicidade da realidade explorada pela influência cronotópica, o objetivo geral desta pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos adjacentes: 1. Caracterizar analiticamente o contexto das aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, identificando os encaminhamentos pedagógicos que se estabelecem no âmbito de uma Escola Polo; e 2. Explicar quais implicações se depreendem dos encaminhamentos pedagógicos estabelecidos no

contexto de aulas não presenciais, no âmbito de uma Escola Polo da rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, busca-se, primordialmente, compreender como o contexto pandêmico atual e a implementação do ensino remoto na educação básica implicam relações intersubjetivas que estão acontecendo neste momento peculiar, pois se tornou imperativo e imediato o distanciamento social, a reestruturação de aulas e o delineamento de momentos didático-pedagógicos não presenciais.

Dessa forma, para se chegar à resposta da questão central deste estudo, qual seja: *“Tendo por base o contexto instaurado pela pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus e os seus impactos na educação básica, quais são as implicações da configuração das aulas não presenciais, em se tratando de uma Escola Polo da rede estadual de ensino de Santa Catarina, nas relações intersubjetivas que se estabelecem no bojo do processo didático-pedagógico?”*, é preciso primeiramente caracterizar analiticamente o contexto de aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para entendermos como se estruturam os comandos superiores, vindos primeiramente do Ministério da Educação e, em segunda ordem, da Secretaria de Educação do Estado, levando à determinação das conduções adotadas pelos docentes. Com esse cenário montado, passa-se à busca da identificação dos tipos de relações intersubjetivas que se estabelecem com este não convencional ensino guiado por aulas não presenciais, que podem se dar por meio de atividades síncronas e/ou assíncronas. Tal caminho, dirige-nos ao desvelamento da primeira questão adjacente: *“Como se caracteriza o contexto das aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina e quais são os encaminhamentos pedagógicos estabelecidos no âmbito de uma Escola Polo”*. Após, a investigação dirige-se a explicar as relações intersubjetivas ocasionadas neste *lócus* educativo peculiar e quais implicações são por ele geradas, para que, desse modo, obtenham-se as respostas para a questão adjacente que conclui esta busca empírica: *“Que implicações se depreendem desses encaminhamentos nas relações intersubjetivas estabelecidas no contexto de aulas não presenciais, em uma Escola Polo da rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para o processo de ensino-aprendizagem?”*.

Dessa forma, com o descrito, fica claro que nossos objetivos se constituem em uma estreita relação com a questão geral e com as questões adjacentes de pesquisa, até mesmo porque levamos em consideração a seguinte orientação de Vigotski (2012 [1931], p. 02), “Ante una situación tal del problema, resulta del todo evidente que lo

primero que debe hacerse es poner de manifiesto los conceptos fundamentales, plantear los problemas básicos y elucidar las tareas de investigación”³. Ao mesmo passo, gostaríamos de deixar bem delineado que nos propomos a olhar as relações intersubjetivas do processo de ensino e aprendizagem e como elas se instauram no próprio processo didático. Com isso, como já mencionamos, nosso objeto engloba a cena de interação no processo do ensinar e aprender, olha para as interações, para as relações intersubjetivas próprias do processo didático deste peculiar momento histórico.

É importante destacar que esta relação interativa dialógica tomada por nós é entendida ante ao seu nascimento, entremeio às atividades sociais e humanas, e passa a modelar a existência humana de acordo com as peculiaridades do tempo e espaço. Neste estudo, consideramos que as questões relacionadas ao desenvolvimento humano são resultantes de uma longa série de eventos, os quais ocorrem primeiramente em um nível interpsicológico, que se dá em um âmbito social, entre pessoas, e depois em um nível intrapsicológico, ou seja, individual, no interior do ser; ainda, é possível pontuar que todas as funções superiores irão se originar das relações sociais entre humanos (VIGOTSKI, 1994).

Reforçamos que o entendimento sobre o nosso objeto de estudo nesta pesquisa e também nas Ciências Sociais como um todo é histórico, isso evidencia que sociedades humanas existem num determinado tempo e espaço. Assim, os grupos sociais que as constituem são mutáveis, provisórios e passageiros, estando em constante dinamismo e transformação, influenciados pelos esquemas de dominação peculiares de cada época.

Por esse motivo, valemo-nos das bases específicas do materialismo histórico-dialético, que tem embasamento no fundamento filosófico epistemológico do marxismo, e compreende a sociedade em suas relações econômicas, históricas, políticas e ideológicas. Nesse sentido, é possível considerar que o processo em geral de vida é condicionado pelo modo de produção humano, pois: “a compreensão do homem implica necessariamente a compreensão de sua relação com a natureza, já que é nessa relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza” (ANDERY; SÉRIO, 1996, p. 403).

Tonet (2013) afirma que Marx nos proporciona a compreensão científica da realidade social com este método, por meio de dois caminhos: o primeiro se refere à elaboração de um conhecimento que contribui para a reprodução da sociabilidade, e o

³ Tradução nossa: Diante de tal situação problema, é bastante evidente que a primeira coisa a se fazer é destacar os conceitos fundamentais, propor os problemas básicos e elucidar as tarefas de pesquisa.

segundo nos permite uma teoria a qual possibilita uma compreensão que articula a crítica radical com a transformação da sociedade. O mesmo autor destaca que Marx é o instaurador de um padrão radicalmente novo de conhecimento e que afirmar isso não significa, de modo nenhum, uma aderência acrítica a tudo o que ele afirmou, mas sim, uma adesão a esses novos fundamentos postos por ele.

Assim, tomamos esta dinamicidade social que está em movimento e em transformação para elaborar conhecimentos os quais venham a contribuir com essa sociabilidade em específico. Nesta pesquisa, o que nos interessa então é como se processa a interatividade no movimento do ensinar e aprender remoto, o que vamos apreender pelas contradições, antagonismos e conflitos, pois o desenvolvimento do fenômeno analisado não é linear, não é espontâneo, não é harmônico, não é dado de fora da própria sociedade. Porém, é consequência das contradições inerentes, fruto da ação dos próprios homens (ANDERY; SÉRIO, 1996).

Pelos motivos citados, optamos por não construir um capítulo metodológico em específico para delinear o percurso e o processo de investigação, por entender uma maior coerência com o método do materialismo histórico-dialético, articulando a realidade em seu movimento real de totalidade. Por aderirmos a esse fundamento filosófico-epistemológico, parece-nos mais lógico analisarmos o processo dentro de seu contexto, com suas relações, determinações e contradições, as quais constituem sua totalidade. De tal modo, pretendemos abarcar as questões e objetivos elencados para este trabalho, carregando conosco a concepção de que o conhecimento é um processo infinito e não há condições de encerrá-lo em uma fase final, assim como não se pode prever o fim do processo histórico (MINAYO, 1998). Além do mais, entendemos que esta pesquisa poderá trazer contribuições próprias ao momento no qual se vive, estabelecendo-se como uma das partes que compõem o todo, referente às aulas remotas, que cultura e historicamente influencia o desenvolvimento do percurso educacional.

Para isso, é importante destacar a centralidade e a importância da linguagem no decorrer de todo o processo de investigação do fenômeno, pois essa permeia as relações e explicita pensamentos, compreensões, visões de mundo e posicionamentos axiológicos dos sujeitos pertencentes ao *lócus* educacional. Para Volochínov (2013 [1930]), a linguagem sempre será um fenômeno de duas faces, pressupondo que haja um falante e um ouvinte para ocorrer, esses evidenciam uma clara estrutura sociológica. Também, salienta que a língua é algo vivo, movendo-se continuamente, de acordo com

o desenvolvimento da vida social, a qual está intrinsecamente ligada à situação imediata que a gera diretamente.

Como estamos perpassando um momento histórico de pandemia e com ele vivenciamos a inserção abrupta do ensino remoto, alicerçado no uso das tecnologias de informação e comunicação, recorreremos às palavras de Kenski (2003, p. 98), para quem:

O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional. Essas alterações resultam em mudanças radicais no ambiente educacional. É preciso considerar que o acesso e a utilização das tecnologias condicionam os princípios e as práticas educativas e induzem profundas alterações na organização didático-curricular. Não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. A opção e o uso da tecnologia digital, sobretudo das redes eletrônicas de comunicação e informação, mudam toda a dinâmica do processo.

Em suma, nosso trabalho investigativo abarca reflexões sobre o labor educativo a partir de um contexto de alterações forçadas por um momento delicado, em se tratando de saúde pública, no qual várias instâncias da vida em sociedade sofreram contingenciamentos devido à pandemia da COVID-19. Para o bem ou para o mal, as tecnologias foram utilizadas com bastante força nas alternativas encontradas pelo ambiente educacional no contexto histórico atual, e nossas reflexões ao longo desta dissertação também abarcarão essa questão.

Nosso campo de pesquisa volta-se para a educação básica no Estado de Santa Catarina, mais precisamente para a dinâmica de uma Escola Polo, vinculada ao modelo de ensino 100% remoto, a qual está sujeita a delineamentos da Secretaria Estadual de Educação (SED) e, em termos federais, do MEC. Entende-se, aqui, por campo, o recorte espacial que corresponde ao que se quer abranger, ligado ao objeto de investigação, cujo delineamento constitui-se em etapa essencial de pesquisa (MINAYO, 1998).

A Escola Polo, unidade escolar que opera de maneira virtual, foi criada em virtude do momento pandêmico, no ano de 2021, com o intuito de proporcionar a continuidade de estudos aos alunos enquadrados no grupo de risco e/ou cujas famílias optaram pelas aulas remotas, tanto no formato *on-line*, quanto por meio de material impresso (SANTA CATARINA, 2021a).

Neste campo, buscamos analisar os encaminhamentos dados nas aulas de uma Escola Polo, para assim discutir sobre as implicações da configuração dessas aulas nas relações intersubjetivas que se estabelecem no bojo do processo didático-pedagógico.

Dessa forma, tomando como base a educação básica no Estado de Santa Catarina de forma ampla, no ano de 2021, pudemos constatar a realização de 545.937 matrículas, divididas nas mais de mil escolas registradas na SED, a qual se subdivide em 37 coordenadorias regionais (SANTA CATARINA, 2021b).

Direcionando precisamente ao nosso estudo, olhamos para a microrregional de Chapecó, que abarca nove municípios, os quais contam com 45 unidades de ensino (sendo 41 unidades escolares e 4 unidades descentralizadas: que possibilitam acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA) àqueles que não tiveram acesso ou puderam dar continuidade aos seus estudos na idade adequada). Em fevereiro de 2021, para o início letivo das atividades, essa microrregional contou com 23.053 matrículas, distribuídas nas diferentes etapas de ensino (fundamental e médio) e modalidades (regular, educação de jovens e adultos e educação profissional) (SANTA CATARINA, 2021b).

Ainda, em virtude do momento pandêmico, no ano de 2021 as aulas foram retomadas na rede pública estadual em três modelos: 100% presencial, misto e 100% remoto (SANTA CATARINA, 2021a). Para essa pesquisa, olharemos para uma Escola Polo que atende ao modelo 100% remoto, vinculada à Coordenadoria Regional de Chapecó/SC.

Conforme documento elaborado pela SED⁴, a Escola Polo é uma unidade escolar que sedia o Núcleo de Atendimento Remoto aos estudantes que se enquadram no grupo de risco e/ou cujas famílias escolheram pelas aulas remotas, tanto no formato *on-line* quanto por meio de material impresso; essas são direcionadas para atender a educação básica: alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio Regular, Ensino Médio com carga-horária estendida, Magistério e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo esse documento (SANTA CATARINA, 2020b), neste formato, o plano de ensino para elaboração de atividades instruídas pelas ferramentas do *Google Sala de Aula* e por atividades impressas dirigidas pelos profissionais da educação foi adaptado, como feito no ano anterior e, para tanto, houve contratação de professores em caráter temporário, para não sobrecarregar os docentes titulares das turmas, os quais dispuseram de capacitação para criar o planejamento pedagógico no modelo virtual e para aperfeiçoar o uso das ferramentas tecnológicas que pudessem apoiar as atividades de ensino. As aulas, nesses ambientes, considerando as especificidades das Escolas Polo, iniciaram suas atividades um mês após o início de ano letivo, de maneira geral.

⁴ Documento enviado aos professores da rede estadual de ensino com o seguinte título: “Documento orientativo Escola Polo”.

Em se tratando da Instituição de Ensino que serviu de base para a presente pesquisa, deparamo-nos com uma Unidade Estadual de educação básica, urbana, da cidade de Chapecó, a qual foi transformada em Unidade Polo para o atendimento de alunos optantes pelo ensino 100% remoto.

Segundo o último censo escolar realizado no ano de 2020, a instituição conta com internet banda larga, cinco computadores para uso dos alunos e um computador para uso administrativo (SANTA CATARINA, 2020c). Ainda, de acordo com o Plano de Contingência da Instituição (SANTA CATARINA, 2020f), os recursos humanos da escola englobam 77 profissionais entre professores titulares, segundo-professores, intérpretes e professores bilíngues e equipe administrativa/pedagógica. Também, em termos de estrutura física, a escola possui 17 salas de aula (equipadas com ar condicionado, projetor multimídia, computador, sistema de som ambiente, piso térreo de fácil deslocamento), salas especializadas como o SOE (Serviço de Orientação Educacional), o SAE (Serviço de Atendimento ao Estudante), espaço de convivência coberto utilizado como refeitório, biblioteca/sala de informática, quadra descoberta, ginásio de esportes, parque infantil separado das dependências da escola, banheiros, espaço destinado ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de professores, duas cozinhas, secretaria, sala de Direção, almoxarifado, depósito de limpeza e área verde de convivência (SANTA CATARINA, 2020c).

No entanto, com a configuração dessa instituição em Escola Polo, essas estruturas permaneceram sem seu uso habitual, pois, segundo dados obtidos na pesquisa, que serão descritos adiante, não há necessidade de se estar presencialmente na escola, já que todos os trâmites são resolvidos de forma remota e o contato físico necessário para a entrega de materiais impressos é realizado pela escola de origem do aluno, e não pela unidade remota ao qual ele foi vinculado de forma excepcional.

Para fazer a seleção dessa instituição educativa não houve critérios rígidos, apenas delimitou-se que precisaria se encaixar como unidade escolar virtual e tivesse um(uma) professor(a) que concordasse em participar do processo. Ao entrarmos em contato com a Coordenadoria Regional de Educação de Chapecó, fomos direcionados à instituição que foi determinada como Escola Polo no âmbito dessa Coordenadoria.

Por mais que não houvesse critérios rígidos para a escolha da instituição educativa de nossa parte, imaginávamos que o percurso para a conquista do aceite não seria fácil, afinal, o modelo 100% remoto era uma novidade para a rede estadual de Santa Catarina, assim como estávamos perpassando um momento delicado para a

educação, que precisou se reorganizar de forma abrupta, para dar conta das exigências sanitárias e humanas próprias ao contexto pandêmico.

Até mesmo para nós, em nossos movimentos de delinear a pesquisa, havia um sentimento apreensivo, pois não se podia prever a longo prazo como as ordenações da educação seriam conduzidas e como o contexto estaria estruturado para darmos sequência ao nosso estudo. No entanto, para se analisar as relações intersubjetivas que se estabeleciam no bojo do processo didático-pedagógico no formato de ensino *on-line*, a Escola Polo, por meio de seu ensino remoto, parecia-nos ofertar o mais efetivo campo para estudo. Com isso, optamos por dar sequência a esse intento e voltarmos a nossa atenção à Escola Polo, que de nós mais se aproximava, por vivenciar a mesma realidade geográfica e nos possibilitar um melhor acompanhamento da sequência dos acontecimentos pandêmicos desta localidade.

Esse contorno não foi apenas concretizado por nós, orientadora e aluna, mas também pudemos contar com o auxílio do grupo do projeto de pesquisa “Os desafios da educação em linguagem no cenário instaurado pela pandemia da COVID-19”, coordenado pela Prof^a Dra. Aline Cassol Daga Cavalheiro, da Universidade Federal da Fronteira Sul, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em junho de 2020. Esse grupo promovia encontros periódicos, os quais não só ancoraram decisões referentes à nossa pesquisa, como promoveram debates teóricos basilares para a construção desta dissertação de mestrado e propuseram caminhos já percorridos em certo sentido por esse grupo, uma vez que o campo de pesquisa é o mesmo, com a diferença do recorte que estamos fazendo agora às Escolas Polo. Dessa maneira, após inúmeras conversas e trocas de ideias conjuntas, definimos rumos e demos sequência a esta pesquisa de mestrado, que mantém vínculo com essa proposta de pesquisa também vinculada à UFFS.

A princípio, cogitamos direcionar nossa geração de dados aos mesmos participantes que fizeram parte do projeto já concretizado pelo grupo, no entanto, após contarmos alguns professores, percebemos que esses estavam alocados não em Escolas Polo, mas sim em instituições com previsão de volta presencial para o ano de 2021 e, como já dissemos, o ensino remoto nos parecia ofertar o mais efetivo campo de investigação para o nosso objeto. Então, voltamos nossos esforços a encontrar possibilidades relacionadas à Escola Polo, pois nossa intenção era acompanhar também algumas aulas síncronas, a fim de analisar a configuração dessas aulas remotas e as

implicações para as relações intersubjetivas que se estabelecem no contexto de ensino e aprendizagem.

Felizmente, três contatos docentes que integravam o quadro de profissionais da Escola Polo foram conseguidos pela orientadora deste estudo. Assim, no segundo mês letivo do ano de 2021, por meio de ligações telefônicas, tentou-se conversar com esses sujeitos para falar da pesquisa, porém, apenas um contato foi efetivo. Na oportunidade, a docente com quem se conseguiu estabelecer o diálogo manifestou desejo de participar da pesquisa.

Após essa verbalização de interesse da docente, entramos em contato com ela em outro momento, por mensagens de *WhatsApp*, para passar-lhe maiores informações sobre a natureza do trabalho. Na oportunidade, esclarecemos que dois documentos importantes seriam enviados por *e-mail*: o documento intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”, para leitura e posterior assinatura indicando o aceite à participação, e o segundo, intitulado “Aspectos introdutórios que delineiam a pesquisa”, o qual expunha, em maiores detalhes, os caminhos pretendidos com a realização do projeto e as etapas que seriam desenvolvidas. Já nesses primeiros contatos, percebemos receptividade, disponibilidade e contentamento na efetiva participação da pesquisa por parte da docente.

No momento desse contato, no início de 2021, as aulas já haviam iniciado há cerca de um mês na rede estadual. Conforme notícia vinculada no site da Secretaria Estadual, a primeira semana de aula do calendário letivo de 2021 nas Escolas Polo deu-se com a apresentação desta modalidade para os estudantes, além de atividades orientativas. Essas primeiras aulas foram planejadas pela equipe técnica da SED, com programação e grade de horários específicas para cada ano e série. Foram realizadas atividades de acolhimento, orientações sobre o uso das ferramentas do *Google Sala de Aula*, retomaram-se conteúdos iniciados no ano que se passou e reflexões sobre rotinas de estudo, além de explicações sobre saúde para o enfrentamento da COVID-19 (SANTA CATARINA, 2021c)⁵.

Após essa primeira semana, as aulas aconteceram via aplicativo “*Meet*”. De acordo com o relato feito pela professora participante em nosso primeiro contato com ela, as aulas tinham uma periodicidade semanal de cinquenta minutos para as aulas síncronas e os demais períodos eram contabilizados de forma assíncrona. Com base

⁵ O primeiro dia de aula foi transmitido ao vivo pelo YouTube, cuja gravação é possível acessar pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=ueg9U2W3sDs>.

nesses esclarecimentos, foi possível combinar com a docente o início da geração de dados, que envolveria entrevista, análise documental e observação participante.

Em se tratando da observação participante, a definição da turma na qual observaríamos as aulas síncronas aconteceu mediante a possibilidade de horário das aulas em conciliação com a disponibilidade da mestranda. A Escola Polo, por meio de sua coordenação, entrou em contato com a acadêmica e informou sobre os horários dos períodos das aulas de Língua Portuguesa nos quais a professora que fez o aceite de participação da pesquisa estaria ministrando. Entre a possibilidade de oito turmas, uma delas encaixou-se na disponibilidade da mestranda, concretizando o acompanhamento das aulas no turno da noite, nas segundas-feiras. Voltando-se à especificidade desta turma em que se realizaram as observações, temos uma classe de alunos cursantes do terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com os dados obtidos na entrevista em sua totalidade, 43 estudantes estavam matriculados nesta turma durante nosso acompanhamento de pesquisa.

Com o *lócus* de pesquisa inteiramente delineado, voltamo-nos a Martins (2006) para refletir que é preciso apreender “como” este campo dinâmico e complexo adquire suas expressões, seus sentidos e seus valores, para todos aqueles que o compõem. E, pelas particularidades de nosso estudo, precisaremos considerar este campo inserido em um ciberespaço, que como Kenski (2003) define, interconecta sujeitos, agrupados virtualmente em torno de interesses específicos. Para a autora, esse agrupamento pode se definir como uma comunidade a partir do momento em que se estabelecem regras, valores, limites, usos e costumes com as restrições e os sentimentos de acolhimento e “pertencimento” ao grupo e, dessa forma, cria-se uma identidade cultural e social que os distingue de outras inúmeras comunidades existentes e retrata a sua unicidade.

Considerando esse aspecto único do campo e já se referindo aos sujeitos que o compõem, passamos a descrever mais precisamente a docente que vivenciou conosco esse processo de estudo.

A participante da pesquisa, que realizou o aceite pelo TCLE, é uma professora contratada na forma ACT (Dados da entrevista), que conforme a SED define (SANTA CATARINA, 2020d), seria a admissão de professores em caráter temporário (ACT) para atuação na educação básica: nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Casa Familiar Rural, Educação em Espaços de Privação de Liberdade (Unidades Prisionais, Unidades Socioeducativas e Centros Terapêuticos),

Educação Especial, Programas/Projetos, no Ensino Regular, e também, para atuação na Educação Profissional, nas formas Integrado, Subsequente e Concomitante, da rede pública estadual.

Em 23 de dezembro de 2020, foi publicado na página de notícias da SED (SANTA CATARINA, 2020d) que o governador de Santa Catarina havia sancionado uma lei prorrogando os editais de seleção dos professores admitidos em caráter temporário (ACTs) da rede pública estadual de ensino e também prorrogaria os contratos de trabalho em vigor, cujas vagas ocupadas permaneceriam inalteradas para 2021. Essa medida, segundo a SED, foi necessária diante da dificuldade imposta pelo distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19, que impossibilitou a realização de provas presenciais sem aglomeração; somado ao fato do contingenciamento de despesas por conta da pandemia de COVID-19, já que um novo processo seletivo teria custo estimado em, ao menos, R\$ 2,5 milhões.

A professora participante desta pesquisa estava nos editais de seleção dos professores admitidos em caráter temporário no ano de 2019, e com essa prorrogação pôde ser chamada e passou a integrar o quadro de funcionários da Escola Polo vinculada à microrregional de Chapecó. Essa instituição faz parte do Núcleo de Atendimento Remoto da rede estadual de ensino de Santa Catarina, no qual o docente responsável precisa adequar o plano de ensino para elaboração de atividades instruídas pelas ferramentas do *Google Sala de Aula* e por atividades impressas, pois as aulas se enquadram dentro do formato 100% *on-line* (SANTA CATARINA, 2021a).

Segundo os dados obtidos na entrevista, a participante tem formação inicial em Letras (Português e Literatura), e pós-graduação em práticas pedagógicas interdisciplinares. No decorrer dos seus 54 anos de vida e ao longo de seus dez anos de atuação docente, a profissional nos contou que só havia tido contato com o ensino remoto como discente, isso a induziu a adquirir maiores conhecimentos por meio das formações direcionadas ao funcionamento da Escola Polo, para ter mais condições de cumprir as exigências para a elaboração de seus planos de ensino e das atividades, bem como a utilização das ferramentas do *Google Sala de Aula*.

A professora atua em 10 turmas na Escola Polo, sendo elas, duas turmas do 2º ano do ensino médio e oito do 3º ano, todas na mesma modalidade. Com isso, sua carga horária semanal de trabalho abarca quarenta horas, que englobam trinta e duas aulas. Nessas turmas, considerando a modalidade remota, a quantidade de alunos é maior, e especificamente na turma que acompanhamos, quarenta e três alunos estavam

matriculados regularmente. Deste total de alunos, durante a etapa de observação participante, a professora mencionou estar recebendo regularmente atividades de aproximadamente trinta alunos; e desses, em torno de doze estavam participando das aulas síncronas pelo aplicativo *Meet*. Segundo ela, a rotatividade dos alunos estava se apresentando como alta, pois havia uma migração do sistema remoto para o presencial e vice versa e, assim, esse número de alunos na turma se diversificava dia a dia.

Um dado importante de pesquisa advindo deste campo é que observamos aulas do terceiro ano ensino médio, e nesta etapa escolar há algumas particularidades específicas. Segundo a própria participante, os alunos traziam relatos de não participar das aulas síncronas, justificando trabalharem o dia todo e estarem cansados, outros por estarem apenas cumprindo o dever de finalizar a educação básica, e outros ainda por justificarem a impossibilidade de conciliar o tempo das aulas síncronas e da elaboração das atividades que deveriam ser entregues.

Ao final desta descrição sobre o campo e os sujeitos, cabe um esclarecimento ainda em relação à definição dos participantes de pesquisa. Conforme apresentado, estamos considerando apenas a docente como participante. Os estudantes da turma na qual acompanhamos as aulas, apesar de participarem das interações estabelecidas nesse contexto e de integrarem aquela realidade, não foram considerados participantes diretos de pesquisa, pelo fato de não termos interagido diretamente com eles. Nosso foco de atenção maior, ao observar as aulas síncronas na Escola Polo, foi a configuração dessas aulas e a organização didático-pedagógica levadas a cabo pela professora. Dado o cenário de não presencialidade, consideramos que seria muito difícil envolver os estudantes em etapas de entrevistas, por exemplo, considerando ainda que isso demandaria a anuência dos seus responsáveis legais.

1.3 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Com o cenário montado, passou-se à busca da identificação das relações intersubjetivas que se estabelecem com este não convencional ensino guiado por aulas não presenciais, que podem se dar por meio de atividades síncronas e/ou assíncronas. Tal percurso se deu pela etapa dois de pesquisa, que abarcou a observação participante. Nessa fase, a investigação dirigiu-se a explicar as relações intersubjetivas ocasionadas neste *lócus* educativo peculiar e quais implicações são por ele geradas, utilizando-se do método dialético, sob a apreensão e análise da materialização dos enunciados coletados

na observação participante. Com a intenção de explorar essa mediação virtual entre professor e aluno, apoiamo-nos nos diálogos estabelecidos entre os interactantes durante as aulas síncronas. O propósito é depreender uma história social das elaborações, considerando as vozes dos professores e dos alunos, além dos enunciados burocráticos que se interpõe no processo. Em tal linha de análise, atribui-se ao outro e à linguagem um papel fundamental, e a atenção desloca-se para as relações sociais em que o aluno está inserido participando do processo de um modo singular (GÓES; SMOLKA, 1997).

Para finalizar esta busca empírica e assim responder à última questão adjacente que compõe esta pesquisa, adentramos na terceira etapa e organizamos uma entrevista semiestrutura para apreender maiores dados com a docente participante do estudo sobre o entendimento das implicações das relações intersubjetivas no processo de ensino e aprendizagem. As questões foram organizadas de modo a nos proporcionarem geração de dados relacionados ao foco da questão adjacente inicial.

Para melhor visualizar as etapas de pesquisa delineadas e percorridas por nós durante o estudo, apresentamos abaixo o Quadro 1, que ilustra o caminho da geração de dados:

Quadro 1 - Etapas da pesquisa para geração de dados

| Etapa | Instrumento |
|--------------|--|
| 1 | Pesquisa documental |
| | Pesquisa bibliográfica |
| 2 | Observação participante (Diário de campo) |
| 3 | Entrevista |
| 4 | Análise dos dados |

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Neste sentido, ainda nos importa destacar, remetendo a palavras de Grass (2017, p. 57), que ainda não somos completamente cientes dos impactos que essa corriqueira cotidianidade traz para os novos membros sociais, aqui nos referindo à calamidade

pandêmica do Novo Coronavírus, pois ainda não podemos prever concretamente as implicações futuras, tomando como um prazo um pouco maior, para a sociedade como um todo, já que será em breve representada majoritariamente por eles, por aqueles que temos a responsabilidade de formar. No entanto, com estudos como este, podemos favorecer este espaço de ciência e colocar em pauta essa tão importante discussão.

Assim, delineado nosso caminhar de construção de conhecimento, passaremos em seguida à descrição do processo de geração dos dados, apresentado cada uma das etapas de pesquisa que contemplamos, a fim de depreender contradições, antagonismos e conflitos envolvidos no desenvolvimento do fenômeno analisado, o qual não é linear, nem espontâneo, não é harmônico, nem dado fora da própria sociedade.

1.3.1 Primeira etapa de pesquisa: Pesquisa documental e bibliográfica

A pesquisa documental foi realizada a partir dos documentos oficiais encaminhados pelo MEC e pela SED. Para tanto, foram considerados resoluções, orientações técnicas, notas informativas e demais documentos emitidos aos gestores e aos professores da rede estadual de ensino, que estivessem relacionados ao contexto laboral das atividades escolares perante a pandemia da COVID-19. Esta primeira etapa da pesquisa relacionou-se à geração de dados que foram utilizados posteriormente para responder a seguinte questão adjacente: *“1. Como se caracteriza o contexto das aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, em se tratando das Escolas Polo?”*

Com a pesquisa documental, procuramos caracterizar analiticamente o contexto de organização de Escolas Polo criadas, a partir da situação pandêmica, na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina. Nosso objetivo é compreender as orientações emitidas por órgãos superiores de gestão na área da educação, vindos, primeiramente, do MEC e, em segunda, ordem da SED.

Paralelamente à pesquisa documental, e ao desenvolvimento da pesquisa como um todo, fizemos uma pesquisa bibliográfica, a fim de formar uma estrutura basilar de teorias, conceitos, noções, categorias e pressupostos que nos auxiliaram a compreender e explicar o fenômeno em questão. Neste caminho de pensamento, a pesquisa bibliográfica forma um conjunto inter-relacionado de princípios, pressupostos e definições, que servem para dar organização lógica a aspectos selecionados da nossa realidade empírica (MINAYO, 1998).

Norteados pela pesquisa que deu base a este estudo⁶, iniciamos nossa busca pelos documentos oficiais encaminhados pelo MEC e pela SED. Dessa maneira, um caminho já direcionado facilitou e impulsionou o andamento da presente pesquisa. Assim, pode-se mencionar: a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, emitida pelo MEC, e a Medida Provisória que modificou os artigos 24 e 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), os quais direcionaram as primeiras ações voltadas ao contexto pandêmico. Além dessas orientações dos órgãos federativos, procuramos nos inteirar sobre as orientações estaduais, primeiramente pelo site da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, no *link* “<https://www.sed.sc.gov.br/>”. Via este canal, conseguimos alguns materiais que estavam disponíveis a toda a população. Também, no tocante à legislação, encontramos alguns documentos que nos auxiliaram a entender o cronotopo, como o Decreto nº 1.003/2020, que estabeleceu as condições gerais para a retomada das atividades presenciais na área da Educação; a Lei nº 18.032/2020, a qual delimitava as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina; e a Portaria SES/SED nº 983/2020, que estabeleceu os protocolos de segurança sanitária para a volta das atividades escolares/educacionais presenciais para cada uma das etapas da educação básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins no Estado de Santa Catarina. Além desses referenciais, nesta página virtual da SED, conseguimos encontrar um espaço de “Tira Dúvidas” e um contato telefônico gratuito, para obtenção de maiores informações (0800 644 7890) sobre questões ligadas à educação. Ainda, exploramos notícias divulgadas, documentos do Censo Escolar, o conteúdo das formações oferecidas durante a pandemia aos docentes, as quais ficaram armazenadas no site da SED, os números da educação em 2021 e também os números referentes a questões específicas sobre a pandemia.

No entanto, percebemos, durante o percurso da pesquisa documental, que estávamos carecendo de uma maior quantidade de informações e de dados e, também, de acesso a outros documentos para falar sobre a configuração, estrutura e funcionamento das Escolas Polo, o que se tornou um entrave, com dificuldades de acesso a materiais extras.

No site da SED entendemos como escassas essas informações. Para tanto, solicitamos auxílio da Coordenação Microrregional da Escola Polo para conseguir mais materiais, e não obtivemos retorno quanto a isso. Repassamos o pedido à Coordenação

⁶ Trata-se da pesquisa “Os desafios da educação em linguagem no cenário instaurado pela pandemia da COVID-19”, conforme especificado anteriormente neste capítulo.

da Escola Polo e também não conseguimos resposta. Com isso, precisamos recorrer a outras fontes. Encontramos apoio no grupo de pesquisa da UFFS e por meio dos membros participantes foi possível ter contato com materiais referentes à Escola Polo para dar sequência aos escritos.

Citamos aqui Martins (2006), para quem o quadro teórico, como referência da pesquisa, é construído durante o processo de estudo e concomitante à coleta e análise dos dados verificados. Em nossa realidade de pesquisa, verificamos isso, pois houve a necessidade de readequar o percurso e assim redirecionar a busca de materiais teóricos e documentais para dar conta do que o contexto nos proporcionou vivenciar paralelamente à geração dos dados de pesquisa, o que citaremos especificamente na próxima subseção.

1.3.2 Segunda etapa de pesquisa: Observação participante

Na segunda etapa de pesquisa, realizamos a observação participante, que teve ancoragem nas anotações no diário de campo para dar subsídios de resposta à primeira e à segunda questão adjacente deste estudo, esta última sendo: “2. *Que implicações se depreendem desses encaminhamentos nas relações intersubjetivas estabelecidas no contexto de aulas não presenciais, em uma Escola Polo da rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para o processo de ensino-aprendizagem?*”. Com isso, buscamos analisar a configuração e o delineamento de aulas síncronas levadas a cabo no âmbito de uma Escola Polo, no sistema 100% remoto, com atenção às relações intersubjetivas que se estabeleceram neste ensino não convencional, guiado pelo tão peculiar momento pandêmico. Para explicar os encaminhamentos didático-pedagógicos, procuramos ficar atentas aos materiais didáticos utilizados, aos recursos de apoio escolhidos, à natureza das atividades, às formas de interação, às relações intersubjetivas, à participação dos estudantes, à organização didática da professora, à forma da docente abordar os assuntos e conduzir as aulas.

Do ponto de vista da pesquisa, acreditamos que abordar a vivência como unidade de análise permite-nos encontrar os nexos essenciais entre o interno e o externo que determinam a atitude dos sujeitos da educação no processo educativo. O caráter das vivências observadas pode evidenciar a maneira e o estado das necessidades, e a lógica seria: quanto mais essenciais sejam essas necessidades, mais fortes e profundas resultarão as vivências. Também, podemos considerar que qualquer alteração do

equilíbrio entre o sujeito e o meio acaba por ativar as correspondentes necessidades do sujeito e conduzir ao desenvolvimento de formas de conduta e atividades necessárias para o restabelecimento do equilíbrio (GATTI, 1999), o que, pandemicamente falando, é extremamente pertinente de se pensar.

Pelo fato de o pesquisador integrar-se no meio, esta etapa é denominada como “observação participante”, a qual, conforme Minayo (1998), constitui-se em um momento de relações informais do pesquisador com o campo, devendo ser revestido de cuidados teóricos e práticos que evitem prejudicar o conhecimento da realidade observada. Martins (2006) acrescenta que a figura do pesquisador será um importante instrumento de observação, seleção, análise e interpretação dos dados gerados, pois se torna necessário apreender subsídios e informações nas relações que o objeto mantém com o contexto e como os fenômenos se manifestam, tendo em vista uma compreensão holística, histórica e processual. Assim, para ela, o pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos constitutivos do campo estudado.

A observação participante proposta por nós teve como foco as aulas síncronas, em uma turma do terceiro ano do ensino médio. Além das aulas, pretendíamos acompanhar outros momentos de interação entre a professora e estudantes em grupos de *WhatsApp*, na plataforma do *Google Classroom* e outros recursos utilizados no contexto observado. No entanto, isso não foi permitido pela gestão da Escola Polo, com a justificativa de que outros canais de interação demandariam o acordo com os demais docentes integrantes desses espaços. Assim, nossa atenção ficou circunscrita às aulas síncronas ministradas por meio da plataforma *Meet*.

E, para resguardar todos esses dados obtidos durante o processo, realizamos registros em diário de campo. Gatti (1999) menciona ser importante registrar todos os eventos imprevistos, as surpresas, o inesperado, os impasses e os encaminhamentos e soluções apreendidos em campo, pois todas as anotações são úteis para entender a impressão causada sobre influência pessoal do pesquisador, julgamentos que fez no processo de geração, aborrecimentos etc., os quais permitem definir os limites de validade das informações e conclusões. A autora comenta que, dessa forma, adentra-se para a compreensão da “não neutralidade”, seus coloridos e possíveis vieses, e pontua que: “[...] o método de trabalho precisa ser vivenciado em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa” (GATTI, 1999, p. 11).

Na observação participante, a visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais são inerentes a todo o processo de conhecimento (MINAYO, 1998), e, com isso, a qualidade das percepções do pesquisador será alvo central de atenção, pois a fidedignidade pela qual vai expressar os pontos de vista dos participantes depende substancialmente de sua acuidade perceptiva (MARTINS, 2006).

Passando ao relato do processo propriamente dito, o percurso de observação participante teve seu início com a assinatura do TCLE pela professora participante do estudo, o qual foi entregue à docente que manifestou desejo de participação no projeto ainda no contato inicial com a mestranda, via *WhatsApp*, para que tivesse ciência de como o processo iria acontecer. O documento foi preparado via “*Google Formulário*”, e gerou-se um *link* de acesso para a professora se inteirar dos trâmites necessários, assim como efetivar sua participação na pesquisa. Optou-se pelo TCLE em formato virtual, tendo em vista o momento vivido que requeria cuidados sanitários preventivos à COVID-19. Após o preenchimento *on-line* do documento, salvou-se o arquivo, sendo que uma via foi encaminhada por *e-mail* para a professora e outra ficou em poder da pesquisadora.

Durante todo o processo, buscamos garantir a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pela docente participante da pesquisa e qualquer dado que pudesse identificá-la diretamente, foi omitido no texto da pesquisa. Da mesma forma, procuramos preservar a identidade dos alunos. O material apreendido foi armazenado em local seguro e, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, a docente participante tem o direito de solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito pelos meios de contato explicitados no TCLE.

O período estimado inicialmente para a etapa de observação participante foi de um mês de acompanhamento, podendo ser prorrogado por igual tempo (mais um mês), conforme delimitado no TCLE. No entanto, após alguns percalços, foi preciso prorrogar esse prazo por maior tempo que o esperado. É importante destacar que o período informado à Coordenadoria Regional como relativo ao desenvolvimento da geração de dados era de três meses.

No primeiro dia agendado para iniciar a observação participante, estávamos a postos e repletos de expectativas. No entanto, perto do horário de começar a observação, a professora participante informou, via *WhatsApp*, que não estava conseguindo enviar o *link* de acesso para a aula e avisou também que iria pedir ajuda para um aluno. Um tempo depois, chamou novamente para falar que as tentativas não estavam tendo

sucesso. Neste mesmo dia, a professora comentou que estava com problemas em seu aparato tecnológico (*notebook*), havia usado o dia todo e a tela estava cinza. Relatou ter desligado e reiniciado a máquina, mas, mesmo após ter feito isso, conseguiu retornar à aula sem poder ver os alunos e compartilhar o material preparado com eles. Comentou que iria corrigir uma atividade, mas acabou deixando para a próxima aula, tendo em vista os decorridos durante o momento síncrono. Nessa primeira ocasião, a docente demonstrou ter ficado angustiada com o fato de a tecnologia não lhe permitir dar a aula que preparou e de proporcionar que a observação participante ocorresse.

Na segunda aula agendada, quatro dias após a primeira tentativa, novamente o sistema não proporcionou a observação. As mensagens expostas pelo sistema, ao tentar entrar na sala de aula virtual, eram: “*não foi possível se conectar à videochamada*” (nota de campo, n. 27, interação por *WhatsApp*); “*reunião inexistente*” (nota de campo, n. 28, interação por *WhatsApp*); “*verifique o código da reunião*” (nota de campo, n. 29, interação por *WhatsApp*), e isso após inúmeras trocas de *e-mail*, de provedor e de reenvio de *links* entre a professora e a mestranda. Pelos ocorridos, a docente sugeriu que falássemos novamente com a coordenação da Escola Polo para ajustar a situação. Logo após, ainda na mesma semana, a orientadora deste estudo entrou em contato com a coordenação da escola, que ficou de averiguar a situação e dar retorno breve.

Esse trâmite perdurou o restante do mês, atrasando o início efetivo da geração de dados. Conseguimos finalmente observar a primeira aula síncrona 26 dias após a primeira tentativa. Nesse dia, após a finalização da aula, já sem os estudantes presentes na sala *on-line*, a professora expressou sua satisfação em podermos finalmente dar seguimento ao combinado. No diálogo estabelecido, ela manifestou-se verbalmente: “enfim conseguimos”, e registrou ainda não saber que problema havia acontecido para o *link* não dar certo. Explicou, então, que a coordenadora da escola é quem passaria a gerar os *links* de acesso às aulas, dessa forma, esperava resolver o problema.

Na sequência, na semana seguinte, também não foi possível realizar a observação, pois havia problemas com o *link* gerado pela coordenadora e disponibilizado pela docente via *WhatsApp*. Novamente as mensagens do sistema alertavam: “*não foi possível se conectar à videochamada*” (nota de campo, n. 27, interação por *WhatsApp*); “*reunião inexistente*” (nota de campo, n. 28, interação por *WhatsApp*); “*verifique o código da reunião*” (nota de campo, n. 29, interação por *WhatsApp*). Recombinamos o dia para uma nova tentativa, mas a aula síncrona semanal prevista para a semana seguinte precisou ser substituída por duas outras atividades da

Escola Polo, inviabilizando novamente a observação. Em um dia tratou-se de uma reunião de professores e em outro de uma reunião com os pais, conforme foi informado pelo *WhatsApp*. Ambos os momentos (reunião de professores e pais) não puderam ser por nós observados e integrar os dados de pesquisa.

Após isso, na última semana do segundo mês desde o início das tentativas de observação, depois de enfrentar novamente um pequeno problema com o sistema, que sinalizava dificuldades diferentes ao *link* nessa oportunidade: “seu código da reunião expirou” e “crie outra reunião”; foram perdidos os vinte primeiros minutos da aula, entretanto, conseguimos realizar a observação participante, na qual presenciamos um momento de avaliação da condução das aulas *on-line* tidas até então, isso nos oportunizou um significativo momento de observação, pois pudemos perceber a visão dos alunos sobre a forma como a professora estava conduzindo as aulas, em que cada um pode se manifestar verbalmente, avaliando as atividades preparadas em seus diversos recursos: textos, vídeos, exercícios, filmes, livros e a própria busca de matérias na internet.

As observações no mês seguinte efetivaram-se, exceto na última semana do mês, na qual, por conta de uma queda de luz ocorrida na cidade de residência da mestranda, não foi possível o acompanhamento da aula.

Iniciando o quarto mês dessa etapa de geração de dados, houve a troca do horário de aula, que sem aviso prévio desabilitou a nossa presença. Na semana seguinte, a aula síncrona foi substituída por uma atividade da escola: Conselho de Classe, e, na sequência, fomos informados de que a Escola Polo estaria em recesso.

Com isso, dentro do primeiro semestre letivo, perfizemos um total de acompanhamento de sete aulas. Aguardamos o recesso passar e tínhamos a intenção de retomar as observações, prorrogando nosso período de acompanhamento para além do esperado, o que se justificava pelas dificuldades impostas pelo sistema e pelo fato de as aulas síncronas se darem apenas uma vez por semana. No entanto, após o término do recesso da escola, fomos surpreendidas pela intervenção da coordenação da Escola Polo, ao nos dizer que a pessoa que autorizou a pesquisa não estava mais responsável pelo setor e não mais no acompanhamento da atividade, acarretando novamente a necessidade da entrega de todas as documentações, o projeto e uma nova solicitação de permissão, para ser repassado à supervisão para análise. Com isso, a pesquisa passaria novamente por todo o trâmite já realizado anteriormente, o qual tinha sido bastante desgastante, dada a demora de retorno e o contato exigido com vários setores. Além

disso, a coordenação da Escola Polo nos informou que a instituição estaria prestes a passar por várias mudanças, afetando diretamente o andamento das aulas remotas.

Assim, nossa pesquisa tomou um rumo ainda mais inesperado do que já havia sido vivenciado até então. Não se cogitava ou imaginava o quão difícil seria fazer a observação das aulas por uma questão de percalços advindos de dificuldades, em nossa análise, de domínio tecnológico e de funcionamento do sistema por parte da docente e de outras pessoas ligadas à Escola Polo. Nesse ponto, é importante aqui aludirmos ao que recomenda Gatti (1999), ou seja, os métodos investigativos na área das Ciências Humanas não podem ser uma receita modelante, e sim se deve partir da construção que se faz na própria situação, na confluência com a teoria, do problema que está sendo investigado, dos objetivos e dos procedimentos elencados. Em suas palavras, “É construção constante e ativa, sem perder de vista a consistência necessária ao conhecimento a ser produzido” (GATTI, 1999, p. 01).

Considerando esse aspecto de edificação paulatina, vimo-nos direcionadas a rever nossos objetivos iniciais e readequar nossa pesquisa. Pelo fato de estarem previstas alterações de estrutura e funcionamento da instituição, o que certamente acarretaria em mudanças na configuração das aulas remotas, conforme nos informou a coordenadora, entendemos que, se continuássemos com a observação participante, a geração de dados poderia ganhar novos rumos, causando o desvio do nosso foco de estudo. Mesmo considerando esse movimento de mudanças de rumo como algo natural neste tipo de pesquisa, avaliamos a situação como um todo e decidimos encerrar a etapa de observação das aulas.

Mesmo com uma quantidade diferente de dados, se comparada às nossas intenções iniciais em relação à observação das aulas remotas, compreendemos que mais vale a qualidade, o detalhamento das que foram possíveis observar, do que a quantidade. Também, ainda se fazia tempo de realizar a entrevista com a docente, o que nos estimulava a encerrar uma etapa e passar para a outra com o sentimento de levar conosco que todas as intercorrências do percurso também seriam nossos dados de pesquisa, os quais dariam ainda mais ênfase a aspectos relevantes do ensino remoto e suas implicações, pois se o caminho para nós se descreveu como sinuoso, pode ter sido assim para os alunos também, nas mais diversas causalidades do dia a dia e de trato com o sistema *on-line*.

É importante destacar ainda que até mesmo a docente participante da pesquisa revelava, em suas mensagens via *WhatsApp*, uma “certa apreensão” aos momentos em

que não se tornou possível acompanhar as aulas, por conta dos impedimentos do sistema. Mas, em todas as ocasiões, fizemos questão de tranquilizá-la, esclarecendo sobre as situações que podem ser vivenciadas em um percurso de pesquisa como o empreendido por nós. Nunca perdemos de vista o quanto isso tudo seria tomado como dado de pesquisa e realmente esta realidade foi a que se concretizou.

Novamente, Gatti (1999, p. 2) nos ancora, dizendo: “Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo.” Assim, optamos por olhar para nossa realidade de pesquisa de forma otimista, e fazer dos dados que tínhamos em relação aos desafios vivenciados nesta etapa uma compreensão das dificuldades que nos fazem dependentes do aparato tecnológico e do domínio sobre eles. E temos, pela natureza do nosso próprio referencial teórico, um suporte que nos permite encarar um posicionamento consistente quanto às questões de pesquisa, os métodos e a possível validade das conclusões (GATTI, 1999).

Temos em mente que o trabalho de pesquisa não dispensa o rigor e a consistência, assim como não é sinônimo de literatura e poesia (GATTI, 1999). Para tanto, buscamos desenvolver nossa pesquisa não apenas como uma questão de rotina de passos e etapas, mas de vivência, com luz à pertinência e à consistência em termos de perspectivas e metas. Dessa forma, desviamos levemente do percurso inicial traçado, mas não mudamos nosso foco inicial e nossa pretensão de contribuir para o entendimento das implicações das aulas não presenciais nas relações intersubjetivas estabelecidas no contexto do ensino remoto.

Dando sequência ao percurso, passamos a relatar a terceira etapa de pesquisa, na próxima subseção.

1.3.3 Terceira etapa de pesquisa: Entrevista

Encerrada a etapa de observação participante, iniciamos com a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice A) que seria realizada com a docente, o qual serviu como um guia flexível, com questões que nos ajudassem em relação à geração de dados. Esse roteiro não era rígido, mas sim flexível, cujo objetivo era facilitar a interação com a participante de pesquisa. Gatti (1999) alerta que cada palavra precisa ser ponderada, pois cita que a entrevista só é rica quando o pesquisador

consegue um diálogo real com o entrevistado, quando não predominam as respostas-chavões, que nada têm a acrescentar. Ainda sobre a entrevista como instrumento para geração de dados, Minayo (1998) pontua que ela auxilia a apreender o ponto de vista do ator social sobre o fenômeno estudado, orientado uma “conversa com finalidade”, que facilite a abertura, a ampliação e o aprofundamento da comunicação.

Neste terceiro momento de pesquisa, nossa pretensão voltou-se ao processo de geração de dados com a docente participante da pesquisa sobre o entendimento das implicações das relações intersubjetivas geradas neste *lócus* educativo peculiar. Objetivamos, com isso, obter maiores dados para responder à questão número dois desta pesquisa, bem como estabelecer uma base mais sólida para se responder à primeira questão deste estudo.

O tempo de entrevista foi previsto para durar aproximadamente trinta minutos, e, segundo o que foi delineado no TCLE, a interação poderia ser gravada em áudio e vídeo para a transcrição das informações. Iniciamos com perguntas que, em um primeiro momento, ajudassem-nos a levantar informações sobre: idade, formação inicial, demais cursos realizados, tempo de atuação docente, turmas em que atuava, carga horária semanal de trabalho e tipo de vínculo empregatício que possuía com a Escola Polo.

Na sequência, buscamos entender como foi o processo que levou a docente a estar no quadro de trabalho da Escola Polo, suas experiências prévias com o sistema *on-line* e com o manuseio das tecnologias, a adaptação à nova realidade, as facilidades e dificuldades do trabalho remoto, a avaliação dos alunos e a percepção sobre como estavam se dando as relações intersubjetivas nesse cronotopo.

A entrevista foi agendada para um dia em que a participante tivesse disponibilidade, no turno da noite, e foi combinada de acontecer pelo aplicativo “*Meet*”. Esse momento ocorreu por meio de uma interação não presencial, *on-line*, tendo em vista a necessidade de distanciamento social e na tentativa de evitar possíveis constrangimentos. Como forma de prevenir desconfortos, foi sinalizado que a docente poderia interromper e propor a continuidade da participação em outro momento, se assim desejasse, mas a interação transcorreu normalmente, sem essa necessidade.

Para organizar o trâmite, combinou-se via *WhatsApp* com a participante que um *link* seria enviado minutos antes do horário estipulado, para que ela pudesse acessar a sala *on-line*. No entanto, após enviado o *link*, dez minutos antes do início da entrevista, a professora informou que não estava conseguindo acessar a sala. Após algumas tentativas infrutíferas de utilização do *Meet*, optamos por realizar a entrevista por uma

chamada de vídeo pelo *WhatsApp*, para manter-se o dia e horário combinado. Como já se cogitava a possibilidade de haver intercorrências, por conta do sistema, ou pelo próprio tempo do dia (que ameaçava faltar luz ou baixar o sinal de internet, pela quantidade intensa de raios), tínhamos planejado utilizar outra ferramenta, caso fosse necessário. Assim, conseguimos gravar o áudio da entrevista por meio de um aplicativo no *notebook*, sem ser possível gravar o vídeo da chamada, como estava previsto no TCLE inicialmente. Também, conforme as perguntas iam sendo feitas e a professora respondendo, os pontos principais foram anotados em documento de *Word*, em forma de tópicos, para se garantir o registro mínimo dos dados, caso o sistema ou os aplicativos viessem a apresentar falha, o que não ocorreu. Apenas por duas breves vezes o sistema travou, dessa forma, tivemos que, na primeira ocasião, repetir uma pergunta, e, na segunda vez, isso acabou gerando uma resposta extra da professora, fato que também contribuiu com novos dados.

A docente se mostrou pontual e também colaborativa durante toda a entrevista. Com clareza e objetividade, ela trouxe informações coerentes com o que observamos durante nossas participações nas aulas, além de dados novos que vieram a enriquecer ainda mais o processo.

Ao iniciar, a professora mostrou que estava em casa, em um momento que era para ser de lazer e descanso, mas, como acontece na maioria das vezes, estava preenchido com atividades da escola. Em sua mesa de trabalho era possível ver uma quantidade significativa de papéis, materiais e *notebook*. Com base em sua fala inicial, pudemos notar o quanto essa situação é rotineira, e, pela alta demanda de tarefas, é preciso usar alguns momentos de lazer para dar conta do trabalho. Também, ao fim da entrevista, soubemos que, além do labor docente, a professora estava atuando como motorista de aplicativo, ela justificou ser necessário por uma questão de salário e de aumento de renda. Dessa forma, tem uma rotina atribulada, que envolve atividade profissional nos três turnos do dia.

A entrevista foi prevista para durar aproximadamente trinta minutos, mas se estendeu, devido ao fato de as respostas terem sido extensas e bem delineadas pela participante. Ficamos 56 minutos em chamada. Tanto no início quanto no fim da entrevista, fizemos questão de agradecer o movimento de colaboração e disponibilidade dela, que denotou satisfação e alegria em participar do processo. As respostas foram transcritas e armazenadas em arquivo digital. Tais informações serão mantidas a salvo

por um período de cinco anos, sendo que somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a esses materiais.

Todos os dados obtidos e registrados na segunda e na terceira etapas da pesquisa foram descritos e analisados, sempre tomando por base a teoria estudada. Dessa maneira, com o apoio de uma pesquisa bibliográfica, iniciada ainda na etapa elementar do projeto, a relação dos dados com a teoria deu-se ao longo de todo o processo de geração de dados. Cavalcanti (2014) escreve que não é possível o senso crítico da realidade sem uma teoria. Considerando isso, a pesquisa bibliográfica se torna importante para esse processo, pois irá despontar o conhecimento do que já foi produzido e registrado sobre assuntos relacionados aos temas que este trabalho aborda, os quais servem de alicerce para responder ao problema desta pesquisa. Para Gatti (1999, p. 17), “[...] o pesquisador deve ter um conhecimento teórico sólido da sua área e ter experiência no trato das questões de sua área de investigação (um conhecimento de dentro, de mergulho)”.

Alicerçada a base que nos guiou nesta busca empírica, trazemos agora o modo como estruturamos nosso trabalho. Neste capítulo introdutório, fizemos uma contextualização da pandemia e da educação nesse cenário, para situar o leitor sobre o cronotopo, assim como discorreremos sobre nosso objeto de estudo e o método dialético e descrevemos o percurso de geração dos dados, os quais esclarecem sobre os procedimentos metodológicos que foram utilizados precisamente para responder a cada uma de nossas questões de pesquisa. Nesse ponto é importante destacar que entendemos os instrumentos de geração de dados como próprios do fazer científico, servindo-nos como auxílio para deprender materialidades da realidade estudada. O externo é o nosso ponto de partida e o nosso foco visa a identificar o processo de desenvolvimento em que se dá o fenômeno social por nós escolhido como fragmento da totalidade.

Na sequência, com a finalidade de alcançar os objetivos, organizamos essa dissertação em dois capítulos de análise, que correspondem aos capítulos dois e três, os quais visam responder a cada uma das questões adjacentes. Nesses capítulos de análise, descrevemos os dados encontrados, ao mesmo passo que tecemos nossas considerações, análises e explicações, à luz do materialismo histórico-dialético, e de teorizações de Volochínov e Vigotski. Ambos os autores possuem uma aproximação com a filosofia marxista, que propõe um novo padrão científico, pois busca olhar a realidade de um novo modo, rompendo com a centralidade na subjetividade ou na objetividade, considerando que esses dois aspectos se retroalimentam. Assim, o fazer científico se

compromete com a totalidade, não se voltando ao sujeito em si, mas sim à própria realidade social, tendo em vista que é a prática humana que regula a atividade, articulando a subjetividade e a objetividade. Portanto, não se trata da escolha entre sujeito ou objeto para a se construir o conhecimento científico que explica uma realidade, e sim, é o entendimento de que a realidade social e natural é anterior à ação do homem, que a modifica em um movimento ininterrupto e histórico. É compreender a realidade humana em movimento, compreendendo as implicações do trabalho como atividade vital humana.

2. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA DURANTE O CRONOTOPO PANDÊMICO

Montado o escopo introdutório, mobilizaremos, neste primeiro capítulo de análise, os dados que nos ajudam a responder a primeira questão adjacente de pesquisa: *“1. Como se caracteriza o contexto das aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina e quais são os encaminhamentos pedagógicos estabelecidos no âmbito de uma Escola Polo?”*. Com a finalidade de alcançar nossos objetivos, contemplaremos informações obtidas nas três etapas antecessoras de pesquisa, de forma concomitante em nossa análise (pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevista), tecendo nossas considerações e explicações, à luz do materialismo histórico-dialético.

Como já descrevemos o percurso inicial da pandemia e também já trouxemos os dados sobre as primeiras orientações emitidas frente à situação de emergência sanitária ainda na introdução deste trabalho, passaremos, no decorrer deste capítulo, à análise específica sobre o contexto educacional em Santa Catarina, a partir do nosso recorte de pesquisa. Assim, pretendemos caracterizar analiticamente o contexto de aulas não presenciais na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para entendermos como se estruturam os comandos superiores, vindos primeiramente do Ministério da Educação e, em segunda ordem, da Secretaria de Educação do Estado, o que leva à determinação das conduções adotadas pelos docentes.

É importante ressaltar que a aplicabilidade teórica do que está posto nos documentos nem sempre se encaixa perfeitamente na realidade cotidiana de cada instituição escolar. Nesta pesquisa, tendo delimitado nosso campo de pesquisa para a educação básica no Estado de Santa Catarina, mais precisamente a uma Escola Polo, vinculada ao modelo 100% remoto, fazemos um recorte bem peculiar de espaço e tempo dessa realidade, para analisá-la e explicá-la, com o intuito de devolver ao próprio contexto um concreto pensado, que registre historicamente esse modo peculiar de organização educacional.

Nesse campo, buscamos descrever e analisar os encaminhamentos dados nas aulas síncronas da Escola Polo participante do estudo, que se estabeleceram neste contexto de isolamento social, para assim discutir sobre as implicações da configuração dessas aulas nas relações intersubjetivas que se estabelecem no bojo do processo didático-pedagógico. Dessa forma, edificou-se nossa pretensão de apreender as

interações da díade professor-aluno, pois, pelo movimento cotidiano de interações, arraigados de valorações, de representações e vivências, pretendeu-se captar a gênese desses processos. Assim, partimos da aparência fenomênica do objeto para adentrar sua essência, pois, conforme Tonet (2013), toda realidade natural e social é composta pela aparência (o fenômeno) e pela essência (númeno, a realidade tal como existe em si mesma, que confere unidade e permanência), sendo a própria realidade um resultado da síntese entre consciência (momento subjetivo) e realidade (momento objetivo), síntese essa realizada pela prática social.

2.1 O CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM SANTA CATARINA NO ANO DE 2021

Nesta seção, como já citado, em que pretendemos responder à primeira questão adjacente de pesquisa, alicerçamo-nos na pesquisa documental que foi realizada na primeira etapa, bem como nos dados gerados por meio da observação participante e da entrevista, focando exclusivamente o contexto educacional em Santa Catarina.

Para realizar esse entendimento de realidade, levamos em consideração o que Volochínov (2013 [1930]) alerta sobre o sentido das enunciações, dos dizeres, os quais dependem da situação imediata que os gera diretamente, assim como de todas as causas e condições gerais do intercâmbio comunicativo verbal. De tal modo, direcionamos nosso pensamento no sentido de entender que o grupo social é determinante no que o sujeito pensa, pois é no interior deste *locus* que o sentido se constrói (MIOTELLO, 2018a).

Com isso, é possível prever que os diálogos basilares que serão analisados neste trabalho estão imersos na situação social em que se encontram, quando uma crise sanitária dita as regras de convivência, repercutindo na totalidade do fenômeno a ser investigado. Para Volochínov (2013 [1930]), a diferença das situações é o que determina a diferença dos sentidos. Segundo o autor, “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal”, ou seja, em nosso estudo, poderemos, com base na análise do diálogo entre os atores principais, entender como se constroem as compreensões, os pensamentos e as valorações próprias do momento, que evidenciam o íntimo laço que une a dialogia da sociedade. Ainda, conforme o autor, cada enunciação será construída e terá a influência do espaço e do tempo, do objeto ou tema e da atitude dos falantes, que expõe a valoração embutida; conferindo-nos a

possibilidade de apreender os achados que pretendemos, a partir da observação da intercambialidade da linguagem.

Nesse percurso, focamos nossa atenção nos documentos oficiais encaminhados e direcionados à comunidade escolar pelo MEC e pela SED. Para isso, consideramos as resoluções, as orientações técnicas, as notas informativas e os demais documentos emitidos aos professores da rede estadual de ensino, que estivessem relacionados ao contexto laboral das atividades escolares diante da pandemia da COVID-19, para que pudessemos caracterizar analiticamente o contexto de aulas na Escola Polo e explicar como se estruturam os comandos superiores, os quais determinam o percurso das conduções adotadas pelos docentes. Ainda, cabe esclarecer que muitas das informações sobre esse contexto resultam da consulta que fizemos constantemente ao site da SED, no qual várias notícias foram publicadas, especialmente durante os primeiros meses de 2021, período em que se reorganizou o retorno das atividades letivas.

Num todo, considerando a moldura estabelecida a este contexto, deparamo-nos com análises e considerações que descreviam as mudanças pandêmicas como: emergentes, urgentes, abruptas, imperativas, impositivas, imediatas, instantâneas, estrondosas, rápidas, consideráveis, visíveis, radicais, velozes, profundas, as quais foram referidas por acontecer de uma hora para outra, isso nos leva a ponderar sobre os impactos danosos decorridos da falta de tempo, planejamento e organização das ações criadas para enfrentar essa emergência sanitária.

Conforme Saviani e Galvão (2021, p. 38), algumas condições primárias precisariam ser levadas em consideração para que se pudesse colocar em prática o ensino remoto, tais como:

[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

No entanto, não houve tempo suficiente para que essas considerações fossem efetivadas. Como visto no início deste trabalho, o alastramento da doença tomou proporções globais rapidamente e mesmo que houvesse expectativas em relação ao fim da pandemia, a situação prolongou-se. Com isso, de acordo com Saviani e Galvão (2021), as redes de ensino estaduais e municipais, bem como diversas instituições públicas de ensino superior, acabaram por aderir ao ensino remoto, no intuito de

cumprir o calendário escolar, desconsiderando, de maneira geral, as mínimas condições primárias, isso levou a grande maioria dos alunos e também uma parcela significativa dos professores a arcar com custos e prejuízos de saúde física e mental, decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Silva, Petry e Uggioni⁷ (2020), em um texto específico sobre a situação educacional no Estado de Santa Catarina durante a pandemia, ponderam que a comunidade escolar como um todo acabou passando por uma rápida e profunda imersão em um mundo de conhecimentos e competências que, em ritmo normal de processo, talvez levaria bem mais tempo para se concretizar. Referem-se eles ao mundo da tecnologia, o qual citam como onipresente em diversos aspectos, considerando desde o acesso, a busca e a troca de conhecimentos e informações, bem como as formas de comunicação e uso. Com isso, as tecnologias digitais de comunicação e de informação, principalmente o computador e o acesso à internet, passam a participar ainda mais das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis.

Nesse ponto, torna-se importante refletir que as novas tecnologias orientam para o uso de uma proposta diferente de ensino, a qual precisou ser planejada, organizada e implantada de forma momentânea. Fato esse que não significa uma simples adaptação das formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa, pois as novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam, não seguem a mesma lógica para o ensinar e o aprender. Tal consideração é possível verificar na fala da própria participante de pesquisa, quando questionada se houve mudanças na maneira de trabalhar e ela respondeu assertivamente, verbalizando que essa mudança ocorreu da seguinte forma: *“Na organização do plano de aula, na organização da atividade. Eu diria assim, esse método on-line me ensinou. Eu aprendi também. Aprendi a melhorar o plano de aula. Eu aprendi”* (Dados da entrevista).

Na abordagem de Kenski (2003), o ideal seria primeiramente considerar e definir que tipo de educação pretende-se desenvolver e determinar e que tipo de aluno se pretende formar, pois cada tecnologia se mostra mais apropriada para uma aprendizagem e desaconselhável para outras. No entanto, com a estrondosa rapidez de alastramento da pandemia e a emergente necessidade de haver o isolamento social, não se teve tempo suficiente para as ações se estruturarem. E, como visto na fala da professora participante, houve a necessidade de se aprender o novo método, de

⁷ Natalino Uggioni foi secretário de Educação do Estado de Santa Catarina no período de janeiro/2019 a fevereiro/2021, portanto, era o responsável pela SED durante o período pandêmico de COVID-19.

reorganizar o plano de aula, o que evidencia uma aprendizagem concomitante com a prática, sem prévias, sem testes antecedentes, sem treinos. Tal concretização também é possível ver em outro trecho da entrevista, quando a professora afirma: “*no ano passado, serviu como experiência*” (Dados da entrevista), evidenciando essa aprendizagem concomitante à prática, bem como ocorrido nas inúmeras situações e tentativas de entrar na sala *on-line* para observação participante, o que precisou da intervenção da coordenação do polo para ser efetiva. Após algumas experiências frustradas relacionadas às tentativas nossas de acesso à sala de aula *on-line*, a docente chegou a mencionar: “*mas é muito estranho, pois fiz a mesma coisa que das outras vezes*” (Dados da entrevista), ou seja, até mesmo nós, em nosso percurso, vivenciamos essa aprendizagem concomitante à prática.

A pandemia, de forma emergente e urgente, fez o contexto escolar se readequar bruscamente, isso foi possível perceber em todas as localidades. Assim, não foi diferente para o Estado de Santa Catarina, nosso campo específico de pesquisa, que precisou, por meio das instâncias responsáveis, organizar documentos oficiais orientadores para enfrentar a situação. Detalharemos, a seguir, o caminho percorrido no Estado, a fim de entender como ações e estratégias foram organizadas e implantadas.

Inicialmente, o Centro Integrado de Gerenciamento de Riscos e Desastres - CIGERD de Santa Catarina foi acionado no dia 14 de março de 2020, quando foi deflagrada a “Operação COVID-19 SC” e, no dia 17 de março, o governo do Estado estabeleceu emergência por meio do Decreto nº 515 (SANTA CATARINA, 2020e). No mês seguinte, com o Decreto nº 562, de 17 de abril, foi alegado estado de calamidade pública em todo o território catarinense, com validade de cento e oitenta dias, suspendeu as aulas presenciais nas unidades das redes de ensino pública e privada, indicando um não prejuízo do cumprimento do calendário letivo, até 31 de maio. No entanto, esse Decreto precisou ser alterado por outro em 30 de abril, o que suspendeu novamente as aulas (nas unidades das redes de ensino pública e privada) por tempo indeterminado. Na sequência, o Decreto nº 630, de 1º de junho, suspendeu as aulas até 02 de agosto de 2020, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo (SANTA CATARINA, 2020f).

Nesse meio tempo, em 16 de junho, o MEC publicou a Portaria nº 544, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus; e, em 18 de junho, anunciou a Portaria nº 1.565, estabelecendo as orientações gerais para a prevenção, o controle e a mitigação da transmissão da COVID-19 e a promoção da saúde física e mental da

população brasileira, isso visava a ações para a retomada segura das atividades e ao convívio social seguro (SANTA CATARINA, 2020f). Assim, nesse percurso, o chamado ensino remoto ganhou espaço e fez com que as atividades até então presenciais nas instituições educacionais passassem a ocorrer de outra forma (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Nessa primeira referência sobre as ações concretizadas no Estado de Santa Catarina, podemos perceber que em um curto espaço de tempo (de março a junho), foram realizadas inúmeras determinações que direcionaram a forma de enfrentamento educacional à situação sanitária, evidenciando o imediatismo e a urgência das conduções necessárias ao combate do vírus.

E, embora discussões teóricas a respeito da inserção das tecnologias no ensino já fizessem parte dos embates, entre outras possibilidades, a implementação dessas práticas ainda não se apresentava como ação efetiva; ora por ausência ou insuficiência de equipamentos e recursos tecnológicos das próprias instituições escolares, de realidades socioeconômicas diferentes e de acesso a esses recursos pelos próprios alunos; ora pela formação insuficiente ou inexperiência dos educadores perante o uso dessas tecnologias e recursos digitais (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021). No entanto, de acordo com Silva, Petry e Uggioni (2020), tornou-se imperativo e urgente que se reinventasse e ressignificasse a prática pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino, para que se pudesse encontrar formas de garantir a continuidade da aprendizagem dos quase 540 mil alunos pertencentes à rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina. Essa readequação do planejamento, com a urgência a que se deu, foi uma estratégia encontrada pelo governo do Estado para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente, por meio de um conjunto de ações denominadas de atividades não presenciais.

Foi neste cenário que o Ensino Remoto Emergencial entrou em vigor, possibilitando a oferta de aulas via plataformas digitais institucionais ou plataformas privadas (ALESSI *et al.*, 2021). De tal modo, universidades, escolas e institutos reorganizaram-se de forma instantânea, e, por meio de orientações advindas do órgão federativo responsável, introduziram o ERE como resposta à conjuntura pandêmica. As tecnologias tornaram-se aliadas do ensino-aprendizagem e mobilizaram professores e alunos a ajustarem-se ao desenvolvimento tecnológico. Para Silva, Petry e Uggioni (2020), foi em função da necessidade pandêmica que os responsáveis pela educação no Estado de Santa Catarina tiveram que se apropriar muito rapidamente de todo um

conjunto tecnológico, de modo a darem conta da grande responsabilidade de levar o conteúdo pedagógico aos estudantes.

Cabe destacar aqui que estamos descrevendo analiticamente um lugar de ensino construído historicamente, que possui enraizadas valorações, representações e vivências, as quais não se encaixam perfeitamente ao ensino remoto, pois a configuração física das interações cede lugar à interatividade virtual. Os sujeitos participantes do processo não se alteram, por outro lado, o espaço e a relação que se estabelecem se diferem significativamente do modo convencional.

Em se tratando da professora participante da pesquisa, sua primeira experiência com o ensino remoto foi a partir do advento pandêmico: *“Ano passado. Como professora, sim, no ano passado [...] eu não estou tendo dificuldades mais, porque ano passado a gente já teve uma noção [...] só que o ano passado era o primeiro ano.”* (Dados da entrevista). Em sua avaliação, a resolutividade da situação sobrepõe vontades ou desejos: *“A gente se obriga, não tem outro jeito não”* (Dados da entrevista). Nessa verbalização podemos ver claramente que o rápido alastramento da doença pelo mundo necessariamente gerou esse contexto, e as aulas presenciais foram canceladas para garantir o distanciamento físico entre as pessoas, em benefício à vida da população. Assim sendo, universidades, institutos e escolas, particulares e federais, precisaram aderir ao ensino não presencial, mediado pela tecnologia, isso exigiu recursos, estratégias e atitudes não convencionais. Oliveira e Júnior (2020) afirmam que a prática docente tradicional, que envolvia as interações necessárias entre professor e estudante e se realizava no ambiente presencial, passou a exigir novas condutas e comportamentos a partir do ensino remoto, e como constata a própria entrevistada: *“Se mudou a minha maneira de trabalhar? Mudou”* (Dados da entrevista).

Assim, em 2020, a rede de ensino estadual de Santa Catarina teve o desafio de disponibilizar atividades não presenciais para os estudantes, com o intuito de garantir o acesso às atividades pedagógicas no período de isolamento social, de acordo com a Resolução CEE/SC Nº 009, de 19 de março de 2020, que dispôs sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, com a finalidade de cumprir o calendário letivo do ano de 2020, atendendo às medidas de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020). Para isso, a SED utilizou o sistema de inteligência de dados, chamado de “Educação na palma da mão”, para definir o conjunto de ações não

presenciais aos estudantes, de modo a ofertar uma fonte primária de informações, com o objetivo de se alcançar um bom planejamento (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

Essa estratégia de desenvolver um conjunto de ações coordenadas, que buscava viabilizar por meio de uma plataforma diferentes canais, ferramentas e processos para aplicação junto à rede estadual de ensino, com o desígnio de prover as atividades pedagógicas que atendessem à resolução, teve o seguinte objetivo:

[...] disponibilizar a todos os alunos da Rede Estadual de Ensino a oportunidade de acesso a atividades escolares não presenciais no período de distanciamento social, buscar zelar pelo relacionamento já existente entre escola, professor, aluno e famílias/responsáveis, buscando implementar soluções diversificadas de amplo e fácil acesso à comunidade escolar a partir de uma plataforma básica para que o professor crie, distribua e avalie atividades pedagógicas no período de distanciamento social. (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020, p. 21).

E o que se esperava logo passar e o ensino presencial em breve retornar, tornou-se um ano inteiro de aulas virtuais. O ano de 2020, por conta do risco de contaminação, não possibilitou que a situação das aulas retornasse ao modo convencional.

Adentrando o ano de 2021, o contexto ainda se mostrava incerto, o que exigiu a manutenção das medidas sanitárias de prevenção à contaminação. Considerando esse cenário de continuação da pandemia, a SED organizou-se de forma diferente neste segundo ano letivo pandêmico, propondo a oferta do Ensino Básico em três modelos: i) o modelo 100% remoto, principalmente para aqueles que possuíam comorbidades e que faziam parte do grupo de risco; ii) o modelo 100% presencial e iii) o modelo misto.

Antes de descrevermos cada modelo em específico, retomamos as palavras de Tonet (2013, p. 114), que explica perfeitamente o entendimento relacional existente entre o modo como o fenômeno nos aparece e suas conectividades com a realidade natural e social, que revela sua essência:

A parte desconhecida, assim, não é absolutamente desconhecida porque há elementos nela que a conectam a uma totalidade maior, tanto sincrônica, como diacronicamente. Na medida em que conhecemos as determinações gerais da realidade, o que nos é proporcionado pela ontologia do ser social, estas orientarão a descoberta daqueles aspectos ainda desconhecidos. Assim, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido.

Baseando-nos nas palavras do autor, podemos nos certificar de que, para conhecer a realidade de forma fidedigna, precisamos capturar o processo de articulação contínua entre essência e aparência, o que vai se dar de modo único em cada objeto, pois há uma íntima relação entre o processo histórico e social uno e específico e a realidade fenomênica. Neste ponto, Miotello (2018a) alerta que tudo está em movimento e nada está acabado. Assim, o autor destaca que não existe uma verdade pronta, exata, única e universal, e sim, que existe a verdade daquela relação, formada pelo embate da palavra do *eu* e a palavra do *outro*, em confronto com determinada situação.

Minayo (1998, p. 68) apresenta uma frase de expressiva importância para o que estamos refletindo: “Toda vida humana é social e está sujeita à mudança, à transformação, é perecível e por isso toda a construção social é histórica”. Além do mais, para a autora:

Nada se constrói fora da história, ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade, mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e reprodução da sociedade pelos indivíduos (MINAYO, 1998, p. 68).

Com isso, podemos ponderar que a pandemia causou um significativo impacto na educação, trazendo à tona a discussão sobre a urgência de mecanismos para a implementação da tecnologia no setor educacional, pois se sabe que ela representa um fator primordial no que diz respeito à evolução digital (CORDEIRO, 2020). E já se poderia dizer que é certo que vivemos um tempo de transformação digital, pois a velocidade do uso de tecnologias está trazendo consequências para o nosso modo de vida atual, no qual nos comunicamos e consumimos mídias sociais, usamos deliberadamente aplicativos, isso sem mencionar nas casas inteligentes e nas novas relações; por fim, isso tudo nos faz entender que a educação também vive uma mudança, que determina novos processos de ensino e aprendizagem (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

No entanto, é imprescindível considerar que os desafios são imensos, entre eles, podemos destacar que as ferramentas remotas precisam ter parâmetros de qualidade para que tenham maior eficácia e que as desigualdades de acesso às tecnologias são enormes, haja vista que nem todas as crianças têm computador ou *tablet* conectados à internet, assim como parcela de docentes e até mesmo instituições escolares

(CORDEIRO, 2020). Contudo, entre tantos pontos favoráveis e desfavoráveis ao ensino remoto, parece-nos que esse se evidenciou como a saída possível para se proporcionar a continuidade do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia de COVID-19.

Dessa maneira, nas subseções seguintes, pretendemos especificar melhor o funcionamento de cada um dos três modelos de ensino ofertados em Santa Catarina (seção 2.1.1), bem como abordar as peculiaridades sobre as unidades remotas de ensino, as Escolas Polo (seção 2.1.2) e analisar as formações continuadas disponibilizadas aos docentes em 2020 e 2021 (seção 2.1.3).

2.1.1 Os três modelos de ensino ofertados em 2021

Adentrando 2021, após definir sobre o retorno das aulas presenciais na rede estadual de ensino, a SED anunciou com entusiasmo em seu próprio site que os professores iniciariam o planejamento pedagógico a partir de 3 de fevereiro e que os alunos começariam o ano letivo em 18 de fevereiro:

O dia tão aguardado pela Educação chegou. E o Governo de Santa Catarina preparou todas as escolas para um retorno seguro e gradual. A partir do dia 18 de fevereiro, os alunos da rede estadual retornam às aulas. Além de todo o protocolo de segurança atendido, a rede estadual garantiu outros grandes avanços para nossos alunos e professores. E como a vontade de aprender e de ensinar em Santa Catarina sempre foi gigantesca, os números da educação e do investimento nessa área não poderiam ser diferentes (SANTA CATARINA, 2021d, n.p).

Para este reinício, que estava a ponto de se concretizar, a SED apontou os seguintes dados, também em sua página inicial:

- ✓ Mais de 520.000 alunos;
- ✓ Mais de 1.000 escolas;
- ✓ 1.000.000 de máscaras;
- ✓ R\$ 8 milhões investidos na compra de Equipamento de Proteção Individual (EPI);
- ✓ 4 mil totens e 23 mil *dispensers* com álcool gel;
- ✓ 3.500 termômetros digitais infravermelhos;
- ✓ 22.000 protetores faciais (*face shields* para professores dos anos iniciais).

Por meio desses dados podemos perceber uma forma pragmática de organizar a educação, na qual muito mais se valoriza “o que” é preciso para educar do que “quem” é preciso para educar, o que nos leva a pensar em uma educação que se reduz ao ensino, sendo que ensino é educação e, como tal, deveria participar da natureza própria do fenômeno educativo (SAVIANI, 2015). Tal concretização também é possível verificar nas temáticas trabalhadas nas formações continuadas de professores, as quais serão melhor exploradas na subseção 2.1.3.

Ainda, nesta página virtual da SED, que continha todas essas especificações iniciais, havia um espaço “Tira Dúvidas” e um contato telefônico gratuito, para obtenção de maiores informações (0800 644 7890), o qual poderia receber ligações entre o período das 07 às 19 horas.

Como visto, a expectativa era o retorno efetivo de boa parte dos alunos ao ensino presencial. O contexto estava organizado para retomar a rotina letiva e as instituições escolares estavam a postos para receber os estudantes aptos à possibilidade de convivência, considerando o distanciamento devido.

Esse retorno às atividades educacionais presenciais em Santa Catarina e as medidas sanitárias citadas ancoraram-se no Decreto nº 1.003/2020, que estabeleceu as condições gerais para a retomada das atividades presenciais na área da Educação, tanto nas redes públicas, quanto privadas de ensino, durante a pandemia de COVID-19 (SANTA CATARINA, 2020f). O decreto normatizou a Lei nº 18.032/2020, a qual apontava sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina e propunha a Educação como sendo uma dessas, durante a situação de calamidade pública, decorrida da pandemia. Ainda, o decreto foi complementado pela Portaria SES/SED nº 983/2020, que estabeleceu os protocolos de segurança sanitária para a volta das atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para cada uma das etapas da educação básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020f).

Segundo notícia divulgada pela SED, depois de quase um ano sem aulas presenciais, com o estabelecimento de novas regras de convívio para prevenção do Novo Coronavírus e também com a continuidade do ensino remoto (modalidade já ofertada durante o ano de 2020), definiram-se os três modelos diferenciados de aula para atender os 527 mil alunos matriculados no corrente ano, sendo: i) 100% presencial; ii) misto e iii) 100% remoto (SANTA CATARINA, 2021g).

Na forma presencial (que compreende o modelo misto e o modelo 100% presencial), 82% dos alunos da rede estadual retornariam às escolas, sendo que a maioria estava destinada a ter aulas no modelo misto, com alternância dos grupos que frequentam a sala de aula. Nesse modelo misto, enquanto um grupo era orientado a frequentar o “Tempo Escola”, o outro estaria cumprindo o “Tempo Casa”, alternando-se de semana a semana. No Tempo Casa, os alunos deveriam realizar as tarefas passadas pelos professores no Tempo Escola, as quais estariam disponíveis na plataforma *Google Sala de Aula* ou por meio de materiais impressos (SANTA CATARINA, 2021g).

O modelo 100% presencial foi permitido apenas nas turmas que dispusessem de salas com infraestrutura apropriada para realizar o distanciamento de 1,5 metros exigido entre os estudantes. A recomendação dada era de fazer uma organização de carga horária que priorizasse horários concentrados nas turmas (aulas-faixa) para evitar trocas constantes de sala. O aluno, então, deveria permanecer na sala e, se possível, a carteira deveria ser marcada para que ele usasse sempre a mesma (SANTA CATARINA, 2021g).

Já o modelo 100% *on-line*, que já tinha sido aplicado ao longo do ano de 2020 em todas as escolas do Estado, continuou sendo utilizado em 2021 para os alunos da rede estadual que, comprovadamente, faziam parte do grupo de risco para COVID-19, assim como os professores, no entanto, com a diferença de agora haver unidades escolares específicas para o atendimento dessa demanda. Essa modalidade também foi ofertada nos casos em que os pais (ou responsáveis) optaram por manter seus filhos em atividades remotas. Para isso, os pais foram orientados a assinar um termo de compromisso informando o desejo de manter o estudante 100% *on-line*. O termo poderia ser suspenso por desejo deles, desde que a escola fosse formalmente informada com sete dias de antecedência (SANTA CATARINA, 2021g).

Com isso, aparentemente a educação de Santa Catarina estava preparada para receber todos os alunos, independentemente de sua opção de modalidade de estudo. No entanto, a realidade anunciada foi, em parte, alterada por um novo surto de contaminação de SARS-CoV-2. Pelo fato de no período estar se enfrentando mais um momento de pico pandêmico, alguns decretos municipais restringiram as atividades escolares presenciais, como cita a notícia divulgada no site da SED, em 18 de fevereiro de 2021:

Entretanto, há decretos municipais que restringem as atividades escolares presenciais em cerca de 30 municípios, principalmente na região Oeste. Por conta disso, esses alunos iniciarão o ano letivo em atividades remotas e terão atividades em sala de aula a partir das próximas semanas” (SANTA CATARINA, 2021g, n.p).

A situação de retorno às aulas acabou tomando rumos inesperados, pois até mesmo aqueles que optaram pelos modelos presenciais (100% ou misto) tiveram de iniciar o ano letivo com aulas remotas. A instabilidade pandêmica acompanhou alunos, professores e funcionários nos períodos seguintes. Cada instituição escolar organizou-se conforme sua demanda específica e conforme os casos assolavam cada localidade. Então, a SED orientou, por meio de notícia divulgada no próprio site, que caso a Matriz de Risco da região onde a escola estivesse localizada se alterasse para o nível “Gravíssimo” a unidade passaria a atender no modelo misto (SANTA CATARINA, 2021g). O mapa de risco⁸ para COVID-19 no Estado de Santa Catarina tinha divulgação *on-line*, por um site específico, que semanalmente dispunha de informações atuais repassadas pelo Governo do Estado (SANTA CATARINA, 2021g), o qual poderia servir de apoio e orientação aos gestores escolares.

Ingressou-se 2021 com essa expectativa. Muito se falava e cogitava sobre como seria o retorno presencial das aulas em um momento pós-pandêmico. No entanto, a crise sanitária voltou a se agravar, e mesmo com tudo preparado para a volta à escola, os órgãos competentes foram obrigados a repensar o planejado e novamente assumir um posicionamento que abarcasse o distanciamento social.

Assim foi até meados de agosto, quando uma nova portaria estadual redefiniu completamente o rumo das aulas remotas nas Escolas Polo. Por meio do Decreto nº 1408, de 11 de agosto de 2021, que dispôs sobre as atividades essenciais da Educação e regulamentou as atividades presenciais nas unidades das redes pública e privada, teve-se a consignação das condições gerais para as atividades presenciais na área da Educação, para as etapas da Educação Básica, da Educação Profissional, do Ensino Superior e afins, durante a pandemia de COVID-19, isso significou que cada rede de ensino definiria a estratégia para o atendimento presencial, considerando todas as medidas sanitárias e os parâmetros em vigor, sendo elas: o uso obrigatório de máscara (conforme regulamentação específica, respeitados os limites de faixa etária e grupos específicos); a distância mínima de 1,0 m (um metro) a 1,5 m (um metro e meio) entre as pessoas em salas de aula, exceto nos demais espaços, principalmente de alimentação, onde deveria

⁸ Disponível em: www.coronavirus.sc.gov.br.

ser mantida distância de 1,5 m (um metro e meio) entre as pessoas; a ventilação natural dos ambientes; e o planejamento e o desenvolvimento das atividades presenciais do estabelecimento de ensino deveriam estar em conformidade com a capacidade física de atendimento disponível (SED, 2021h).

Com tal determinação, direcionada ao ensino presencial, as Escolas Polo criadas para atender alunos de forma remota deixaram de ser necessárias. Assim, esse tipo de unidade escolar passa a ser praticamente desativada, pois já não era mais uma questão de opção das famílias, e sim uma situação na qual as famílias deveriam comprovar, por meio de um atestado médico, sobre suas condições de não acesso ao ensino presencial, isso uma grande migração, ou melhor, um retorno quase que massivo dos estudantes para o ambiente escolar físico.

Esclarecidos sobre os três modelos educativos ofertados na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, bem como sobre o contexto específico vivenciado neste período peculiar, passaremos, na próxima subseção, à descrição específica das unidades remotas de ensino, as Escolas Polo.

2.1.2 Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina: O caso das Escolas Polo

Para dar conta do contexto pandêmico no ano de 2021, a SED apresentou uma nova alternativa: a criação de Escolas Polo. Nesta subseção, pretendemos descrever a organização, o funcionamento e a estrutura desta instituição educativa, dentro dos parâmetros orientativos da SED, ressaltando que as alterações necessárias para um ensino baseado no uso de tecnologias devem compreender a apropriação dos novos espaços e tempos educacionais, a adoção de novos currículos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o desenvolvimento de pesquisas, intercâmbios e convênios interinstitucionais, o relacionamento com o sistema produtivo e com os organismos governamentais, com as demais esferas sociais e com a comunidade de forma geral (KENSKI, 2003).

Nesse sentido de organização, Kenski (2003) afirma ser necessário que as instituições de ensino orientem seu projeto pedagógico, definindo nele a importância a ser dada ao uso das tecnologias (sobretudo das redes) no processo educacional geral (ensino, pesquisa, capacitação de seus professores, inclusão de todas as atribuições administrativas e o relacionamento com as comunidades e demais instituições), as formas de financiamento e administração dessas tecnologias e a reorientação de toda a

sua estrutura organizacional e de ensino, objetivando, assim, o fortalecimento de uma educação com melhor padrão de qualidade. Assim, assevera:

A atuação de qualidade do professor brasileiro “em um mundo em rede” vai depender de toda uma reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhoria significativa de sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e lhe oferecendo condições de permanentes aperfeiçoamento e atualização (KENSKI, 2003, p. 94).

Quanto à reorganização estrutural do sistema educacional nas Escolas Polos, temos que, segundo a SED, é uma unidade escolar virtual a qual sedia o Núcleo de Atendimento Remoto aos estudantes. Cada unidade inclui estudantes de várias instituições escolares próximas e foi uma opção oferecida aos alunos da rede estadual que eram do grupo de risco ou cujos pais optaram por deixá-los em casa no início do ano letivo. Ao todo foram estabelecidas 54 Escolas Polo nas regionais de educação do Estado, as quais abarcaram cerca de 95 mil alunos, que integravam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio Regular; Ensino Médio com carga-horária estendida; Magistério e Educação de Jovens e Adultos. Porém, é importante frisar que, mesmo com matrícula na Escola Polo, o estudante não perdia a vaga na escola de origem, além disso, a qualquer tempo, ele poderia optar pelo desligamento da Escola Polo e retornar à escola à qual pertencia anteriormente. Segundo a SED, neste formato, o plano de ensino para elaboração de atividades instruídas pelas ferramentas do *Google Sala de Aula* e por atividades impressas dirigidas pelos professores foi adaptado, como feito no ano anterior e, para tanto, houve contratação de professores ACTs, para não sobrecarregar os titulares das turmas, os quais dispuseram de capacitação para criar o planejamento pedagógico no modelo virtual e para aperfeiçoar o uso das ferramentas tecnológicas que poderiam apoiar as atividades de ensino.

Durante a entrevista, a docente nos explicou como se tornou professora da Escola Polo:

É a classificação. A gente faz uma prova. O professor ACT ele presta uma prova, daí a gente entra na classificação. Vai sendo chamado para fechar as vagas. Quando chegou na minha vez, tinha a Escola Polo. Criaram a Escola Polo. Chegou minha vez e então ou eu pegava a Escola Polo ou eu não pegava nada. Não tinha mais vagas nas outras escolas. Então foi pela classificação mesmo da prova. [...] Essa prova a gente presta todo ano, mas com a pandemia, eles não fizeram processo de novo, para não aglomerar, eles usaram a última classificação, aí eu entrei. Nada específico para a Escola Polo (Dados da entrevista).

Para uma instituição de ensino ser definida como Escola Polo, a SED baseou-se no critério de indicação, a qual foi realizada pela Coordenadoria Regional de Educação. Como critério de escolha, definiu-se que as escolas selecionadas deveriam possuir internet de qualidade, equipamentos de informática, equipe pedagógica e administrativa constituída. Após cumprir os quesitos obrigatórios e obter essa indicação, o estabelecimento estaria apto para atender os estudantes provenientes das escolas de sua abrangência (SANTA CATARINA, 2020b).

As aulas nos ambientes virtuais ligados às Escolas Polo começaram um mês após o início das aulas nas demais modalidades. Segundo a participante de pesquisa, essa reestruturação fez com que, fisicamente, os profissionais contratados não fossem à localidade da Escola Polo: *“A gente trabalha pelo Whats. Tem o grupo e tem o individual. Eu chamo a coordenadora no privado do Whats. No grupo a gente não posta, é só elas, mas daí chama no privado a coordenadora e sempre é atendida. A gente nunca vai lá na escola”* (Dados da entrevista).

No tocante aos critérios para uma instituição de ensino ser definida como Escola Polo, sobre a contratação dos professores para esse modelo de ensino, bem como sobre essa questão dos profissionais contratados não irem fisicamente à localidade da Escola Polo, falaremos melhor no capítulo três, em que abordaremos a essência do fenômeno estudado.

Em se tratando do que chamou de escolas virtuais, Kenski (2003) já ponderava sobre as possibilidades de acesso à informação e à interação proporcionadas pelas novas tecnologias que se integram em redes. Assim, apontava para a possibilidade de organização das turmas com alunos de variadas origens, sem barreiras de condições físicas e de localizações geográficas. Para a autora, as “escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos *on-line*, além das inúmeras possibilidades de estar informado por meio das interações com todos os tipos de tecnologias” (KENSKI, 2003, p. 24, grifos da autora). Ainda, a autora reforça que as escolas virtuais (no caso de nossa pesquisa, as Escola Polo) refletem e apresentam uma nova forma de linguagem e de cultura, característica do momento tecnológico que vivemos na atualidade, os quais se evidenciam como espaços permanentemente mutantes.

No que se refere à organização do agrupamento/enturmação dos alunos por turma/série/ano escolar, o documento orientativo sobre a Escola Polo destaca a observância à Lei Complementar nº 170/1998. Assim, a partir das matrizes curriculares

implantadas pela SED, a Escola Polo deveria realizar as solicitações de turma por meio do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), as quais seriam aprovadas pela coordenadoria e pela SED; também, sob a orientação e supervisão da Coordenadoria Regional de Educação, a escola de origem enviaria a relação de estudantes a serem enturmados na Escola Polo. A quantidade de turmas seria revisada de forma mensal, em função da quantidade de alunos. Em caso de migração total dos alunos da turma para a escola de origem, haveria o fechamento da turma de forma imediata. Além disso, a abertura de nova turma de mesmo ano/série ocorreria quando excedido o limite máximo de alunos, conforme estabelecido na legislação (Anos Iniciais e Finais - 30 alunos; Ensino Médio - 40 alunos) (SANTA CATARINA, 2020b).

Em nosso campo específico, observamos uma turma de terceiro ano, que segundo a professora participante era composta por:

43 matriculados 'hoje'. Uns 30 alunos mandam atividades e em torno de 12 participam no Meet. Tem alunos que estão voltando agora, a cada hora é um número de alunos. Tu viu como eles vêm pouquinho no Meet. A maioria manda atividade sem participar do Meet. Eles não são de participar no Meet. Depende o dia (Dados da entrevista).

E, “*Presencialmente tem 10 ou 12 que participam, mas são uns 30 que mandam atividade e uns que não fazem nada. Sempre tem, que nem no presencial*” (Dados da entrevista). Nesse trecho da entrevista, podemos visualizar concretamente três situações distintas peculiares a essa modalidade de ensino. Primeiro, o número de matriculados excede o que orienta a legislação. De um máximo de 40 alunos, havia naquele momento 43 matriculados, o que significa maior labor à docente para a correção de trabalhos, registros no sistema e atenção seletiva ao andamento da evolução na aprendizagem. Tal situação pode ligar-se precisamente à precarização e intensificação do trabalho docente, conforme nos apontam Saviani e Galvão (2021).

Em um segundo momento, observamos que a rotatividade de alunos parecia ser alta, pois a professora fez questão de enfatizar a palavra ‘hoje’ e acrescentou que havia frequente troca do número de alunos matriculados, o que também pode relacionar-se com a precarização do trabalho, no sentido de não se ter uma continuidade ou um acompanhamento mais efetivo sobre o rendimento do aluno, assim como a própria professora avalia em outro trecho da entrevista:

Então, assim, eu não sei se fica claro na cabeça do aluno. Às vezes a gente manda uma mensagem, e eu não sei se o aluno não lê, ou não dá importância, aí não vem a devolutiva. Porque muitos tu precisa mandar uma mensagem. Esses que tu precisa mandar uma mensagem, são os que geralmente os que não participam dos Meet (Dados da entrevista)

E, “*E aqueles que não participam, eu mando mensagem quando é necessário, mas o retorno, nem sempre eu tenho retorno deles, por isso que eu não sei se eles não veem, não abrem, ou abrem e não querem fazer*” (Dados da entrevista). Também, nesse espaço da entrevista a professora estabeleceu uma conexão com o ensino presencial, revelando uma diferença importante sobre a possibilidade de interação com os alunos:

Esse contato, com certeza, deixa a gente assim, insegura, ‘será que eles estão aprendendo?’, ‘será?’, porque muitos não falam, daí tu fica, te dá uma insegurança, eles têm vergonha. Engraçado que lá na sala de aula eles falam. Na sala de aula [presencial] eles falam bastante, e aqui eles não são muito de falar (Dados da entrevista).

Para análise de tal recorte da entrevista, recorreremos a um trecho do texto de Kenski (2003, p. 88, grifo nosso):

Ainda sentimos insegurança, mas aprendemos a ousar, a ir além, a **“aprender fazendo” ou “aprender pelo erro”**, como diziam nossos antigos e queridos teóricos educacionais. Curiosidade, ousadia, parceria, tentativas mil até acertar... e nos orgulhamos quando conseguimos alcançar nossos intentos com o auxílio das ferramentas tecnológicas. Pequenos desafios e vitórias cotidianas que nos habilitam a novas ousadias, novos saltos. Movimento dialético que nos encaminha para a autonomia da ação docente mediada pelo conhecimento tecnológico. Perfil do professor criador e construtor, jamais pensado ou discutido nas licenciaturas e habilitações que cursamos. E ainda muito pouco discutido nos atuais cursos superiores de formação de professores. O conhecimento da manipulação das máquinas e dos equipamentos eletrônicos é apenas um primeiro passo, muito pequeno, em relação a todos os demais desafios que nos circundam e os que se aproximam. Não há tempo a perder. **O futuro é hoje**. Constrói-se com as decisões que tomamos baseados nos desafios que se apresentam no cotidiano. Ou com o que compreendemos por meio das nossas próprias vivências e das pesquisas e reflexões sobre os impactos das novas tecnologias em nossas vidas, no processo educacional e profissional, e na sociedade de modo geral.

O “aprender fazendo” ou “aprender pelo erro” que Kenski (2003) menciona no trecho foi recorrente, em decorrência das práticas abruptas em tempo de pandemia. As novas atividades didáticas realizadas em rede, como por exemplo as tele ou videoconferências, os *chats*, as possibilidades de atividades em grupos virtuais, as incontáveis formas de interação e colaboração entre professores, alunos, técnicos e monitores, os fóruns de discussão etc., exigem conhecimentos tecnológicos e habilidades específicas de professores, instrutores e aprendizes (KENSKI, 2003), e não

houve tempo para aperfeiçoamentos, pois o que se esperava acontecer paulatinamente em um futuro breve, teve que ser instantaneamente implementado por conta de um cuidado sanitário. Nesse sentido, entendemos que a adaptação e o “aprender fazendo” acabam acontecendo quando se está diante de um cenário novo e tão incerto, no entanto, não concordamos que tentativas mil até acertar devam ser a tônica dos processos de ensino e aprendizagem. Ao contrário, a Educação demanda organização, bom planejamento, formação, segurança e não improvisos, os quais devem ser exceção.

E, ainda, um terceiro ponto a ser considerado é a baixa participação dos alunos nesses momentos de aula síncrona realizados pelo aplicativo *Meet*. Saviani e Galvão (2021) destacam que o ensino remoto acaba por se empobrecer por dois motivos: o primeiro porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona e o segundo pela intercessão das questões tecnológicas. Assim, para eles, o esvaziamento se materializa na impossibilidade de realizar um trabalho pedagógico mais conciso e profundo, justamente porque essa modalidade não consente que as aulas se valham de distintas formas de abordagem com educadores e educandos interagindo nos mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Em relação a isso, Kenski (2003, p. 65) afirma: “[...] o primeiro desafio é o de criar a sensação da “presença sincrônica” – a recuperação do sentido de turma reunida – em um espaço em que dificilmente os alunos estão presentes no mesmo momento”. Isso porque, conforme Behar (2020), muitas vezes, por existir essa distância física entre educador e educando, pode-se observar uma sensação de isolamento por parte do estudante e, com isso, torna-se necessário que os professores e tutores acompanhem sua trajetória cognitiva e emocional, interagindo e dando *feedback* de forma constante, evitando a evasão.

Nessa modalidade, conforme orientado pela SED, os professores poderiam adequar seus planos de aula para realizar atividades não presenciais, o que poderia ocorrer em formato de vídeos, videoconferências, formulários de questões, texto, *chats*, entre outras iniciativas. Também, o uso de grupos de *WhatsApp*, *blogs*, mídias sociais, aplicativos e outros recursos foram dados como possibilidade de fazer parte das atividades para melhorar a interação com os alunos. Quanto a isso, a professora participante mencionou utilizar:

É, grupos no Whats e no Classroom, onde tem a atividade tem um espaço para questionar. E também agora, lá no Class, tem um espaço para conversa individual. Não precisa entrar na turma nada, é um chat. Não tinha e agora

tem. Este é novo. Tem mais essa. E tem os grupos do Whats, sim [...] Mas nós temos contato direto com o aluno na plataforma, eles recebem a atividade, eles podem colocar recado na atividade e agora tem o chat (Dados da entrevista).

Já as avaliações e os informes de conteúdo tinham os espaços Professor *On-line* e Estudante *On-line* como base, os quais já eram existentes e utilizados pela comunidade escolar, antes mesmo da pandemia, assim como dito pela participante:

Nós trabalhamos com o Classroom e com o professor on-line. O professor on-line já existia antes da pandemia, já trabalhava com isso há mais anos assim, tem que estar sempre alimentando. O Classroom tem as atividades, recados para as turmas. A gente tem um horário. Registra tudo pelo horário [...] Ali no Class a gente envia atividade, o conteúdo, e eles devolvem ali. Meet é mais para tirar dúvidas, correção (Dados da entrevista).

Há muitas compreensões possíveis para serem feitas em relação a essas atividades *on-line* enviadas aos discentes. Certamente um tema que gera distintas avaliações, mas nas palavras da entrevistada, fica claro que não se pode ter um domínio sobre como essas atividades são desempenhadas “*Às vezes vem atividade, mas daí, como eu sempre digo para eles, não pesquisem, tenta fazer, mas não pesquisar a resposta, mas não sei*” (Dados da entrevista). Para Cordeiro (2020), essas atividades *on-line* direcionadas aos alunos, apesar de todos os seus desafios e entraves, são decisivas para tornar mínimos os prejuízos do período na ausência das aulas presenciais. E, segundo Araújo, Murcia e Chaves (2020), esse peculiar momento promove a imersão do sujeito em uma nova cultura, reestruturando seu pensamento de acordo com os novos tempos.

Em uma seção de tira-dúvidas sobre o ensino remoto, organizada pela rede estadual de educação, a SED orientou sobre como acessar o *Google Sala de Aula*, em que os alunos e os professores deveriam acessar o menu “*Google Apps*” quando estivessem no *Gmail* ou entrar diretamente pelo *link*. Com isso, seria possível ir à plataforma e acessar os conteúdos, pois cada aluno ficava cadastrado na turma com os colegas e o professor, assim os docentes conseguiam acesso a todas as turmas e alunos para os quais lecionam. Neste ponto, Kenski (2003) sinaliza que os cursos e as disciplinas oferecidos em rede não deveriam se efetivar como sistemas isolados, distantes de qualquer vínculo com outros cursos, pessoas ou as demais instituições sociais, e sim deveriam utilizar-se das múltiplas formas de interação e comunicação que as redes possibilitam para ampliar as áreas de atuação das instituições de ensino e o

fortalecimento de parcerias, intercâmbios e cooperação entre pessoas e/ou outras instituições. Para a autora, essas novas turmas podem até existir sem o uso das tecnologias, porém, a utilização das redes confere a elas um novo caráter: num primeiro momento, pela relativização do tempo e do espaço para aprender (alunos e professores podem desenvolver suas atividades nos mais diferenciados lugares e horários, reunidos virtualmente nas redes, aproveitando-se das características assíncronas desses ambientes, ficando assim independentes dos tempos e perímetros restritos das salas de aula convencionais), em um segundo momento, esses novos ambientes favorecem os espaços de inclusão educacional por excelência, pois permitem a alunos impossibilitados de acesso ao ensino escolar (os portadores de deficiências físicas, os hospitalizados, os incapazes de locomoção) a participação, a interação, a colaboração e a aprendizagem.

Nesse ponto também é preciso destacar que com a quantidade numerosa de alunos, o tempo que o professor leva para alimentar esse sistema é maior. Essa situação se explicita na seguinte fala da docente:

Dificuldade que eu tenho... talvez é a correção das atividades, porque, imagina, são 10 turmas, em média 40 alunos, têm alguns que não fazem, mas tu imagina, faz a conta, uma das dificuldades é quando tu tem que corrigir, porque as turmas são maiores que lá no presencial. Tem que olhar a atividade do aluno, tem que olhar o que que veio... então seria essa uma das dificuldades. Precisa de um tempo maior. Nem todo aluno faz do mesmo jeito (Dados da entrevista).

Franco, Rohling e Alves (2021) destacam que o trabalho de bastidor de qualquer processo de EAD ou de ensino *on-line* é grandioso, a não ser que as aulas aconteçam sempre de forma síncrona, por meio das aulas ao vivo, pois nas aulas gravadas nem sempre se acerta na primeira tentativa (pelo menos nas primeiras vezes), o tempo de atenção e concentração dos alunos é diferente neste modelo, é preciso adaptar o discurso, além de rever a quantidade de tópicos/assuntos, a forma de avaliação, não ser familiarizado com tecnologia, não ter ambiente apropriado, não gostar de aparecer em vídeo, faltar tempo para planejar aulas e atividades, não ter qualidade no dispositivo e na internet, e assim por diante. Desse modo, o tempo pedagógico acaba por ser alterado.

Em se tratando dessa preocupação sobre o tempo de trabalho, Saviani e Galvão (2021) alertam que com a quantidade de afazeres e as cobranças que vêm de todas as partes (empregadores, pais e estudantes), a sobrecarga absurda a que os professores estão submetidos pode lhes custar a saúde física e mental, comprometendo, em muitos

casos, a qualidade dos processos educacionais. Em relação a essa sobrecarga, refletiremos mais no próximo capítulo analítico.

Quanto à organização administrativa e pedagógica, um documento orientativo da Escola Polo estabeleceu que a Coordenadoria Regional de Educação iria designar um técnico para guiar e acompanhar o processo de implementação e execução das atividades e a articulação entre a Escola Polo e as escolas de origem dos estudantes; assim como a Escola Polo seria coordenada por profissionais designados ou contratados para esse modelo de atendimento, com apoio da gestão e equipe técnica da escola em que a matriz estivesse alocada e da supervisão de ensino da Coordenadoria Regional de Educação. No referido documento também há a explicação de que, nas turmas em que houvesse matrícula de estudante público da Educação Especial, seria possível solicitar ao técnico da CRE (Coordenadoria Regional de Educação), responsável da área, o requerimento de contratação de Segundo Professor de Turma, Professor Bilíngue e Intérprete da Libras (SANTA CATARINA, 2020b).

Em relação aos professores, conforme as matrizes curriculares estabelecidas em cada etapa, no documento havia a informação de que seriam contratados professores para atender as turmas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio, Magistério e EJA, e que a Escola Polo seguiria o calendário letivo da rede estadual. Sobre o registro no sistema, a orientação era que o professor da Escola Polo deveria realizar o processo de registro da avaliação da aprendizagem, da frequência e das habilidades/conteúdos em diário impresso e, após, entregar uma cópia para a escola de origem. Esse registro sistêmico de médias semestrais e final deveria ser feito pela escola de origem, pelo Assistente de Educação e ou responsável pelo SISGESC no período. Também, deveria o professor da Escola Polo compartilhar o planejamento e os registros com a supervisão pedagógica da Escola Polo e da escola de origem dos alunos e, nas situações de contratação de professores da Educação Especial, esses também deveriam registrar as adaptações e mediações realizadas com os estudantes no sistema, para posterior compartilhamento com os professores regentes das áreas do conhecimento (SANTA CATARINA, 2020b).

Nas respostas da professora entrevistada pudemos perceber como esse processo ocorreu:

Nós temos o professor on-line onde vai faltas e notas, no professor on-line não é para registrar. O conteúdo é registrado, sim, todo o conteúdo. Eles não dizem que é para registrar o conteúdo todos os dias, mas não é para

deixar atrasar, porque aí fica complicado. Eu registro todos os dias, mas quem não quer registrar todos os dias, não precisa, mas não pode ficar um mês, até 15 dias sem. Eles cobram isso assim, tem que ir todos os dias lá, mas eu faço todo o dia. Hoje tinha aula de manhã, daí eu já registrei lá, que foi atividade assíncrona e tal... eu não deixo acumular. Mas tem uma cobrança de a gente estar sempre alimentando. [...] O 3º ano tem três aulas, daí eu tenho que registrar esses três momentos. Uma aula faz no Meet, as outras podem ser assíncronas (Dados da entrevista).

Fica nítido, nesse relato, a demanda alta de trabalho docente relacionada ao registro das atividades em vários sistemas geridos pela SED. Além do número excedente de alunos por turma e do tempo maior de planejamento demandado pelo formato *on-line*, o professor da Escola Polo ainda tinha que lidar com exigências como essas.

No tocante ao fluxo de entrega e coleta de material impresso, para aqueles estudantes que não possuíam acesso à internet, as orientações eram de que o professor da Escola Polo deveria elaborar as atividades, enviá-las à coordenação da Escola Polo, a qual disponibilizaria à escola de origem, para que fosse feita a entrega final aos alunos. Esse fluxo mútuo de distribuição de materiais impressos entre Escola Polo e escola de origem deveria ser organizado de forma articulada entre a CRE e a Escola Polo e comunicada às escolas de origem. Essa articulação também seria necessária para organizar a correção das atividades, uma vez que a escola de origem encaminharia os materiais coletados dos alunos para a coordenação da Escola Polo e, assim, o professor avaliaria e realizaria devolutiva aos alunos (SANTA CATARINA, 2020b).

Esse ponto, em nossa avaliação, também é bastante complexo para o trabalho docente, uma vez que elaborar atividades para serem desenvolvidas no formato *on-line*, ao mesmo tempo em que também precisava pensar em atividades para serem realizadas em material impresso, não é tarefa fácil, pois demanda maior tempo de planejamento e preparo do professor. Além do mais, o professor acaba por preparar atividades para um aluno que não conhece e por não saber qual foi o seu nível de apreensão sobre o conteúdo dado, pode estar deixando de considerar singularidades imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. Tal movimento requer uma autonomia do aluno que pode vir a interferir significativamente no seu processo escolar.

Para a elaboração do planejamento, no documento sobre a Escola Polo, estabeleceu-se que era preciso levar em consideração as avaliações diagnósticas da aprendizagem, as quais seriam o ponto central para essa elaboração, o que deveria basear-se no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do

Território Catarinense, na Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular de Santa Catarina, por meio dos conceitos básicos do componente curricular/disciplina. Assim, o professor atuante nas Escolas Polo foi orientado a acessar o repositório do curso de formação ofertado em fevereiro de 2021⁹, especialmente o material que dizia respeito ao planejamento, à avaliação diagnóstica e às metodologias de ensino. Ainda, o documento previa a postagem do plano de aula no Professor *on-line* da Escola Polo, com frequência quinzenal (SANTA CATARINA, 2020b).

Em se tratando de avaliação de aprendizagem, havia a especificação de que esse processo, por integrar as atividades de ensino e de aprendizagem, seria de responsabilidade do professor da Escola Polo, isso incluiria a avaliação e a realização da recuperação paralela, bem como o registro da avaliação, da frequência e do conteúdo no sistema. Com isso, o professor da Escola Polo foi alertado para atender aos objetivos definidos em seus planejamentos, assim como para diversificar as estratégias e instrumentos de avaliação. Também, a fim de assessorar o processo avaliativo do professor da Escola Polo, recomendou-se ao docente estar atento às normativas e às orientações relativas à avaliação da aprendizagem, acessando o material disponível no repositório das formações (SANTA CATARINA, 2020b).

Conforme o relato da professora entrevistada, a avaliação acontecia da seguinte forma: *“A avaliação é feita com o retorno que vem deles, também quem participa nos Meet. Seria essa a avaliação. A participação e o retorno das atividades. Tudo o que vem é avaliado”* (Dados da entrevista). Quando questionada sobre a efetividade dessas avaliações, foi possível apreender uma angústia expressa claramente na fala *“[...] deixa a gente assim, insegura”* e subentendida nesta outra enunciação:

[...] esses que participam dos Meet eles questionam ali no próprio Meet. E aqueles que não participam, eu mando mensagem quando é necessário, mas o retorno, nem sempre eu tenho retorno deles, por isso que eu não sei se eles não veem, não abrem, ou abrem e não querem fazer. Uns abrem a mensagem e enviam sem responder. Então, eu devolvo a atividade e mando junto uma mensagem. Devolvo com as mensagens dizendo o porquê eu estou devolvendo, mas nem sempre vem (Dados da entrevista).

Em uma das aulas síncronas, a docente explicou isso aos alunos: *“Vale a participação do Meet, o número de trabalhos entregues e as entregas na data”* (Dados da entrevista). Também, reforçou que se alguém não podia participar, era só pedir ou avisar. Ela afirmou que não ia prender a perna de nenhum aluno na mesa do

⁹ Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/curso2021/>.

computador. De acordo com Behar (2020), a forma de se projetar a presença por meio da tecnologia é identificar as formas de contato efetivas pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas *on-line*, nos *feedbacks* e nas contribuições dentro desse ambiente.

Nesse percurso de afazeres, o documento orientativo citado nesta seção também incluía especificações sobre o papel da Unidade Escolar a que a Escola Polo estava vinculada, sobre a função do coordenador e a função do professor e do docente responsável pela Educação Especial, assim como será descrito, por meio do qual podemos visualizar a situação em debate de forma mais concreta.

A unidade escolar sede da Escola Polo: apoiaria o processo de solicitações de turma pelo SISGESC; seria gerenciada pelo Assistente de Educação da Unidade Escolar sede da Escola Polo, o qual se responsabilizaria pelo gerenciamento da vida funcional dos professores, com apoio da coordenação da Escola Polo; e ancoraria o apoio da coordenação da Escola Polo quanto à gestão das informações relativas às questões funcionais dos professores, SISGESC e demais documentos.

A função do coordenador: seria a de acompanhar, orientar e dar suporte pedagógico aos professores da Escola Polo, estabelecendo cronograma de atendimento e supervisão do trabalho docente; fazer a mediação e comunicação entre a Escola Polo, as escolas de origem e as famílias dos alunos; organizar o envio e devolutiva das atividades escolares, conforme fluxo de entrega e coleta de material estabelecido neste documento; incentivar a equipe docente e participar de ações que fortaleçam o vínculo com os alunos, por meio de aulas *on-line* e outras atividades interativas; e apoiar a gestão (reunir informações necessárias ao gerenciamento do SISGESC) da Unidade Escolar a que a Escola Polo está vinculada nos processos administrativos relacionados às questões funcionais e documentais dos seus professores (SANTA CATARINA, 2020b).

A função do professor: seria de conhecer as orientações pedagógicas da rede estadual de ensino (as quais são disponibilizadas através do *link* <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/curso2021/>, referente à formação de fevereiro); participar de formações continuadas dirigidas às Escolas Polo, promovidas pela SED ou pela Coordenadoria Regional de Educação, para apropriação do processo pedagógico; acessar material produzido nos ciclos de formação realizados em 2020, como forma de apoio ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, disponíveis na página “SC em formação”; realizar o planejamento anual e os planos de aula; postar

quinzenalmente os planos de aula no *Professor On-line*; realizar o planejamento de ensino a partir do Currículo Base da Educação Infantil e Fundamental do Território Catarinense, da Base Nacional Comum Curricular e da Proposta Curricular de Santa Catarina; elaborar o planejamento de ensino com base nas avaliações diagnósticas da aprendizagem; planejar, elaborar atividades, corrigir e realizar devolutivas na plataforma *Google Sala de Aula* e dos materiais impressos; ministrar aulas síncronas e/ou atividades assíncronas; compartilhar o planejamento e os registros com a coordenação pedagógica da Escola Polo e da escola de origem dos alunos; realizar o registro da avaliação da aprendizagem, da frequência e das habilidades/conteúdos em diário impresso e enviar à coordenação; realizar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, incluindo a recuperação paralela; diversificar as estratégias e instrumentos de avaliação, atendendo aos objetivos definidos no planejamento; e promover ações que fortaleçam o vínculo com os alunos, por meio de aulas *on-line* e outras atividades interativas (SANTA CATARINA, 2020b).

Por fim, quanto à função do Professor da Educação Especial seria de: articular, planejar e organizar, em conjunto com o professor regente e com assessoria do Professor do atendimento educacional especializado, adaptações curriculares, flexibilizações e procedimentos metodológicos diferenciados, que atendam às necessidades específicas de cada estudante; identificar e registrar possíveis barreiras ou impeditivos à plena participação e aprendizagem, bem como meios para a sua eliminação; acompanhar e avaliar o uso e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante; propor estratégias e viabilizar condições para o desenvolvimento da autonomia e independência do estudante; adequar as ações pedagógicas respeitando a faixa etária, ano/série, etapa e/ou modalidade de ensino que o estudante frequenta.

Em se tratando de toda essa estrutura e organização de instituições pautadas em processos de ensino e aprendizagem remotos, cabe retomar a consideração de Kenski (2003), que alerta sobre as tecnologias (sendo elas novas, como o computador ou a Internet, ou velhas, como o giz e a lousa) as quais condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem transformações significativas na maneira de preparar os conteúdos a serem ensinados e as formas de trabalho. Ainda, a autora assegura que as tecnologias de informação e comunicação exigem uma reestruturação do sistema escolar de forma geral e não apenas a alteração dos objetivos, dos procedimentos e das metodologias de ensino. Para ela, “novas metas e metodologias,

novos passos, novos procedimentos pedagógicos e novas formas de avaliação devem ser definidos para o acompanhamento dos resultados e a determinação dos ajustes necessários” (KENSKI, 2003, p. 79). E, apenas com a interação constante entre professores, alunos, gestores, comunidade escolar e demais profissionais da educação, é que se pode possibilitar uma proximidade maior entre a proposta advinda da mantenedora e a realidade vivenciada na sala de aula (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021).

Com toda essa alteração estrutural dos sistemas de controle, avaliação, administração e relacionamento hierárquico nas organizações educacionais, podemos ajuizar que a adoção de novas formas de gestão representa apenas uma parcela dessa reestruturação para transformar as instituições de ensino em polos de ação e produção de cultura e conhecimento (KENSKI, 2003), ou seja, consideramos que para o ensino-aprendizagem ocorrer de forma efetiva e significativa muito há de se planejar, estruturar, organizar e implantar em termos gestacionais, sugerindo instantaneamente tempo e cautela para ações e conduções, isso se evidencia em via contrária, com uma situação de urgência e emergência, que carece de medidas breves e imediatas, tal qual a que se vivenciou com a calamidade pandêmica.

Passaremos agora a descrever as formações continuadas ofertadas neste peculiar período educacional.

2.1.3 Formação continuada para docentes

Com tantas mudanças e reorganizações que afetaram o contexto educacional, como descrevemos até agora, foi necessário organizar momentos de formação que dessem condições aos professores de acompanhar as mudanças decorridas, bem como inteirar-se com a tecnologia que viabilizaria o ensino remoto e possibilitaria o andamento do ano letivo.

Silva, Petry e Uggioni (2020) alegam que, quando se trata de tecnologia digital, experimentamos uma relação sem precedentes entre quantidade, velocidade e métodos de criação e disseminação de informações, pois a existência dessas tecnologias no cotidiano das pessoas sempre foi um fator de mudança e formação de novos hábitos, o que sugere o alcance de inúmeras trocas, mudanças sociais e culturais e promove o surgimento de novas formas de pensar, sentir, agir e viver juntos. Assim, a formação do professor para atender às novas exigências originárias da “cultura informática” na educação precisa ter o entendimento e a clareza de que é condição fundamental para o

bom exercício da profissão docente a atualização permanente (KENSKI, 2003), até mesmo porque é preciso considerar a influência de todos os condicionantes externos que interferem na forma de enunciar e que se apresentam nessa forma peculiar de ensinar e aprender (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021).

Os professores necessitam estar minimamente familiarizados com as tecnologias e suas possibilidades pedagógicas para ofertar cursos e disciplinas que se beneficiem da potencialidade informativa e comunicativa existente nas redes (KENSKI, 2003). No entanto, sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, é preciso ultrapassar o pensamento de que basta somente o domínio tecnológico ou teórico, sendo necessária uma integração entre ambos, ou seja, aliar a experiência no contexto *on-line* com a teoria e a prática em sala de aula (ARAÚJO; MURCIA; CHAVES, 2020). Sobre essa questão, concordamos com Saviani (2010, p. 179-180), quando o autor chama a atenção para o fato de que

O trabalho educativo se dá na relação professor-aluno e os recursos didáticos desempenham o papel de elevar ao máximo grau o potencial desse relacionamento. É o professor quem faz a intermediação entre os alunos e o conhecimento. [...] as tecnologias ocupam, no ambiente escolar, o lugar de recursos auxiliares do trabalho educativo em cujo centro se situam os professores e os alunos.

No tocante a esse domínio e familiaridade com a tecnologia, questionamos a professora participante do estudo se antes da pandemia ela já tinha recebido alguma formação para ensino remoto, e a resposta foi negativa, com a seguinte justificativa:

Não. Acredito que ninguém tinha (risos). Eu, no caso, eu fiz a minha faculdade EAD. Nós tínhamos o professor na sala, ali com nós, mas a gente assistia no telão, o professor lá dava aula e tinha o tutor que estava ali e nos explicava, nos ajudava. Não tinha presente na sala de aula, mas ele estava ali e nos ajudava. É essa experiência que eu tive, de como ele mostrava o conteúdo... tinha esse conhecimento, de aluna EAD (Dados da entrevista).

Nesse viés de pensamento, Araújo, Murcia e Chaves (2020) destacam que somente ter domínio e fazer uso das ferramentas e potencialidades das TDICs (Tecnologias digitais de informação e comunicação) não significa realizar novas formas e práticas pedagógicas aplicadas ao ensino. Para eles, é necessário atrelar o conhecimento teórico ao tecnológico, reforçando a importância da formação de professores, visto que esses possuem um importante papel no processo de melhoria da educação como um todo. E esse movimento se mostra necessário porque a lógica que

envolve as novas tecnologias de comunicação e informação altera as formas de ensinar e aprender (KENSKI, 2003). Nas palavras de Moura e Miotello (2014, p. 159), “novas relações acarretam novas exigências de ser, novos conhecimentos, novos desafios”.

Além do mais, não se mostra suficiente fornecer aos professores o simples e breve conhecimento instrucional de como operar com os novos equipamentos para que se possa ter condições satisfatórias para fazer do novo meio um precioso auxiliar na tarefa de transformar a escola, pois fica evidente que pela complexidade do meio tecnológico, as atividades de treinamento e aproximação entre docentes e tecnologias devem ser realizadas no início do processo formativo, de preferência, deveria ocorrer ainda nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia (KENSKI, 2003), e não de forma repentina e abrupta como se deu neste momento.

Também, questionamos se a docente precisou adquirir algum recurso tecnológico para se inserir adequadamente ao ERE, e ela respondeu que não precisou: *“O note eu tenho, a internet eu já tinha também. Tiveram professores que compraram quadro, mas eu não comprei nada”* (Dados da entrevista). Entretanto, por mais que não houve a necessidade de adquirir aparatos para as aulas remotas, devemos considerar que o uso, o conhecimento necessário e o domínio sobre os recursos tecnológicos devem ocorrer para que as aulas sejam realmente efetivas.

Para Kenski (2003), o professor precisa saber utilizar adequadamente as mídias no ensino, para, dessa forma, melhor explorar suas especificidades e garantir o alcance dos objetivos do ensino oferecido. A autora cita que em um mundo de mudanças velozes, o professor deve ajudar seus alunos a analisar criticamente as situações complexas e imprevistas informadas pelas mídias, para desenvolver suas criatividade e usar outros tipos de racionalidades. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 155), “[...] não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada”. Assim, segundo eles, as técnicas só podem colaborar para o desenvolvimento dos sujeitos quando forem empregadas numa perspectiva de aprendizagem em que o aluno é o centro do processo, que se realiza em um *lócus* de confiança e parceria entre docente e discente, que estão embutidos de uma mesma proposta de aprendizagem de cooperação mútua e vivenciando a avaliação como um elemento motivador e incentivador desse processo.

Na entrevista, referente ao uso das mídias de ensino, a professora participante chegou a mencionar o ambiente de casa como uma facilidade para o trabalho desempenhado de forma virtual, pois, segundo ela:

Na escola às vezes não tem internet, ou a internet é fraca. Tu não consegue fazer uma pesquisa de momento. Tem escola que é complicado isso, as escolas têm que melhorar esse lado. A internet pega perto, na sala longe não pega. Isso é bom em casa. Eu já fiz pesquisa na hora para o aluno. Surge a dúvida e eu já vou em busca na hora. O problema nas escolas é a internet. E em casa é uma praticidade, se organiza melhor. Tem isso também. Tem um tempo melhor. Como tu tá trabalhando on-line, o que eu me refiro é a internet, que ela te permite trabalhar, pesquisar na hora. Na escola é bem complicado, como eu disse, isso teria que melhorar esse lado da internet (Dados da entrevista).

Aqui também cabe um trecho da entrevista com a professora participante deste estudo, em que ela conta como está a sua utilização, o seu manuseio e domínio sobre as tecnologias de ensino na modalidade remota:

Olha, os que eu utilizo (google drive, google apresentações, Power Point... já trabalhei com o google planilha também), eu não estou tendo dificuldades mais, porque ano passado a gente já teve uma noção. De todos esses arquivos que têm dentro do Classroom, a gente já teve ano passado e este ano também. O que eu mais estou utilizando agora é o google apresentações. Uso sem problemas. Tem outros também, mas agora não estou utilizando, mas também não são difíceis, são fáceis. E quando também eu vou usar, um ali que não dá, ah, eu vou lá e pesquiso no google. Tem vídeos que orientam, então eu acho assim, que não tem maiores segredos. A gente se obriga, não tem outro jeito não (Dados da entrevista).

Além do mais, essa situação de mediação com a tecnologia faz como que se crie uma dependência dela para se fazer possível o ambiente educacional. Assim, a dependência dos aparatos tecnológicos também pode causar problemas, por inúmeras situações inusitadas que independem da vontade dos profissionais, como pudemos vivenciar na observação participante, quando o *notebook* da professora não funcionou: “Não está funcionando meu not🙄” (nota de campo, n. 4); e, “Logo hoje meu computador está com a tela cinza, acho que superaqueceu, tive que desligar e começar tudo de novo” (nota de campo, n. 24, interação por *WhatsApp*), ou quando o *link* da aula não nos favoreceu, como aparece nas imagens abaixo:

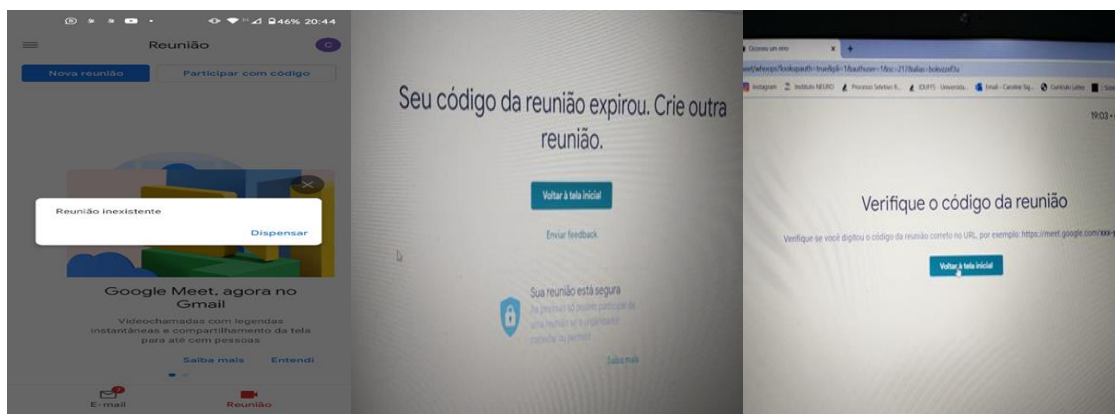


Figura 1: Reunião inexistente.

Figura 2: Seu código da reunião expirou.

Figura 3: Verifique o código da reunião.

Na fala da professora, via *WhatsApp*, era possível notar a apreensão dela em relação ao não funcionamento do *link*:

Não vem a mensagem para eu aceitar de outra pessoa (nota de campo, n. 32, interação por *WhatsApp*); *Não sei como faremos, porque mandar o link é fácil o problema está em você acessar*; *“Esse sistema não está colaborando conosco!”* 😞 (nota de campo, n. 46, interação por *WhatsApp*); *Não aparece pra mim dar autorização* (nota de campo, n. 47, interação por *WhatsApp*).

Araújo, Murcia e Chaves (2020, p. 176) delimitam o entendimento construído até o momento e o caracterizam exatamente neste cronotopo que vivenciamos:

Dados os inúmeros desafios enfrentados pelos docentes já nos ambientes presenciais, faz-se necessário refletir e repensar as práticas de formação de professores em tempos de pandemia. É inegável que a modalidade de ensino a distância, assim como a modalidade presencial, apresenta falhas e carece de investimentos e incentivos por parte do governo e de políticas educacionais. No entanto, em meio a uma pandemia como a que estamos vivenciando atualmente, o contexto favorece que as práticas de ensino remoto sejam repensadas e reavaliadas.

A partir desta situação caótica e esporádica, como definem Araújo, Murcia e Chaves (2020), o Estado de Santa Catarina preparou “A Formação *on-line* para atividades não presenciais – 2020” como uma ação para preparar os professores no atendimento à comunidade escolar, durante o período de distanciamento social por prevenção à COVID-19. Silva, Petry e Uggioni (2020) citam que um curso de formação pedagógica para atividades escolares não presenciais foi formatado, realizado e ofertado aos professores da rede estadual de ensino, com o intuito de ajudá-los a utilizar o conjunto de ferramentas digitais, o que poderia contribuir com a utilização de novas formas de ensinar em espaços não presenciais de aprendizagem. Para os autores, essa formação teve como principal objetivo capacitar os profissionais da educação para a qualificação do trabalho pedagógico, que foi desenvolvido durante o regime especial de atividades escolares não presenciais, mediado ou não por tecnologias digitais, bem como compreender as especificidades pedagógicas para as atividades não presenciais, refletindo sobre os processos de planejamento pedagógico e avaliativo.

Assim, em 2020, o Curso de Formação Pedagógica para atividades escolares não presenciais ocorreu em dois ciclos. O primeiro aconteceu por meio de 31 “*webinars*”,

disponibilizadas via plataforma *Youtube*, no canal do Espaço de Formação em Tecnologias para Professores e em um site de direcionamento (www.gg.gg/formacaoprofessores), com início em 02 de abril de 2020 e encerramento em 15 de maio de 2020; ainda, essas “*webinars*” propostas estavam divididas em quatro grandes temáticas, sendo elas: Mosaico com Experiências; Práticas Pedagógicas Mediadas por Tecnologias; Educação Inclusiva e Formação no uso da Plataforma *G Suite Google Classroom* (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020). O segundo ciclo estruturou-se por meio de 28 “*webinars*”, no mesmo formato do primeiro ciclo, com início em 27 de agosto de 2020 e encerramento em 05 de novembro de 2020.

No ano de 2021, segundo notícia divulgada pelo site da SED (SANTA CATARINA, 2021e), os professores participaram de uma capacitação de 64 horas, no decorrer de oito dias para receber as orientações sobre esse novo momento pedagógico, incluindo a elaboração dos planos de aula, e para tirar as dúvidas sobre os três modelos vinculados ao ensino remoto. O objetivo seria ofertar subsídios para reflexão e elaboração do planejamento, do processo de avaliação e das metodologias de ensino-aprendizagem, que abarcavam o *continuum* curricular 2020/2021.

A Formação Continuada 2021 para os profissionais da rede estadual de educação começou no dia 03 de fevereiro, com realização simultânea em todas as regiões do Estado, e abordou os seguintes temas: planejamento, formas de avaliação e metodologias e Plano de Contingência (PlanCon Edu) que norteou o retorno às aulas presenciais em Santa Catarina em 2021. Tal formação foi incluída em um site, no qual foram disponibilizados vídeos, textos e subsídios para que a gestão de cada escola da rede pudesse trabalhar a partir do seu contexto, sendo que cada unidade pode escolher entre o trabalho presencial na escola, respeitando as diretrizes de segurança, ou as aulas de maneira remota (SANTA CATARINA, 2021e).

Em se tratando do PlanCon Edu, um dos principais temas abordados na formação foi um documento desenvolvido em 2020, com as autoridades de Saúde, Defesa Civil e em parceria com o Ministério Público de Santa Catarina, o Tribunal de Contas do Estado e os municípios, que detalha as diretrizes para o retorno das atividades presenciais com segurança. Esse plano traz orientações e procedimentos para as mais diversas atividades escolares, desde a recepção do aluno até a logística de alimentação e transporte escolar, entre outros temas. Também, ao longo da formação foram abordadas habilidades emocionais e associadas à simulação de situações no contexto da escola para deixar os profissionais de educação mais seguros de como proceder em cada caso

e, ainda, a programação incluiu uma palestra sobre o “Papel do educador na e pós-pandemia” (SANTA CATARINA, 2021e).

Além do mais, houve um curso descentralizado de formação continuada para profissionais da educação, intitulado “Planejamento, Avaliação e Metodologias”, o qual teve como objetivo promover orientações específicas aos profissionais da rede estadual de ensino que atuam nas Escolas Polo, com foco nas tecnologias educacionais, no planejamento, no processo de avaliação e nas metodologias de ensino-aprendizagem, considerando o *continuum* curricular 2020/2021 em uma perspectiva de atividades escolares não presenciais. Tal formação ocorreu de 09 de março a 12 de março, totalizando 32 horas.

Sobre tal formação a professora participante da pesquisa afirma:

Houve formação sim, assim via Meet. com os coordenadores lá da escola. Foi uma semana. Teve bastante conversa. Mostraram todos os recursos do Classroom, tudo o que que têm, os programas e tal, tudo foi mostrado. Como funciona e tudo mais. Tivemos sim. (Dados da entrevista).

Os programas de formação inicial e continuada e múltiplas possibilidades de atualização por meio de aprendizagens a distância são pontos que servem de apoio para a melhoria da ação do docente, isso porque o professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas máquinas, ao contrário, elas ampliam seu campo de atuação para além da escola clássica e da sala de aula tradicional (KENSKI, 2003). Sobre isso, Martins (2015) afirma que a formação do professor deve ser pensada como um processo singular e pessoal, no qual se promove que o próprio profissional reflita sobre o modo pelo qual se forma, ou seja, deve incitar as estratégias de autoformação. “Assim, a pretensão de formação de um ‘novo professor’ demanda compreendê-lo como pessoa, nas suas relações com o mundo e consigo próprio” (MARTINS, 2015, p. 16.).

De mesmo modo, Kenski (2003, p.47) sinaliza que:

A apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica. Uma outra lógica, baseada na exploração de novos tipos de raciocínios nada excludentes, em que se enfatizem variadas possibilidades de encaminhamento das reflexões, em que se estimule a possibilidade de outras relações entre áreas do conhecimento aparentemente distintas. A apropriação dos conhecimentos nesse novo sentido envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a

emocionalidade, em que as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento em questão.

E reforça afirmando que o professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodologias de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem e, para isso, seria preciso que os cursos de formação de professores se preocupassem em garantir essas novas competências. “Que ao lado do saber científico e do saber pedagógico, sejam oferecidas ao professor as condições para ser agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação” (KENSKI, 2003, p. 51).

Araújo *et al* (2020) ressaltam que dentro desse contexto em que se vive no momento atual da educação, muitos autores estão discutindo a importância da formação continuada de professores que atente às necessidades profissionais, sociais e pessoais, para fortalecer as diretrizes da educação e seus vínculos, voltada para a melhoria do processo educativo ligada aos avanços tecnológicos. Conforme os autores, à medida que surgem novos avanços na sociedade, é preciso ofertar formação docente de qualidade para encarar essas mudanças, demarcando a urgência de se aperfeiçoar o uso das novas tecnologias, para formar indivíduos críticos, participativos e inovadores.

Podemos pensar que as novas interações possíveis pelos meios digitais não substituem as interações face a face do ensino presencial, mas podem complementar-se, fazer parte do processo de interlocução, assim como Hübner e Turkiewicz (2021) afirmam, justificando que é preciso insistir nessa direção, pois a escola/o ensino não pode parar, e, para as autoras, a melhor via é por meio da linguagem. Logo, em termos de ensino, é preciso insistir na interlocução entre os sujeitos envolvidos (professores e alunos).

Para finalizar esta seção, gostaríamos de mencionar que apesar de as formações não serem nosso foco principal de análise, são elementos importantes que nos fazem pensar sobre a gênese do fenômeno em tela. Com base no que relatou a docente durante a etapa da entrevista, conforme excerto que apresentamos anteriormente, e também considerando os dados que obtivemos na etapa da pesquisa documental acerca da quantidade e das temáticas das formações ofertadas aos professores pela SED em 2020 e 2021, arriscamo-nos a questionar se foi um processo formativo que se preocupou de fato com o preparo pedagógico-didático dos professores.

Novamente ressaltamos nosso entendimento sobre uma forma pragmática de organizar a educação, direcionando-nos a pensar em uma educação que se reduz ao ensino, e que não participa da natureza própria do fenômeno educativo para “formar humanos”, como nos orienta Saviani (2015, p. 287):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Faz-se necessário reconhecer os impactos culturais que as novas tecnologias trouxeram para a educação, pois com isso se torna possível repensar os objetivos e as metodologias do ensino para, então, surgirem novas práticas pedagógicas que sejam capazes de dar conta desse novo desafio; para tanto, é preciso também considerar um movimento conjunto entre governo, escolas e professores para levar o ensino – antes totalmente presencial na Educação Básica e, agora, virtual – a todos os sujeitos em idade escolar (RODRIGUES; FERREIRA, 2021). Um espaço concreto para isso acontecer são as Formações Continuidas de Professores, que podem trazer consciência aos docentes sobre essa realidade distinta que se apresenta, para se repensar e replanejar objetivos e metodologias.

Considerando as três seções até aqui estruturadas, esperamos ter dado um contorno mais preciso ao fenômeno estudado, evidenciando sua moldura. A partir disso, passaremos da análise das aparências para chegar a sua essência, o que veremos no capítulo a seguir.

3. A RELAÇÃO EU-OUTRO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tendo especificado o cenário de organização das aulas remotas no capítulo anterior, neste segundo momento analítico nosso foco se dirige às relações intersubjetivas que se estabelecem neste não convencional ensino guiado por aulas não presenciais, que podem se dar por meio de atividades síncronas e/ou assíncronas, no sentido de respondermos à segunda questão adjacente de pesquisa: “2. *Que implicações se depreendem desses encaminhamentos nas relações intersubjetivas estabelecidas no contexto de aulas não presenciais, em uma Escola Polo da rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para o processo de ensino-aprendizagem?*”.

Conforme já especificamos na introdução deste trabalho, como método de investigação seguimos a dialética marxista, guiando-nos pelas categorias da totalidade, da mediação e da contradição, que nos auxiliam a compreender a essência do fenômeno. “Seguindo as ideias de Marx, não pode existir ciência sem uma análise das aparências e essência de um fenômeno. A aparência é apenas uma manifestação da essência” (RICHARDISON, 1999, p. 52).

Tal movimento de análise das aparências e da essência se deu por meio das etapas dois e três de pesquisa, que abarcaram a observação participante e a entrevista semiestruturada. Nesta fase, a investigação direcionou-se a explicar as relações intersubjetivas instauradas neste *lócus* educativo peculiar e as implicações por ele geradas. Reiteramos a opção pelas relações intersubjetivas no espaço escolar em tempos de pandemia, pois pensamos ser imprescindível olhar para o panorama educativo em sua ocorrência cronotópica, para ponderar se a educação, como um direito social, está realmente sendo garantida a todos, como prevê a legislação pertinente, somado ao intento de compreender cada vez mais as implicações fenomênicas na constituição da relação intersubjetiva entre professor e aluno. Neste ponto aludimos a Rodrigues e Ferreira (2021), que avalizam o fato de o contexto atual de pandemia e de isolamento social estar contribuindo para mais uma mudança no cenário do ensino brasileiro. No entanto, para tais autores, essa situação nem sempre acompanha a realidade dos alunos, pois é preciso considerar que uma parcela da população que vivencia o momento pandêmico não tem acesso às novas tecnologias, por estarem em situação de miséria. Assim, é possível considerar que esses fatos podem estar contribuindo para um aumento ainda mais significativo da desigualdade social.

Além do mais, pensamos que todo esse momento de mudança pode estar salientando não apenas a desigualdade social, como também a desigualdade de relações intersubjetivas vivenciadas no contexto educacional, pois essas se estabelecem com menores possibilidades de vinculação entre professor e aluno, que se encontram separados geograficamente, em relação mediada pela tecnologia, diferentemente do que se pode construir em sala de aula presencial, na qual os interactantes encontram-se mais próximos, pelo menos fisicamente. Cabe frisar, no entanto, que não é a tecnologia ou a modalidade remota por si só que impede a relação eu-outro de se instaurar de modo a incidir sobre a aprendizagem que move o desenvolvimento humano, mas a maneira como os processos pedagógicos são organizados, isso discutiremos também na seção 3.3 deste capítulo.

Com isso, a forma de compreendermos e explicarmos esta realidade está atrelada ao processo histórico, com suas contradições inerentes e sua constante formação e transformação, que se estabelece em uma determinação recíproca do sujeito com a natureza social. Devido a isso, não podemos entender o processo de ensino e de aprendizagem fora da relação espaço-tempo, visto que ele é resultado de um trabalho coletivo situado sócio-historicamente em uma sociedade de um determinado momento (RODRIGUES; FERREIRA, 2021, p. 157). Tonet (2013) corrobora com esse viés de pensamento quando menciona que a relação do homem com a natureza não é de mão única, pois o movimento de subjetivar as forças da natureza e concomitantemente objetivar-se como ser humano fazem parte de um mesmo processo, uno e múltiplo, permanente e mutável, embora radicalmente histórico. Assim, o autor coloca que para se depreender a natureza essencial do processo social é preciso considerar que esses aspectos não são conflitantes entre si, exigem-se mutuamente, compondo uma mesma unidade e que o ser social seria um complexo indissolúvel de essência e fenômeno, ambos resultantes do processo histórico, o que define exatamente como consideramos as relações estabelecidas entre docente e discentes nesta pesquisa.

De tal modo, para se chegar à essência desse fenômeno social a que nos dirigimos, o que é pretendido neste capítulo, partimos da moldura feita do fenômeno no capítulo anterior para adentrar em seu aspecto mais profundo e com isso desvelar criticamente quais implicações se depreendem dos encaminhamentos pedagógicos estabelecidos no contexto de aulas não presenciais, no âmbito de uma Escola Polo da rede pública estadual de ensino em Santa Catarina, para o processo de ensino-aprendizagem, neste tão peculiar cronotopo pandêmico em que a educação imergiu de

maneira repentina e inesperada. Assim, abordaremos, nas próximas seções de análise, as implicações, para as relações intersubjetivas, das questões atinentes à mediação da linguagem, ao uso da tecnologia e aos processos didático-pedagógicos levados a cabo no ensino remoto emergencial.

3.1 AS INTERAÇÕES INSTAURADAS NAS AULAS REMOTAS: UM OLHAR PARA O PAPEL DA LINGUAGEM

Nesta subseção, importa-nos desvelar a natureza das interações que se instauraram nas aulas não presenciais observadas no contexto da pandemia de SARS-CoV-2. Para tanto, valemo-nos das interações linguísticas apreendidas no processo de geração de dados e registradas, especialmente, em nosso diário de campo. Cabe destacar que, para a análise, agregamos também a significação dos enunciados produzidos nas interações entre pesquisadora e participante da pesquisa.

Assim, considerando linguagem e educação, faz-se necessário lembrar algo que já mencionamos neste trabalho: as práticas educativas estão atreladas aos processos comunicativos, os quais se dão de forma intencional, isso porque visam a alcançar objetivos de formação humana (LIBÂNEO, 2011), e que toda relação deve ser considerada como uma soma, como uma interação, em que novas relações ocasionam novas exigências de ser, novos conhecimentos, novos desafios (MOURA; MIOTELLO, 2014) para os sujeitos envolvidos na dinâmica.

Inicialmente, compete evidenciar que, pelo fato de todo o processo de pesquisa ter sido conduzido de modo não presencial, conforme já especificamos no primeiro capítulo desta dissertação, o processo de interlocução com os representantes da instituição educativa e com a participante de pesquisa deu-se, quase que exclusivamente, por meio da modalidade escrita da língua. Em tempos de contato remoto, foi por meio da materialização da palavra (tanto escrita - quanto falada) que conseguimos estabelecer diálogo com os responsáveis educacionais e, dessa forma, pela mediação da linguagem, fomos construindo todo o caminho percorrido. As enunciações e as conduções foram tomando forma concreta e paupável, como se explicita no percurso a seguir, delineado com base na comunicação efetivada por meio da ferramenta *WhatsApp*, a qual, em muitos contextos de ensino durante a pandemia, foi utilizada para a troca de informações e para viabilizar a interação entre docentes e discentes:

“ok... Conversamos” (nota de campo, n. 2, interação por WhatsApp); *“te mando o link”* (nota de campo, n. 3, interação por WhatsApp); *“vou lhe enviar agora mesmo por e-mail”* (nota de campo, n. 1, interação por WhatsApp); *“isso vc vê com a escola”* (nota de campo, n. 5, interação por WhatsApp); *“não está funcionando meu not🙄”* (nota de campo, n. 4, interação por WhatsApp); *“veja se te colocam na turma”* (nota de campo, n. 9, interação por WhatsApp); *“experimenta entrar agora”* (nota de campo, n.16, interação por WhatsApp); *“precisa ver com a direção para liberar o acesso”* (nota de campo, n. 17, interação por WhatsApp); *“sim, a escola falou comigo”* (nota de campo, n. 11, interação por WhatsApp); *“Oi... não marquei Meet hoje, mandei um vídeo para eles assistir sobre o que falei ontem”* (nota de campo, n. 10, interação por WhatsApp); *“te conto por aqui e retomamos”* (nota de campo, n. 18, interação por WhatsApp); *“não sei como faremos, pq mandar o link é fácil o problema está em vc acessar”* (nota de campo, n. 19, interação por WhatsApp); *“vou avisar a escola”* (nota de campo, n. 20, interação por WhatsApp); *“hoje não temos aula na polo, temos reunião, portanto aula Meet vai ser quarta-feira”* (nota de campo, n. 12, interação por WhatsApp); *“referente ao Meet quarta-feira, te comunico pq vamos ter reunião com os pais via Meet”* (nota de campo, n. 14, WhatsApp); *“Oi...semana que vem não vai ter Meet com as turmas pq vamos estar em conselho de classe. Acho que só em agosto quando retornam das férias”* (nota de campo, n. 15, interação por WhatsApp).

Ou seja, exatamente todo o processo foi pautado nessas relações dialógicas intersubjetivas que se estabeleceram concomitant e intensamente e foram concretizando como o fenômeno delienado em sua aparência (e apresentado no capítulo anterior) estava expondo a sua essência.

Essa intercambialidade da linguagem nas atividades sociais pode ser percebida durante todo o decorrer do estudo dos fenômenos, pois a linguagem permeia as relações e explicita pensamentos, compreensões, visões de mundo e posicionamentos axiológicos dos sujeitos. Assim, esse fenômeno social que analisamos não está pronto, está em movimento, e como destaca Miotello (2018b, p. 33), “[...] a vida não está pronta”, nada está pronto e tudo pode ser diferente, pois há um jogo ininterrupto de confronto entre palavras, signos, perspectivas de mundo e ideologias que não estão acabados, não são estanques. A cultura modifica o estado natural do homem e transforma-o continuamente, por meio de novas interações, pois as estruturas sociais nunca permanecem estáveis; assim, a cada nova aprendizagem algo novo se desenvolve (MIOTELLO; MOURA, 2014). Em outras palavras, qualquer pedacinho de realidade que o sujeito venha habitar já estava habitado antes dele. Assim, a realidade é um lugar já habitado e já significado; é uma materialidade sócio-histórica que contempla inúmeras vozes, palavras, significados e ideologias (MIOTELLO, 2018a).

Tendo isso em vista, mencionamos que cada degrau construído para a edificação desta pesquisa perpassou o processo linguístico que se utiliza de signos, os quais se

materializaram nas palavras, e essas palavras fizeram parte dos enunciados usados no processo de interação social e de comunicação, o que foi vivenciado, apreendido e passa a ser um concreto pensado, pelo nosso movimento laboral de pesquisadoras. Assim, alguns conceitos assumem centralidade para fundamentar nossas discussões ao longo deste capítulo analítico, a exemplo de signo, palavra, dialogia, interação, mediação e sujeito, os quais serão mobilizados ao longo da análise, sendo que alguns já foram abordados ao longo do trabalho. São conceitos e teorizações que consideramos sob a ótica da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, principalmente por meio dos textos de Volochínov, e da psicologia da linguagem de Vigotski, além de mobilizarmos na tessitura desse texto outros autores, na tentativa de alicerçar nossas reflexões sobre o objeto de estudo.

Além do mais, temos em mente que a ênfase dada em estudos voltados à compreensão das relações dialógicas transpassa, indiscutivelmente, pela apreensão dos fenômenos sociointeracionais, que ocorrem numa articulação coesa entre pensamento, consciência, linguagem e as ações humanas e suas dimensões sociais. Nessa questão dialógica, Faraco (2009) esclarece que o Círculo de Bakhtin volta a sua atenção ao que acontece na situação, e não ao diálogo em si, pois o que importa é apreender como o complexo de forças atua e condiciona as formas e as significações do que é dito nesta circunstância interativa. Para o autor, o que interessa de fato ao Círculo são os movimentos que continuam a se processar em todos os planos da interação social, sem desconsiderar a valoração do evento, abarcando desde os eventos mais corriqueiros e fugazes do cotidiano até as obras mais sofisticadas do vasto espectro da criação ideológica.

Mais uma vez, reforçamos o nosso alinhamento ao materialismo histórico, para situar que nossa compreensão nesta pesquisa guia-se pelo processo histórico percebido em suas mudanças, dinâmica e estado provisório, o que evidencia um sujeito e um objeto historicizados e conectados aos interesses e às lutas sociais próprios do seu tempo (MINAYO, 1998). Na lógica do Círculo de Bakhtin, esse sujeito próprio do seu tempo e espaço, para construir um enunciado, irá confrontar conteúdos e signos ideológicos, a fim de construir um diálogo interno antes mesmo de adentrar na trama do diálogo externo com o mundo (LOPES; SILVA, 2020). Assim, fica claro que o enunciado é resultante da interação entre sujeitos e que a palavra advinda desse estoque social de signos precisa ser selecionada, apreciada e apropriada, para posteriormente ser

lançada para fora, sendo que esse processo é definido pelas relações sociais (PRADO, 2014).

Nesse sentido, Miotello (2018b) afirma que o discurso interior precisa se transformar em discurso exterior, para se concluir, para chegar a sua completude. Isso se dará pela externalização das palavras, no diálogo. Nesse sentido, Moura e Miotello (2014) apontam que esse diálogo é uma exigência do *outro*, uma determinação alheia, um evento transgrediente, que acontece: “apesar de mim”. Para os autores, é nesse momento que se torna necessário passar do interior ao exterior, pois toda atividade psíquica do *eu* tem que se dar nessa passagem do interno para o externo. Nas próprias palavras de Miotello (2018b, p. 27): “[...] ele vai precisar se exteriorizar, ou ele não se completa”.

Assim, em se tratando do papel da linguagem para a constituição da subjetividade desses sujeitos, no tocante à relação entre exterior e interior, Volóchinov (2017 [1929]) denomina esse movimento como “expressão” e esclarece que essa engloba tudo aquilo que se formou e se definiu dentro do psiquismo do indivíduo e será objetivado para fora, com o auxílio de signos externos, sendo na palavra que o mundo exterior e o mundo interior se encontram. “Não há psiquismo fora do material sígnico” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 116), nesse sentido, o psiquismo, para o autor, é sempre social.

E se o ser humano se constitui pela mediação da matéria, maiormente atribuímos esse fato ao ato linguístico, que vem de fora, do exterior, e que humaniza o sujeito, como fomos oportunizados a alcançar claramente na observação participante, em momentos de diálogo na aula síncrona, nas quais a professora referiu: “*eu digo para vocês sempre, tem que [...]*” (nota de campo, n. 1), “*vocês tem que fazer [...]*” (nota de campo, n. 2), “*eu já expliquei que vocês precisam [...]*” (nota de campo, n. 3), “*eu quero que vocês façam [...]*” (nota de campo, n. 4). Nessas falas podemos observar que há um comando e uma tentativa de enquadramento, que não se dá de forma aleatória, deslocada de um contexto, e sim uma condução que está atrelada ao tempo vigente, conectada inevitavelmente ao processo histórico em seu dinamismo, provisoriamente e transformação ininterrupta.

Brait (2020), referindo-se ao conceito de enunciação, defende que esse se liga diretamente à situação em que acontece, sendo que: “*O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente*

pela forma e caráter dessa interação” (BRAIT, 2020, p. 68, grifos da autora). Na compreensão sobre a comunicação dialógica, Vigotski (1994) pressupõe que o enunciado é emitido de imediato, pois o diálogo é um discurso formado de réplicas, é um emaranhado de reações. Para ele, o discurso falado está ligado à consciência e à intencionalidade e, por isso, o diálogo revela “[...] a possibilidade da não conclusão do enunciado, da enunciação incompleta, da inutilidade de mobilizar todas as palavras que devem ser mobilizadas para revelar o mesmo complexo concebível nas condições do discurso” (VIGOTSKI, 1994, p. 458). Segundo o autor, só chegaremos ao fim na análise psicológica de qualquer enunciado quando encontrarmos a sua motivação monológica que manifesta o plano interior último e mais escondido do pensamento verbal. Nesse sentido, Prado (2014) alerta que para compreender o discurso do outro é preciso captar as suas motivações e o seu pensamento, e, nesse caminho, a palavra exerce papel fundamental para a apreensão do desenvolvimento do pensamento e da consciência humana. Ainda, Brait (2020) destaca que os termos enunciado e enunciação têm importante papel na concepção de linguagem de base dialógica, justamente porque ela é concebida a partir de uma olhar histórico-cultural e social que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos.

Com isso, podemos avaliar que as necessidades apontadas pela participante da pesquisa (notas de campo 1 a 4 citadas anteriormente) são peculiares ao cronotopo vivido e, assim, conduzimos nossa explicação baseados no imbricamento do sujeito e do objeto ao tempo excepcional a que pertence essa pesquisa, pois esse momento nos é entendido como incomparável, inigualável a outros, devido a sua historicidade e dinamicidade, assim como faz menção à entrevistada: *“a gente já teve ano passado uma noção”* (Dados da entrevista) mas, anteriormente a esse período: *“Acredito que ninguém tinha (risos)”* (Dados da entrevista). Essas falas evidenciam e concretizam a inusitada situação que se viveu nestes dois anos iniciais de pandemia de COVID-19. Como a docente menciona, uma ínfima prévia no primeiro ano pandêmico de como se estruturaria a educação, um aprender fazendo, um agir concomitante ao planejamento e organização das ações, mas nada anterior que se iguale à experiência deste momento e que forneça uma base orientativa de como se deveria agir e conduzir tal situação, como vamos demonstrar mais na sequência do texto.

A peculiaridade de tempo e espaço referida no parágrafo anterior pode ser justificada em decorrência do distanciamento social, da paralisação abrupta de todas as atividades, que exigiu a tomada de decisões imediatas e impactou sobremaneira no ano

letivo, determinando novas formas de organização de toda a ação pedagógica. Esses movimentos atingiram todos os segmentos da comunidade escolar e, mesmo que as epidemias já tenham assolado o planeta em outros momentos, seja pelo desconhecimento sobre as suas reais causas, seja pela ação avassaladora e descontrolada, a particularidade desta pandemia trouxe desafios e insegurança, porque as rotinas em geral tiveram que ser adaptadas (BADIN; PEDERSETTI; SILVA, 2020).

E se as rotinas precisaram ser adaptadas a partir do contexto, certamente podemos afirmar que a condução do ano escolar e as relações intersubjetivas também se alteram, confirmando e esclarecendo a interligação entre sujeito e sociedade, como nos afirmam Lopes e Silva (2020, p. 296):

O ser humano é entendido como um ser essencialmente social e, como tal, sempre ligado às condições sociais. Assim, o ser humano é fruto de uma mediação e marcada histórico e socialmente, não podendo jamais ser compreendido independente de suas relações e vínculos. Portanto, os processos de desenvolvimento humano são demarcados em contextos culturais socialmente regulados.

Assim, consideramos que as ações humanas estão atreladas às dimensões sociais, bem como, ponderamos sobre a influência que os fenômenos sociointeracionais têm na vida do sujeito, sendo que esse sujeito é compreendido como fruto dessas relações sócio-históricas. Lopes e Silva (2020) afirmam ser de vital importância para os estudos relacionados aos fenômenos sociointeracionais ter essa concepção, pois isso conduz ao entendimento de que, à medida que o sujeito vai se constituindo ao longo de sua evolução humana e conforme vamos compreendendo a maneira como essa evolução acontece, podemos descobrir a origem das causas sociais e até comportamentais de todo o processo que envolve o ser. Assim, buscamos compreender é como os sujeitos que vivenciam a pandemia, constituindo-se paralelamente a esse fenômeno sociointeracional, conduzem as ações ditas como necessárias para se entender as implicações que depreendem neste contexto tão peculiar.

Para tanto, definimos o conceito de linguagem, concebido dentro de uma vertente histórica de produção ativa e de mudança, que se apresenta em movimento e em desconstrução, considerando a história individual, a história da humanidade e também a história do outro (PRADO, 2014), como nosso elo mediador entre a teoria e a prática acompanhada, o que nos oportunizou viabilizar esse concreto pensado. A linguagem representa um ponto crucial no processo de conhecimento do mundo, pois a

concepção é de que a constituição dos sujeitos decorre das interações sociais (LOPES; SILVA, 2020), sendo esse sempre um processo mediado por interações linguísticas, pois é no jogo dialético que podemos perceber como o mundo se materializa.

Com isso, já de início podemos considerar que os enunciados apreendidos neste momento histórico e social pertencem unicamente a esse recorte espaço-temporal, isso porque as interações, os sujeitos e os acontecimentos sociais estão em movimento ativo e ininterrupto de mudança, construção e desconstrução. Por conseguinte, entendemos que as relações, enunciações e conduções efetivadas no momento pandêmico têm a possibilidade de transformar, de delinear o objeto a partir das reações sociais que se estabelecem especificamente. Tal processo se evidencia em uma fala da entrevistada, quando destaca: “*no ano passado, serviu como experiência*” (Dados da entrevista). Tal afirmação mostra que as experiências de vida acontecem e servem de base para a construção das ações que se sucedem, ressignificando as antecessoras, em um processo que não tem fim e que depende necessariamente daquele período histórico e social, dos interactantes e das relações que são singulares e peculiares a tal momento.

Pegando especificamente esse recorte da entrevista a que nos referimos no parágrafo anterior - “*ano passado*” (Dados da entrevista), - podemos entender que o primeiro ano da pandemia serviu como base para que as ações do ano seguinte fossem organizadas, e com isso retomamos um importante contraponto feito no capítulo antecedente, quando afirmamos que a Educação demanda organização, bom planejamento, formação, segurança, pois a “aprendizagem pelo erro” e o “aprender fazendo” não deveriam ser a tônica dos processos de ensino e aprendizagem. Na entrevista, referindo-se a uma questão específica, mas que serve de exemplo para o que estamos abordando, a docente comentou:

Tem os grupos do whats, sim. Eu não estou em todos, porque assim, estou em alguns, é que assim, o ano passado serviu de experiência. A gente estava nos grupos de todas as turmas. Só que o ano passado, era o primeiro ano, então, não tinha hora. Tinha alunos que dormiam de dia, chamavam de madrugada, acordava de manhã e estava cheia de mensagem. Então esse ano não, foi dito: o professor só entra se ele quiser estar no grupo. A coordenação está em todos os grupos, aí o aluno pede para a coordenação ou até pede em aula o número. A gente dá o número. Eles passam do limite fora. Agora estão mais regrados. E como eu não estou em todos os grupos, eu não tenho sabe, ficou até melhor. Mas nós temos contato direto com o aluno na plataforma, eles recebem a atividade, eles podem colocar recado na atividade e agora tem o Chat (Dados da entrevista).

Tal enunciado revela as mudanças repentinas do momento e que as conduções baseavam-se no modelo da “aprendizagem pelo erro” e do “aprender fazendo”, ou seja, a experiência negativa com os grupos de *WhatsApp* do “ano passado” favoreceu o reajuste de condução para o ano seguinte, mas isso poderia ter sido evitado se houvesse organização, bom planejamento, formação, segurança.

Como um reforço sobre a singularidade do que se vive em tempos de pandemia, podemos recorrer ao seguinte enunciado da docente participante do estudo:

Eu, no caso, eu fiz a minha faculdade EAD. Nós tínhamos o professor na sala, ali com nós, mas a gente assistia no telão, o professor lá dava aula e tinha o tutor que estava ali e nos explicava, nos ajudava. Não tinha o professor presente na sala de aula, mas ele estava ali e nos ajudava. É essa experiência que eu tive, de como ele mostrava o conteúdo... tinha esse conhecimento, de aluna EAD (Dados da entrevista).

Neste excerto de fala, podemos perceber que a única experiência prévia que se aproxima da realidade vivida no momento do ensino remoto pela entrevistada era o fato de já ter participado, como aluna, de um curso na modalidade EAD, no entanto, o produto gerado pelas aulas decorridas do período pandêmico teve a sua singularidade e se mostrou em uma condição excepcional para a vida social.

Com a singularidade do contexto revelado, reforçamos nosso pensamento de que a linguagem utilizada pelos sujeitos está intimamente ligada à sociedade, aos outros e ao contexto socio-histórico peculiar em que se apresenta, fazendo parte da constituição dos sujeitos por meio das interações sociais únicas e dinâmicas de movimento e transformação, que atuam tanto sobre o sujeito quanto no social, de forma mútua e ininterrupta.

Reforçando o conceito de linguagem de maneira mais direta, primeiramente com Volochínov (2013 [1930]), temos que essa é produto da atividade humana coletiva, na qual essa relação linguística com o mundo social se evidencia ao mesmo tempo como produto e condição da/para a vida social. O autor explicita que, dessa forma, a interação se evidencia como a base da comunicação. Assim, a atividade mental do sujeito, sendo essa uma expressão exterior, pertence a um terreno social e ambas são fatos sociais (MIOTELO, 2018a). Volochínov (2013 [1930]) acrescenta que a língua é algo vivo, que se move continuamente, de acordo com o desenvolvimento da vida social. Para o autor, a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza, mas uma construção social que se tornou condição necessária para a organização humana: “Com a ajuda da

linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 155). Portanto, a linguagem é tida como parte de diferentes campos da atividade humana e se concebe por uma vertente histórica de produção ativa e de mudança (MOURA; MIOTELLO, 2014).

Considerando que a língua não é algo estático, podemos afirmar que os enunciados concretizados e apreendidos neste momento pandêmico são peculiares e específicos à situação na qual se vive, pois se não houvesse uma situação de calamidade pública, que interferiu na rotina mundial escolar, não se estaria falando sobre o ensino remoto nos moldes abruptos como foi organizado a partir da emergência deste fenômeno. A própria entrevistada justifica da seguinte forma o que vive no momento: “*A gente se obriga, não tem outro jeito não*” (Dados da entrevista). Em outra parte da entrevista, quando questionada sobre se já tinha recebido alguma formação para ensino remoto, a resposta rendeu risadas: “*Não. Acredito que ninguém tinha (risos)*” (Dados da entrevista), o que também evidencia a especificidade de ações e conduções do momento vivido. É nesse viés de pensamento teórico, aliado às apreensões possíveis na prática observada, que nos fundamentamos para conceber o sujeito como ser social, fruto das relações sócio-históricas.

Em vista disso, Miotello (2018b, p. 44, grifos nossos) apresenta uma explanação muito interessante de como as interações vão se construindo paulatinamente e como a linguagem faz parte desse processo que interliga necessariamente o social e o sujeito:

[...] o *outro*, já a partir de nosso nascimento, começa a interagir conosco, servindo-se dos signos e os re-constituindo nessa relação; e numa hora qualquer, no começo da nossa existência, isso desperta nossa consciência, e então ela começa a responder chorando, sorrindo, significando, até que chega nesse ponto em que conseguimos constituir as palavras, as emoções, os gestos, o nosso próprio corpo, nosso próprio rosto, o jeito como movimentamos os braços, como nos passamos para os *outros*. Nisso tudo cada um de nós foi se constituindo nas relações com outras pessoas. Quer dizer, a minha própria consciência, *eu* mesmo, não é resultado da gratuidade, de um dom gratuito, divino, que botou o *eu* já existindo dentro de mim mesmo. O *outro* fez surgir o *eu* dentro de mim. E fez surgir o *eu* dentro de mim pela interação signíca, pela fala, pelo diálogo, pelas conversas, por colocar na relação comigo o seu jeito de olhar o mundo. E *eu* fui constituindo-me ao mesmo tempo, que fui constituindo você, fui constituindo o *outro*. [...] O sujeito, o *eu*, você, o *outro*, nós somos sujeitos que falamos, que construímos textos, que nos relacionamos positivamente com *outro* e com o mundo, dizendo, enunciando, discursando quem nós somos, como nos vemos.

Tal citação denota a função da linguagem no âmbito das interações sociais e a mediação que desempenha na constituição do sujeito. Assim, também podemos ver que a linguagem se produz ininterruptamente e reflete e refrata a relação recíproca entre sujeitos de um determinado grupo social (PRADO, 2014). Em se tratando das concepções vigotskianas, Duarte (2011) destaca que o entendimento sobre os signos é de que não representam uma realidade fora deles, tampouco estão em correspondência com uma realidade que existe para além deles; na verdade, eles são constitutivos da realidade. Com isso, de modo óbvio, a relação entre o significado e o sentido não pode estabelecer-se sem a mediação da linguagem. Moura e Miotello (2014) acrescentam que o signo não vive isolado, isto porque uma vez compreendido e dotado de sentido, na relação de dois ou mais sujeitos em interação, ele se torna parte constitutiva da consciência verbalmente constituída, isso quer dizer que o signo é determinado por essa realidade e ao mesmo tempo reflete e refrata a realidade em transformação. Lopes e Silva (2020) apontam que os signos realizam duas operações simultâneas: refletem e refratam o mundo, sendo a refração uma condição necessária do signo, pois, segundo eles, não seria possível significar sem refratar, isso porque as significações não estão no signo em si, já que são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pelas diversificadas experiências dos sujeitos, com seus valores, contradições e interesses sociais. “[...] com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos” (FARACO, 2009, p. 50-51). Com isso, podemos conceber que o signo se materializa na palavra e as palavras farão parte dos enunciados, os quais estão intimamente ligados ao tempo-espaço único a que pertencem.

Passando à perspectiva vigotskiana, no campo da psicologia da linguagem, tomamos a linguagem como mediadora dessas interações do sujeito com o outro. Em Vigotski (1994) a encontramos sendo descrita como um instrumento psíquico de mediação. Assim, é concebida como constituidora do sujeito, por meio da mediação dos signos, que significam e dão sentido, permitindo a comunicação entre as pessoas. O próprio autor afirma que a conversação entre os pares, com intenção de transmitir ideias e vivências, exige essencialmente um sistema de signos cujo protótipo é a linguagem humana, a qual surgiu dessa necessidade comunicativa (VIGOTSKI, 2009 [1934]); com isso, explica que a linguagem seria o meio pelo qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade, um meio de comunicação, uma

condição da apropriação pelos indivíduos dessa experiência e uma forma da sua existência na consciência. E Volochínov (2013 [1930]) acrescenta: “Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 155). Temos, assim, a linguagem como mediadora das interações do sujeito com o outro, evidenciando como essencial o papel do outro no processo de aprendizagem, o que também revela o entendimento de que a consciência é formada pelo outro (PRADO, 2014).

Destacamos aqui um trecho do parágrafo anterior, que retrata especificamente nossa busca neste trabalho: “a linguagem seria o meio pelo qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade”. Por meio dos enunciados orais e escritos que apreendemos durante todo o processo, desde o seu início, é que nos alicerçamos para fazer as análises e tecer explicações, pois entendemos que essa linguagem se concretiza por meio de palavras que nos mostram como a realidade pandêmica foi encarada e compreendida pelos sujeitos neste momento histórico. Conforme afirmou a entrevistada “*A gente se obriga, não tem outro jeito não*” (Dados da entrevista), ou seja, não se abriu espaço para planejamentos, debates e construções conjuntas aos docentes, simplesmente a situação de calamidade precisou ser encarada de forma concomitante à prática, pois não se tinha outra saída; e, “*vocês não podem pensar no ano que vem, vocês têm que pensar agora*” (Dados da entrevista), já que era tamanha a mudança e a incerteza do futuro, sujeitando ao presente que se vive a insegurança do planejamento. Como nos alertam Rodrigues e Ferreira (2021), todos esses fatos, certamente, são consequentes das transformações forçadas pelas quais a sociedade vem passando, isto porque a pandemia remodelou as relações sociais em razão das restrições de grupo e do redimensionamento do tempo e do espaço e apresentou novos sujeitos, pois se antes estavam voltados a desempenharem seus papéis sociais e em produzirem excessivamente devido ao acúmulo de estímulos do mundo capitalista, neste cronotopo peculiar depararam-se com uma quantidade gigante de informações, com um futuro de incertezas e com um tempo e um espaço limitado para realizarem suas atividades cotidianas.

Quanto a isso, algo interessante a se considerar é que as relações acontecem de forma recíproca, e tendo em vista nosso foco de investigação, podemos afirmar que nas relações entre professor e aluno há um movimento de mútua influência, pois o professor humaniza o aluno, ao mesmo passo que o aluno humaniza o professor, ambos mediando

e sendo mediados, constituindo-se e existindo, assim como se dão todas as demais relações intersubjetivas que se estabelecem no contexto educacional. Tendo em vista que as relações acontecem de forma recíproca e considerando nosso contexto foco, trazemos aqui um trecho do diário de campo em que a professora participante da pesquisa propôs um momento avaliativo sobre os recursos utilizados nas aulas síncronas e assíncronas do ensino remoto, para exemplificar esse movimento de mútua influência: “*com a máxima sinceridade, me digam como vocês estão fazendo as atividades em casa, vamos fazer pela ordem da chamada*” (nota de campo, n. 5); “*quero saber como vocês estão construindo a aprendizagem de vocês e que recursos preferem*” (nota de campo, n. 6). Dito isso, ponderamos o interesse da docente em conhecer melhor a realidade de estudo dos alunos, o que pode delinear sua prática pedagógica a partir desta avaliação, exemplificando o movimento de autoinfluência, no qual a professora detem a posição de humanizar o aluno, ao mesmo passo que o aluno, com suas respostas, humaniza o professor. Sobre tal avaliação falaremos melhor na subseção 3.3.

Libânio (2011) acrescenta a essa discussão que o valor da aprendizagem escolar se baseia precisamente no fato de introduzir os alunos em significados da cultura e da ciência, por meio de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente, com isso, a docência é um intercâmbio de comunicação intencional, no qual há uma permuta de significados entre o professor ou formador e os alunos.

Além disso, não só as relações entre discentes e professora moldam esse processo, mas os comandos superiores vindo das instâncias responsáveis também moldam as ações: “*ainda não recebi orientações quanto à recuperação de conteúdos*” (nota de campo, n. 7); “*vamos ver com a coordenação*” (nota de campo, n. 16 WhatsApp); “*tem que ver com a direção para liberar o acesso*” (nota de campo, n. 16 WhatsApp); e, “*sim, a escola falou comigo*” (nota de campo, n. 11, interação por WhatsApp).

Relacionado a esse movimento de moldar, recorreremos a Vigotski (1994), quando diz que essa internalização das formas culturais de comportamento irá reconstruir a atividade psicológica, tendo como alicerce a operação com os signos que são historicamente construídos. Assim, considerando a necessidade sanitária do momento, podemos avaliar que as atitudes adotadas para enfrentar essa crise acabam por ser incorporadas ao sistema de comportamentos e culturalmente irão reconstruir os sujeitos, formando novas entidades psicológicas, condizentes com o que se vive.

No entanto, por diversas vezes nos deparamos com a tentativa da professora em proporcionar este espaço dialógico com os alunos, mas não se mostrou efetivo, tendo em vista que os discentes não davam retorno para as indagações dela. Isso nos faz questionar como essa atividade psicológica se construiu neste contexto, como é possível depreender dos excertos das notas de campo apresentadas a seguir:

Havia sete alunos. Apenas um participando, respondendo as perguntas iniciais da professora referentes ao tema da aula anterior (nota de campo, n. 8); Havia sete alunos. Todos com câmera e microfone desligado (nota de campo, n. 9); Todas as câmeras e os microfones desligados (nota de campo, n. 10); Durante a explicação a professora fez questões relativas ao que estava explicando, apenas uma aluna estava participando, dialogava com a professora (nota de campo, n. 11); Quando entrei na sala de aula virtual havia quatorze alunos. Todos de câmera e microfone desligados (nota de campo, n. 12); Estavam já na questão cinco. Professora leu o poema e questionou a letra assinalada pelos alunos. Ninguém respondeu. Ela precisou insistir (nota de campo, n. 13); Ela solicitou participação. Não houve. Retomou a explicação sem haver interação recíproca (nota de campo, n. 14); Havia 12 alunos. Todos com câmera e microfone desligados (nota de campo, n. 15); Perguntou se os alunos queriam assistir o vídeo junto com ela, que falava sobre esses autores estudados. Apenas uma aluna respondeu que sim (nota de campo, n. 16); Professora compartilhou o link do vídeo no chat, pediu para alguém compartilhar, mas ninguém respondeu, nem no chat, nem no microfone (nota de campo, n. 17); Professora perguntou se alguém tinha alguma pergunta antes de terminar a aula. Ninguém se manifestou afirmativamente ou negativamente (nota de campo, n. 18); A docente retomou a chamada e disse que tinha poucos alunos, chegou a exclamar: “o que está acontecendo, como estão participando poucos!”, mas ninguém se pronunciou (nota de campo, n. 19); Havia doze alunos. Todos com câmera e microfone desligados (nota de campo, n. 20); Questionou os alunos sobre o conto “O burrinho Pedrês”, de Guimarães Rosa, se alguém leu. Uma aluna, apenas, respondeu que não (nota de campo, n. 21); Professora perguntou se ficou dúvida sobre a matéria vista até então. Ninguém respondeu (nota de campo, n. 22); Ela perguntou se ficou gravado algo sobre modernismo e pós-modernismo. Ninguém respondeu (nota de campo, n. 23).

A partir desses exemplos, ficamos nos questionando como a atividade psicológica se constrói, pois sem interatividade entre professor e aluno a relação intersubjetiva não se instaura. Poderíamos considerar que essa não resposta dos alunos é um silêncio, fato que pode ser entendido como uma forma de comunicar algo, entretanto, esse silêncio constitui-se em uma forma cotidiana de reagir ao ensino remoto, de expressar uma quase ausência de atitude responsiva. Como presenciamos nas observações realizadas, o comum nas aulas remotas foi essa falta de comunicação, de construção conjunta e de influência mútua, que se concretizou em acessos visuais e verbais fechados, sendo que as câmeras e os microfones raramente estavam ligados e disponíveis, a fim de que houvesse algum tipo de interação. Diante disso, os docentes se veem no desafio de organizarem outras formas de ensino, que não compreendem apenas

as atividades realizadas em ambiente virtual, mas também precisam investir para atrair a atenção dos estudantes a distância (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020). Além disso, uma vez que a relação com o professor também pode constituir-se, de acordo com Asbahr e Souza (2014), em motivo eficaz para a atividade de estudo, destaca-se a importância do outro no desenvolvimento humano, o que ressalta também o papel dos afetos na aprendizagem escolar.

Com os alunos percebemos pouca interatividade, isso foi também verbalizado pela participante de pesquisa. Diferentemente foi a avaliação da profissional quanto às instâncias responsáveis. Quando questionada sobre como seria o seu diálogo com essas, nos momentos em que percebe alguma necessidade especial ou quando tem algum caso específico em sala de aula que precisa de auxílio, respondeu:

Tranquilo. A gente trabalha pelo Whats. Tem o grupo e tem o individual. Eu chamo a coordenadora no privado do Whats. No grupo a gente não posta, é só elas, mas daí chama no privado, a coordenadora, e sempre é atendida. A gente nunca vai lá na escola (Dados da entrevista).

Essa fala da professora durante a entrevista nos chamou significativamente a atenção, pois lembrando o Documento enviado aos professores da rede estadual de ensino - “Documento orientativo Escola Polo” -, um dos critérios de escolha para uma instituição de ensino ser definida como Escola Polo seria: possuir internet de qualidade, equipamentos de informática, equipe pedagógica e administrativa constituída; o que não parece lógico, já que entendemos que os profissionais estavam trabalhando pelo *WhatsApp*, por meio de grupos de conversa, tanto individuais quanto coletivos, como menciona a participante de pesquisa: “*Eu chamo a coordenadora no privado do Whats. No grupo a gente não posta, é só elas, mas daí chama no privado a coordenadora e sempre é atendida. A gente nunca vai lá na escola*” (Dados da entrevista). Nesta resposta percebemos que os professores não iam fisicamente até a escola, o que não faz surgir a necessidade da Escola Polo possuir internet de qualidade e equipamentos de informática como o documento orientava. Novamente nos questionamos como a atividade psicológica poderia estar se construindo, se algumas orientações mostravam-se ilógicas, se a interatividade em sala de aula pouco ocorria, se o professor não conhecia seus alunos e não acompanhava as suas reações nos momentos de troca e se não havia experiência prévia para organizar essas ações.

Nesse percurso, cabe-nos avaliar que tanto a linguagem como o sujeito fazem parte desse movimento dinâmico e recípro. Assim, as concepções de linguagem e de sujeito, da forma como as concebemos, inserem o outro ao processo de formação da subjetividade, cujo fluxo não está nos extremos e sim no trabalho que se faz todos os dias, movidos por lutas, interesses contraditórios, utopias e sonhos (GERALDI, 2010).

Para conferir destaque à mediação da linguagem entre os sujeitos no processo de formação de subjetividade, recortamos alguns enunciados da professora participante do estudo, nos quais se evidenciam os comandos que se efetivavam todos os dias no trabalho pedagógico de sala de aula, por meio do uso da fala: “[...] *é como eu digo para eles...*”, “*Eu digo para eles...*”, “[...] *ai eu digo para eles*”, “*eu falo para eles assim ‘você não podem... você têm que...*”, “*você têm o conteúdo*”, “*tentem fazer com a cabeça de você*”, “*pesquisem ali*” (Dados da entrevista).

Neste sentido, conforme Mossmann, Daga e Goulart (2021), é preciso considerar o papel do interlocutor mais experiente, em se tratando dos processos de ensino e aprendizagem, levando em conta a seleção de objetos culturais tomados como objetos do conhecimento no processo de formação de conceitos. Para eles, para que esse processo ocorra, seja na educação presencial ou nos cursos *on-line*, essa relação é fundamental, pois o professor atua como interlocutor indispensável para que o aluno perceba o mundo de modo crítico e atue na sociedade consciente de sua importância como ser social. Araújo *et al* (2020) afirma que, independentemente do tipo de relação estabelecida e das formas dos processos educativos, seja qual for a modalidade, o professor é figura indispensável e sua função não é descartada em nenhum aspecto no processo educacional. Grass (2017) também destaca que a mediação é a essência das relações entre os sujeitos da educação e do sistema de signos culturalmente elaborados, em especial, da palavra e seus significados. Com isso, a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação da linguagem, que envolve a formação de ideias e pensamentos; recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e institui a sua própria palavra sobre esse mundo, por meio dos quais esse sujeito apreende o mundo e atua sobre ele (VIGOTSKI, 1994).

E, com os recortes citados acima, que destacam a mediação da linguagem entre os sujeitos no processo de formação de subjetividade, pode-se perceber o esforço que a professora faz para que esse movimento dinâmico e recípro aconteça, reforçando sobre a pertinência de sempre se estar ativo, buscando cada vez mais conhecimento: “[...] *a gente precisa ir em busca de algo mais, e tem alunos aí que são interessados* (Dados da

entrevista). Ainda, remete à importância das ações diárias nesta formação: “[...] eu falo para eles assim: ‘vocês não podem pensar no ano que vem, vocês têm que pensar agora’” (Dados da entrevista), e tenta ressaltar sua visão subjetiva sobre o fato: “Fico triste com a falta de empenho”, [...], “eles quase não interagem, muitas vezes eu chamo, eles abrem o microfone, falam, mas interagem pouco” (Dados da entrevista).

Dessa maneira, podemos avaliar que a interatividade nas aulas remotas acontece de maneira mais ínfima do que acontecia em aulas presenciais, como a própria professora sinaliza: “Pela quantidade de alunos que tem nas turmas, poucos participam dos Meets”; “Na sala de aula eles falam bastante, e aqui eles não são muito de falar”; e, “No presencial, claro, tu tá ali, está próximo ao aluno. Isso não substitui” (Dados da entrevista).

Ademais, Vigotski (2009 [1934]) defende que uma das principais funções da linguagem é possibilitar a comunicação, a qual se forma de acordo com as forças que modelam a dinâmica comunicativa. Também, afirma que essa capacidade humana liga-se ao pensamento e à ação, habilitando os sujeitos para organizar instrumentos de auxílio na solução de tarefas difíceis, na superação de ações impulsivas, no planejamento de soluções para a resolução de problemas e a controlar o próprio comportamento (VIGOTSKI, 1994). Assim, para o psicólogo russo, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base para a condução e resolução de uma nova experiência, representando uma importante distinção entre o ser humano e os animais. Ainda, acrescenta que desde os primeiros dias do desenvolvimento do sujeito as atividades vão adquirir um significado próprio ao sistema específico de comportamento social, sendo que essas vão ser dirigidas a objetos definidos, refratados por meio do ambiente, e o caminho entre o objeto e o sujeito vai perpassar outra pessoa; assim, ele retrata que essa estrutura complexa revela um processo de desenvolvimento intimamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social. Também, é possível afirmar que os signos e as palavras constituem o sujeito de forma primordial, pois estabelecem um meio de contato social com as outras pessoas (VIGOTSKI, 1994).

Na concepção vigotskiana, a interação social e os processos mentais são fortemente entendidos como dependentes das formas de mediação envolvidas, sendo que uma delas é a linguagem, tida pelo autor como uma das formas mais elevadas e complexas de comportamento (VIGOTSKI, 2012 [1931]). O próprio Vigotski (2012 [1931]) afirma ser preciso admitir que o domínio sobre os processos de comportamento

é fundamentalmente construído da mesma forma que o domínio sobre os processos da natureza, uma vez que o homem vive em sociedade e está sempre sujeito à influência de outras pessoas e da linguagem. Nesse sentido, com base nas discussões vigotskianas, Duarte (2011) defende a centralidade das interações discursivas e da linguagem na constituição do ser social, sendo que essa ocasiona e marca um salto qualitativo no processo de desenvolvimento do ser humano, nem estão em correspondência com uma realidade que existe para além deles. Eles são, em vez disso, constitutivos da realidade” (DUARTE, 2011, p. 115).

Dessa maneira, assim como Volochínov, Vigotski (1994) também concebe essa relação dialética entre o sujeito e a sociedade, mediada pela linguagem, na qual uma influência mútua possibilita a formação de ambos, sendo que o sujeito molda o ambiente, assim como o ambiente modela o sujeito. Miotello (2018b) ainda reforça que tudo o que é individual é também social, pois esse individual não é constituído pelo próprio sujeito, e sim pelo outro.

Com base nessas teorizações, podemos inferir que esse outro, no processo educativo observado, não se centra apenas na figura do professor e do aluno, mas se estende a toda equipe diretiva e de coordenação que acompanha e orienta a Escola Polo, dos responsáveis educacionais municipais, estaduais e federais, bem como as autoridades sanitárias, que mais do que nunca precisaram intervir e mediar o processo educacional como um todo para que as aulas não cessassem em tempos de calamidade pública.

Em relação ao que estamos refletindo, outra consideração pertinente diz respeito à sincronicidade e à assincronicidade para ministrar as atividades didático-pedagógicas. Como o próprio nome indica, nas aulas síncronas, nas quais professor e aluno se relacionam de forma concomitante, paralela, há possibilidade de se pensar e repensar o conteúdo, o que abre espaço para questionamentos, críticas, ponderações e esclarecimento de dúvidas, que trazem à tona a interatividade. No entanto, nas aulas assíncronas, em que não há um relacionamento que se efetiva no mesmo tempo e espaço entre professor e aluno, a comunicação parece se esvaziar de sentido, pois a interatividade perde um pouco a vez. Em se tratando dessa questão, um exemplo que podemos citar é o fato de, ao fim de uma das aulas síncronas, a professora ter solicitado que ligássemos o microfone para conversar e justificou que os alunos da noite não gostam da aula no *Meet*, pois trabalham de dia e à noite estariam cansados. Disse que preferem aulas assíncronas, porque podem fazer a hora que querem: “*Vejo que eles não*

veem a hora de acabar quando é Meet” (nota de campo, n. 86), denotando uma “certa” ausência de necessidade do processo interativo. Todavia, podemos ajuizar que essa realidade não difere quando o ensino é presencial em sala de aula, ou seja, essa justificativa não é restrita ao ensino remoto, que ainda possibilita ao aluno estar no conforto de sua casa, com recursos extras (roupas mais confortáveis, alimentação mais próxima e possível a qualquer momento da aula). Assim, tal significação não nos parece direcionada a este contexto em específico.

Sobre esse assunto, a profissional faz uma analogia entre o ensino presencial e o remoto:

No presencial, claro, tu tá ali, está próximo ao aluno. Isso não substitui. Principalmente, com o Ensino Médio, eles não são tão bagunceiros como os do Ensino Fundamental, eles são mais quietos, então, a interação ali né, você vai na classe, você dá uma olhada no caderno para ver o que fez, esse contato, com certeza (Dados da entrevista).

Em outro momento, também comenta: *“Essa geração, lá na escola a gente sabe, a gente percebe, a gente tem esse contato e a gente percebe, esse aluno precisa de uma conversa e tal”* (Dados da entrevista).

Nesses excertos da entrevista, fica evidente a diferença de interação na aula presencial e na remota. Vejamos outro exemplo: Na segunda observação (lembrando que havia apenas sete alunos dos 43 matriculados), apenas um estava participando e respondendo às perguntas iniciais da professora referente ao tema da aula anterior, que foi interrompida pela falha técnica, impossibilitando a professora de ver os alunos, ou melhor, o ícone de presença deles, pois, pelo que se observou, o contato visual se estabelece infreqüentemente, tendo em vista que as câmeras permanecem desligadas durante toda a aula. Durante todo o percurso de observação participante, em momento algum se viu uma câmera ligada, nem mesmo quando a professora solicitou. Em nossa compreensão, isso não se deu por conta da nossa participação como pesquisadora-observadora da aula. Não acreditamos que esse comportamento dos alunos, o qual se repetiu em todas as aulas, tenha sofrido influência significativa da nossa presença na sala de aula virtual, até porque seguimos todos os protocolos, como manter nossa câmera desligada, na tentativa de evitar tal influência. Além do mais, segundo a participante de pesquisa: *“A maioria manda atividade sem participar do Meet. Eles não são de participar no Meet”* (Dados da entrevista); e *“Enquanto eles estão no Meet, eu*

já percebi que muitos estão fazendo as atividades, nem prestam atenção” (Dados da entrevista).

No entanto, a profissional avalia que as relações estabelecidas com seus alunos são boas, referindo-se especialmente à relação estabelecida com os participantes das aulas síncronas:

Eu posso falar dos que participam nos Meet, mas é boa. Por mais que eles quase não interagem, muitas vezes eu chamo, eles abrem o microfone, falam, mas interagem pouco. Eles gostam de estudar sim, neste processo on-line. Até mesmo agora, que veio para voltar, tinha uns que falavam que tinham vontade de chorar, não queriam voltar, porque já estavam acostumados. Também, aqui é um professor, lá volta, é outro professor, aí o conteúdo de um não bate com o conteúdo de lá, tem tudo sabe. Aí vai ter conteúdos que a escola lá vai trabalhar e eu já trabalhei, então assim é um choque, agora com essa volta. Nem todos querem voltar. Alguns já foram, mas tem bastante ali, que não querem voltar. Eles têm que voltar agora, porque é para ficar só os que têm comorbidades. Mas eles não querem voltar. Eles gostam de trabalhar. E a minha relação com eles sempre foi boa, com todas as turmas assim (Dados da entrevista).

Reforçamos aqui o que defende Behar (2020) sobre a importância de motivar sempre a presença social, isso porque os alunos precisam ser estimulados e se sentir engajados no processo de ensino-aprendizagem para dizer, escrever e fazer pelos meios digitais, pois essa seria a única forma de se fazerem presentes nas plataformas por meio da comunicação *on-line*.

Kenski (2003) defende que na sociedade digital há uma exigência ainda maior da manifestação dos sentidos humanos (a audição, a visão, o tato, a emoção, a voz), pois esses estão imbuídos no envolvimento e na compreensão das mensagens multimidiáticas. No entanto, o que presenciamos foi uma interatividade ínfima, com situações inusitadas que revelaram sequer o aluno estar participando da aula dada e pouca estimulação da docente para que a realidade fosse diferente, até mesmo porque, como vimos acima, ela se mostrou consciente da situação, ao mesmo passo que denotou certa conformidade (ou aceitação) com isso. Em uma das aulas observadas, na qual a professora se propôs a avaliar os métodos de ensino que estava utilizando, ela chamou um por um dos presentes para manifestar sua opinião, sendo que dois alunos não atenderam ao seu chamado, situação que evidencia significativamente o que estamos discutindo. Com isso, queremos inferir que a linguagem se torna essencial no processo de aprendizagem, seja ela presencial ou virtual. A presença dos atores da cena educativa precisa ser efetivada, recuperada e concretizada, e isso só é possível pela fala, da

comunicação entre os pares, o que deve ser incentivado pelo professor, o que pouco vimos acontecer.

Neste caminho de pensamento, Saviani e Galvão (2021, p. 42) asseveram:

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, webinários etc. Já do lado dos docentes, esses estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de *e-mails* e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.

Com base em tal comentário, podemos fazer outras inferências sobre a realidade explorada e reforçar alguns pontos de análise. Fundamentalmente, foi-nos possível computar que do total de aulas acompanhadas, em nenhuma conseguimos nos deparar com as câmeras dos alunos ligadas. Assim, não se pode conhecer quem estava do outro lado, presenciar reações, trejeitos ou manifestações corporais. Magalhães e Oliveira (2011) citam que no âmbito das relações humanas, apreender o outro é conhecê-lo; não obstante, conhecer o outro não é apenas sabê-lo outro. Esse conhecimento do outro se dá por meio do estreitamento dos vínculos entre o eu e o outro, por meio de uma relação intencional de mutualidade, reciprocidade e da interpenetração de seus universos subjetivos distintos, a partir do conhecimento que o eu possui em relação ao outro e vice-versa. Com isso, podemos julgar que não conhecemos nenhum dos alunos, apenas foi-nos possível saber que estavam ali, ou ao menos que seu ícone de presença assim os representava, mas não estreitamos vínculos e acreditamos que a professora também não. Durante a entrevista, a profissional chegou a dar exemplos de interações e vinculações que se concretizaram durante sua atuação no ensino presencial, mas não conseguiu citar o mesmo em relação ao processo no ensino remoto:

Até, eu tenho uma assim que ela é ainda minha amiga e tal, que eu dei aula para ela há 5 anos e ela tinha problema de depressão e tal, e até hoje sou amiga dela, tanto no WhatsApp quanto no face, e até esses dias, morreu o pai dela, por causa do COVID, e ela assim, e até na época eu conversei até com ele, eu conversei com ela porque eu estava preocupada com ela e tal, ver se ela não estava recebendo a atenção que ela precisa (Dados da entrevista).

E avaliou:

E esse contato próximo, estar próximo dos alunos, isso é o que mais assim, porque, vou te falar uma coisa assim, tem muitos que lá no presencial, a gente percebe que eles precisam de uma atenção não só como professora, eu tenho uns alunos, mais seriam alunas, que fica esse contato depois. Eu tenho aluno, tanto no WhatsApp como no face, porque lá eu dei essa atenção também, além do professor (Dados da entrevista).

Já, quanto ao ensino remoto, ponderou: *“Eles falam pouco, não gostam de interagir, eles não abrem a câmera”* (Dados da entrevista). E destacou: *“Pela quantidade de alunos que tem nas turmas, poucos participam dos Meet”* (Dados da entrevista). No entanto, em relação aos alunos, também afirmou:

Eu tenho alunos muito bons. Eu posso falar dessa minoria que participa dos Meet. Eu tenho ali alunos muito bons, maravilhosos, que são interessados. Esses que participam dos Meet são os alunos interessados. São alunos que, vários já me chamaram fora da sala de aula, para tirar dúvidas, esses têm interesse, os que participam dos Meet, esses são interessados. São alunos bons, vem ótimos trabalhos, é aluno que vai além, que não fica só no que é dado (Dados da entrevista).

E, acrescentou: *“E esses que participam, querem o ENEM¹⁰. Eles têm interesse, esses que participam”* (Dados da entrevista). O que nos parece, com base na observação que fizemos e com as discussões vivenciadas, é que a intenção do ensino remoto na pandemia, na verdade, foi a de manter o diálogo com o aluno por meio de outras/novas formas de interação, as quais já podem ser alvo de avaliação, e a partir da constatação dessa pouca interatividade, deve ser objeto de reavaliação para momentos futuros, se assim surgir o caso. Magalhães e Oliveira (2011) citam que a compreensão do outro, de nós mesmos como outros e dos outros em nossas vozes, nas ações em pesquisas de formação de educadores, possibilita a compreensão crítica das escolhas feitas em relação às diferenças nos modos de agenciar dos sujeitos na atividade escolar e que isso permite fazer um questionamento das escolhas e da criação de novos contextos para que os indivíduos possam perceber-se e perceber a existência do outro como necessários ao processo de colaboração crítica.

No entanto, esse processo de colaboração crítica quase não vimos. Em uma das aulas observadas, ao retomar a chamada e comprovar a ínfima participação dos alunos, a professora chegou a exclamar: *“o que que está acontecendo, como estão participando poucos”* (nota de campo, n. 19). Além de serem poucos participantes, a interatividade se mostrou mínima também, pois os retornos verbais advinham de perguntas realizadas

¹⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

pela docente e não de forma espontânea, de modo a contribuir com o processo de aprendizagem. Vamos lembrar a fala da docente: “São 43 matriculados ‘hoje’. Uns 30 alunos mandam atividades e em torno de 12 participam no Meet” (Dados da entrevista). No entanto, os que realmente interagiram com a professora foram um ou dois e, em muitas situações, apenas após a solicitação dela. Na maioria das aulas que presenciamos, do total de alunos participantes no ambiente virtual, um mínimo de estudantes é que se manifestavam verbalmente, abrindo o microfone e dialogando com a professora. Em algumas situações, nem esse mínimo aconteceu, como podemos ver nas seguintes situações: *Conforme explicava, a professora dizia: “lembram que já vimos isso?” sem sucesso em obter respostas* (nota de campo, n. 37); *“Ficou dúvida sobre a matéria vista até então?”, mas ninguém respondeu* (nota de campo, n. 22); *“Ficou gravado algo sobre modernismo e pós-modernismo?”, e novamente não houve respostas* (nota de campo, n. 23).

Ainda no que tange à interatividade, algo que nos chamou significativamente a atenção durante a observação participante das aulas é que por mais que houvesse um horário combinado para o início da aula, havia alunos entrando e saindo da sala virtual durante todo o transcorrer do período letivo, isso não nos permite averiguar uma justificativa real para os fatos, pois inúmeras são as possibilidades para explicar as ocorrências, as quais fogem do nosso alcance enquanto pesquisadoras: problemas no sistema, inabilidade de uso da tecnologia, não efetividade de presença frente ao aparato tecnológico, interferências dentro do lar, e assim por diante. Porém, algo possível de avaliar aqui é que, se a aula estivesse transcorrendo em ambiente presencial, essa rotatividade não estaria acontecendo, pois o ambiente seria comum a todos e com uma possibilidade maior de regramento. Apesar de haver recursos que possibilitam esse regramento também na aula *on-line*, como o bloqueio da sala virtual ou impedimento de ingresso de novos participantes, por exemplo, o que impediria o acesso fora do horário estipulado, parece que houve uma flexibilização maior em relação a essa questão no ensino remoto.

Outra situação inusitada foi um fim de aula em que a professora fez a chamada em voz alta para todos. Encontrou um nome novo na lista e chamou o aluno. Questionou se era a primeira aula que ele estava participando, mas não houve resposta. A reação da docente foi rir da situação e dizer: *“nem está aí”* (nota de campo, n. 38). Em outra situação, a educadora comentou sobre um material que havia mandado com antecedência e solicitado que os alunos fizessem a leitura prévia, e sobre isso afirmou:

“Mas não sei se alguém estudou antes da aula, como eu havia pedido, né alunos?” (nota de campo, n. 43), mas ninguém respondeu.

Algo semelhante aconteceu com uma aluna que postou no *chat* a seguinte mensagem: *“Alguém poderia me passar o horário das aulas? Obrigada”* (nota de campo, n. 39), entretanto, ficou sem resposta neste espaço comunicativo e nos meios virtuais viabilizados pela plataforma de ensino. Talvez, a resposta tenha chegado por outros canais comunicativos da turma, mas até o fim do período, dentro do espaço síncrono de aula, a pergunta ficou sem resposta.

Além disso, por duas vezes presenciamos situações em que os alunos levantavam a mão no recurso da tela, como um sinal de solicitar participação. No entanto, a docente não fez menção em ter visto o recurso ser utilizado e não repassou a palavra para eles. Aqui, ponderamos duas compreensões, a primeira delas refere-se ao fato de a professora ficar com muitas janelas abertas, como ela própria admitiu em determinado momento: *“estou cheia de janelas abertas, que confusão hoje”* (nota de campo, n. 40), e, *“Miseravi, miseravi, tenho tantas janelas abertas que não consigo compartilhar a atividade certa”* (nota de campo, n. 41), o que pode ter inviabilizado sua percepção ao fato; outro aspecto que pode justificar a circunstância é o fato de o recurso ter sido acionado de forma errônea pelo aluno ou distorcida do objetivo a que se destina, pois não houve, na sequência, o uso de qualquer outra via disponível para a comunicação na sala de aula remota (vídeo, áudio ou *chat*).

Com a substituição da aula presencial pelo ensino remoto, pode-se notar que há diferenças entre o contato intersubjetivo permitido pelo ambiente físico da sala de aula e o contato virtual limitado pela tela do computador. Araújo *et al* (2020) afirmam que, mediante os cenários globais e locais, a necessidade de se repassar o conteúdo de forma remota sem contato direto, afetivo e social se tornou imperiosa. Tal citação feita pelos autores nos faz pensar que houve uma imperatividade para que essa modalidade de ensino fosse adotada, mas isso, de maneira alguma, mostra-se como um imperativo favorável, já que, sem tempo hábil para planejar o melhor para os alunos, trabalhou-se com o que era possível. E, falando nisso, até a docente pareceu, em certo momento, estar desconfortável com o que estava se observando nas aulas síncronas e quis justificar a situação.

Ao fim da aula, solicitou que eu abrisse o microfone e perguntou se eu havia percebido a pouca participação dos alunos. Comentou: *“vejo que eles não veem a hora de acabar quando marco aula síncrona”* (Dados da entrevista). Também, mencionou

que os alunos preferem a aula assíncrona, pois podem fazer no dia e no horário que tem maior disponibilidade e que na aula síncrona precisam se ajustar ao horário marcado. E, ao fim do diálogo, concluiu: *“Eu acho assim, a gente sempre questiona muito o aluno para ele interagir, mas ele não interage. [...] É neste sentido, eles não interagem, é muito pouco”* (Dados da entrevista).

Neste ponto, é muito importante também adentrarmos na noção de sujeito, explicitando minimamente como a concebemos neste estudo. Na perspectiva epistemológica em que nos fundamentamos, os sujeitos são construídos a partir das interações com os outros indivíduos, dessa forma, não há o sujeito pronto, que se apropria de uma língua pronta (GERALDI, 2010). Da mesma forma, não há alunos prontos, há seres que estão em processo de desenvolvimento e que precisam do outro, do professor, para se apropriar de conhecimentos construídos ao longo dos tempos, repassados a partir de uma interação dialógica, afinal, sujeito e linguagem estão sempre em movimento, constituindo-se na relação com a alteridade, em uma perspectiva histórica. Podemos dizer que é a alteridade e as relações de alteridade que vão constituindo o sujeito como único em cada relação.

Tal compreensão encaixa-se perfeitamente na fala da docente: *“Nem todo aluno faz do mesmo jeito. [...] Cada um a sua.”* (Dados da entrevista). Smolka (2020) destaca que os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, ou seja, os sujeitos são significativamente aplacados por signos e sentidos produzidos nas relações com os outros e na história dessas relações; isso confere respaldo para que o estudo enfoque as significações da ação humana, os sentidos das práticas, ponderando que todas as ações contraem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

E nessas relações, esse contato próximo é citado diretamente pela docente como sendo essencial para o processo de criação de vínculos:

E esse contato próximo, estar próximo dos alunos, isso é o que mais assim, porque, vou te falar uma coisa assim, tem muitos que lá no presencial, a gente percebe que eles precisam de uma atenção não só como professora, eu tenho uns alunos, mais seriam alunas, que fica esse contato depois. [...] É importante, inclusive, este contato (Dados da entrevista).

E sobre isso ainda avaliou:

Então, têm coisas que a sala de aula né, permite você enxergar, com outro olhar, o que ele está precisando além deste conteúdo, né? E a gente percebe, principalmente no Ensino Fundamental, que é de 6º a 9º ano, os pequenos, que tem bastante aluno carente de atenção, tem bastante. E tu fazer um carinho, talvez é por isso que eles gostam de vir para a escola, porque eles ganham atenção, porque em casa não tem, os pais trabalham, chegam em casa de noite, tem que fazer a faxina, comida. Então assim, esse contato é o maior, que a gente nem vê eles, eles não abrem a câmera, a gente praticamente não conhece o verdadeiro aluno, assim a gente não conhece direito o aluno. A gente não tem como. Porque ele não transmite, aquele que tá lá do outro lado, por exemplo, se ele está depressivo, ele lá na sala de aula eu vou perceber, mas ali, quieto, não abre o microfone, e quanto não abrem, aí não tem como perceber. Na sala de aula a gente percebe (Dados da entrevista).

Assim, o ser humano pode ser definido como:

[...] esse ser da relação, e não é uma relação universal, é uma relação outro-eu, eu-outro, aquela coisa única, só se dá naquele momento, nunca mais vai se repetir, nunca. Então não tem uma cronotopia fixa, definitiva, tem uma arquitônica, uma mudança que se constrói a toda hora (MIOTELLO, 2018a, p. 55).

Esse trecho nos parece expressivamente significativo quando nos deparamos com o período vivenciado nesta pandemia. É um momento único, sem precedentes, que nunca mais vai se repetir da mesma forma, com os mesmos delineados e contornos, com os mesmos sujeitos e ideologias, pois o que se vive é base para a construção futura, pois traz uma influência singular, as quais estamos na busca de compreender.

A própria profissional da educação esclarece que o primeiro ano pandêmico serviu de experiência para o segundo, tanto em acertos quanto em erros, inevitavelmente influente. Por isso, entendemos que o espaço que o sujeito ocupa é um lugar de passagem por onde vai interagir com outros homens, na tentativa de construir categorias de compreensão sobre o mundo vivido, nem sempre percebido e dificilmente concebido de forma idêntica pela irrepetível unicidade que é cada indivíduo (GERALDI, 2010).

E para ser possível entender essa totalidade, Faraco (2009) cita que o processo estético dos eventos pressupõe um olhar de fora, ou seja, um eu que se relaciona com um outro, mas que está posicionado do lado de fora para poder lhe conferir uma forma esteticamente delineada. É esse nosso movimento enquanto pesquisadoras, até mesmo porque concordamos com o próprio Faraco (2009, p. 21, grifos do autor), quando escreve que “O *eu* e *outro* são, cada um, um universo de valores”, e mesmo correlacionados, recebem valores diferentes e são determinados por quadros axiológicos também diferentes. Todo o nosso percurso é delineado por esses valores; valores que se

constroem paralelamente a essa axiologia vigente, que influencia o padrão de pensamento e a condução desse contexto.

Esse sujeito, deste tempo, com essa influência cronotópica, tem sua unicidade e cabe-nos apenas registrar historicamente o fenômeno, fazendo as devidas ligações com os enunciados apreendidos nesse momento que estamos vivenciando, na tentativa de descortinar conflitos e tensões vivenciados neste recorte espaço-temporal, que delega ingerências na formação da intersubjetividade humana, a qual não se fixa no “aqui e agora”, mas trará consigo decorrências futuras.

Para demarcar essa compreensão, recorreremos às palavras próprias de Geraldini (2010, p. 143, grifos do autor):

Deste movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude do exterior, infere-se que os *acabamentos* ou as *identidades* serão sempre múltiplas no tempo e no espaço, pois a relação nunca é com somente um mesmo outro e a vida não se resume a um e sempre mesmo tempo.

Com essa citação, aproximamo-nos do pensamento de Moura e Miotello (2014), pois esses asseveram que em cada época cada grupo social terá sua forma peculiar de discurso que integra também especificamente cada repertório uno da comunicação social e ideológica, as quais são determinadas pelas relações de produção e pelas estruturas sociopolíticas de cada espaço e tempo. Neste ponto aparece um componente poderoso no processo das interações que é a organização hierarquizada das relações sociais, na qual um determinado grupo social interage a partir de um conjunto de formas de enunciação, que se organizam a partir de determinados temas, e isso forma uma unidade orgânica indestrutível.

Já falamos sobre os delineamentos dados à situação educacional durante a pandemia no capítulo anterior, mas reforçamos aqui que essas relações de produção e essas estruturas sociopolíticas também podem ser consideradas o “outro” que age e influencia o “eu”. Professor e aluno não formam a única díade eu-outro que pode ser referida neste contexto, pois os comandos superiores dos responsáveis pela educação nacional, estadual e municipal também influenciam o modo como vai se dar a constituição do eu. Nesse processo, os signos são determinados tanto pela organização social de tais indivíduos, quanto pelas condições em que essas interações se dão; de mesmo modo, se houver modificações nessas formas, haverá uma modificação nos signos, logo na consciência e nos sujeitos e, para a sobrevivência dos signos é

necessária, indispensavelmente, a interação entre os pares (MOURA; MIOTELLO, 2014).

Ademais, neste contexto vivenciado, esse outro pode também ser dimensionado pela tecnologia, pois cria um espaço virtual que torna possível acontecerem as relações intersubjetivas, espaço no qual podem ser constituídas interatividades importantes para o processo interspíquico da intersubjetividade sobre a qual discutiremos melhor na próxima subseção.

3.2 O USO INSTRUMENTAL E/OU PEDAGÓGICO DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS

Nesta subseção, nosso foco de análise é o uso da tecnologia no contexto pesquisado, sendo que esse tema não foi apenas alvo de atenção no percurso de observação participante, como também delineou todo o caminho percorrido neste estudo. Ademais, como já vínhamos ponderando, a tecnologia pode ser considerada uma ferramenta importante para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente neste momento paralelo ao nosso fazer científico, pois as relações intersubjetivas no espaço educacional ficaram atreladas ao espaço virtual, em decorrência da necessidade pandêmica.

Em se tratando de mediação, tanto a tecnologia quanto a linguagem podem ser consideradas mediadoras no fenômeno que nos propomos investigar. No entanto, o papel e a importância de cada uma é diferenciado. A linguagem, dentro de qualquer contexto, inclusive o educacional (presencial ou remoto), é essencial, pois graças a ela é que se pode internalizar conhecimentos, aperfeiçoá-los e transmiti-los. Já as tecnologias da informação e da comunicação articulam diversas formas eletrônicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação, as quais se tornam “midiáticas” após a união da informática com as telecomunicações e o audiovisual, gerando produtos que têm como algumas de suas características a possibilidade de interação comunicativa e a linguagem digital. Essas são tidas, então, como suportes para as ações cotidianas e interferem no modo de pensar, sentir, agir, de se relacionar socialmente e adquirir conhecimentos, criando uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2003).

Com essas definições, temos a tecnologia no ensino remoto mediando o processo, ou mesmo dando suporte a esse e tornando possível um espaço para que a

linguagem possa chegar até o aluno, ou seja, para que a interação comunicativa ocorra. Entretanto, não se pode dizer que a linguagem mediada por aparatos tecnológicos utilizados nas aulas remotas seja a mesma linguagem utilizada em aulas presenciais e tal constatação nos favorece pensar em um cenário diferente para as relações intersubjetivas que se constroem no ambiente virtual limitado pela tela do computador ou celular, assim como constatamos na fala da professora entrevistada: “[...] esse contato é maior [aula presencial]. Aqui [aula remota] a gente nem vê eles, eles não abrem a câmera, a gente praticamente não conhece o verdadeiro aluno” (Dados da entrevista). Badin, Pedersetti e Silva (2020, p. 124) contribuem com uma reflexão sobre essa questão propondo pensar que “[...] a interação, o olhar, a proximidade, o toque e todos esses aspectos precisam ser reinventados, dada a impossibilidade de aproximação exigida para o controle da pandemia”. No que tange a esse aspecto, não se pode perder de vista que o cronotopo é outro, o que tem implicações para a efetiva inserção do sujeito na esfera de atividade humana. A “ausência de ruído”, o não engajamento, inviabiliza a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Hübés e Turkiewicz (2021) explicam sobre as “interações (im)possíveis em tempos de pandemia” e nos provocam a pensar nessas práticas de interatividade (in)viabilizadas pelo ensino remoto em tempos de COVID-19. Para eles, “[...] não há espaço para o aluno falar; apenas para o professor ‘transmitir’ o conteúdo” (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021). Tal reflexão se aproxima da realidade presenciada, quando nos deparamos com turmas numerosas de alunos matriculados, em que poucos estudantes participaram do momento síncrono, ou quando os participantes não interagiam verbalmente, deixando seus microfones e câmeras desligadas.

Tomando esse raciocínio por base, lembramos que é preciso conceber “a palavra como forma de interação, seja com um interlocutor real ou virtual” (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021, p. 15) e que a interação “[...] corresponde a contato direto ou indireto entre os sujeitos, está relacionada com conhecimentos e valores partilhados, ideologias, necessidades e interesses” (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021, p. 12). Considerando essa situação pandêmica, avaliamos então que a melhor forma de garantir que esta interação aconteça é por meio da linguagem, que se materializa nas palavras.

Tal incentivo talvez deveria ter sido mais utilizado por parte da professora durante as aulas que acompanhamos, isto porque não conseguimos apreender falas mais direcionadas ao encontro de palavras, em que se proporcionasse a contrapalavra. Eram, em sua maioria, enunciações curtas e relacionadas a respostas de exercícios, além de

perguntas retóricas sobre a existência de dúvidas por parte dos alunos. Algumas situações podemos exemplificar a partir das seguintes notas de diário de campo: “A professora leu o poema e questionou a letra assinalada pelos alunos, no entanto, ninguém respondeu. Precisou insistir. Então, uma menina falou ‘Marquei a letra A’” (nota de campo, n. 13). Em outra situação: “A professora perguntou se alguém tinha alguma dúvida antes de terminar a aula, mas ninguém se manifestou. Seguiu questionando sobre a questão dois, mas ninguém deu retorno verbal à solicitação da educadora e ela deu a resposta” (nota de campo, n. 18). Mais um exemplo que podemos citar: “A professora pediu se ficou dúvida sobre a matéria vista até então, porém, ninguém respondeu. Insistiu e perguntou se ficou gravado algo sobre modernismo e pós-modernismo e novamente ninguém respondeu” (nota de campo, n. 23). Ainda, em determinado momento da aula, comentou: “Mas não sei se alguém estudou antes da aula, como eu havia pedido, né, alunos?” e mais uma vez ninguém deu retorno (nota de campo, n. 43). Ademais, conforme ia explicando o conteúdo, dizia: “lembram que já vimos isso?”, mas ninguém respondia (nota de campo, n. 37).

Behar (2020) explica que no ensino presencial pode-se estar fisicamente próximo de um aluno e estar psicológica e pedagogicamente muito distante dele, ao passo que, nas aulas virtuais, é possível estar geograficamente distante e estar muito próximo psicológica e pedagogicamente, o que nos remete à necessidade e ao desafio de motivar sempre a presença e a participação. Nesse sentido, no ensino remoto, mais do que no presencial, parece que os sujeitos têm dificuldades para assumir a sua palavra, o seu projeto de dizer, de modo a colocar a sua voz na dialogicidade constitutiva das enunciações.

Kenski (2003, p. 69) defende a seguinte ideia:

[...] no ambiente das salas virtuais, o aluno encontra-se sozinho diante do monitor. Sua representação – assim como a do professor ou instrutor com quem se comunica – é feita por meio de textos e imagens. Palavras, símbolos, senhas os identificam no espaço cibernético. Em geral, não é possível ver as expressões faciais e a “fala” dos corpos de alunos e de professores. [...] Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que humanizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso.

Pensando mais sobre isso, entendemos que na aula presencial o professor ministra conteúdos de forma oral, face a face com seus alunos, em uma interatividade

física, que permite a aproximação, o questionamento direto, a intervenção e a análise de reações. Diferentemente, no ensino remoto, o docente se depara com a mediação tecnológica, que afasta e limita a possibilidade de enxergar a turma de forma global e simultânea, acompanhar a reação de todos e intervir a partir disso, tendo em vista a possibilidade que a tela do dispositivo lhe confere. Tal entendimento se traduz na seguinte fala apreendida na entrevista:

Assim, a gente não conhece direito o aluno. A gente não tem como, porque ele não transmite, aquele que tá lá do outro lado, por exemplo, se ele está depressivo, ele lá na sala de aula eu vou perceber, mas ali, quieto, não abre o microfone, e quanto não abrem, aí não tem como perceber. Na sala de aula a gente percebe. (Dados da entrevista).

Outro ponto a se considerar é a quantidade de alunos por turma, que apresenta diferença nos modelos de ensino virtual e remoto, como explica a docente: *“Lá no presencial, às vezes, a gente tem turma que não dá 30. Eu já trabalhei com turmas de 22, 23 e a gora tem 40, dobra o número”* (Dados da entrevista). Neste caso de turmas maiores, é possível que nem todos os alunos apareçam visualmente ao professor por meio do aparato tecnológico, apesar de sua presença virtual.

Avaliando a realidade observada que se apresentou com uma quantidade de quarenta e três estudantes matriculados, o que poderia sugerir de antemão uma participação quantitativa maior que no sistema presencial, com turmas menores, surpreendeu os poucos alunos presentes na aula síncrona e a interatividade ínfima durante as observações: *“Em torno de 12 participam no Meet”, “Tu viu como eles vêm pouquinho no Meet”* (Dados da entrevista). As justificativas podem ser as mais variadas, mas podemos considerar a inabilidade de uso tecnológico como uma delas, assim como a ocorrência de defeitos no aparelho eletrônico que inviabilizem o dispositivo funcionar por completo, fazendo com que a visualização e/ou o áudio não ocorram, ou ainda, aspectos da própria personalidade da pessoa que podem vir a interferir nessa interação, como vergonha, timidez e resistências.

Outro fator considerável se refere à rotatividade dos alunos, que estava se apresentando como alta, como nos foi dito pela professora: *“Têm alunos que estão voltando agora, a cada hora é um número de alunos”* (Dados da entrevista). Segundo a docente, havia uma considerável migração do sistema remoto para o presencial e vice-versa e, assim, esse número de alunos na turma se diversificava dia a dia, o que pode gerar um não sentimento de pertença de turma, um constrangimento maior em participar

com câmera e microfone ligados ou até mesmo em uma desmotivação discente pela falta de vinculação a professores e colegas. De tal modo, um desafio elementar seria o de criar a sensação da “presença sincrônica”, já citado anteriormente, ou seja, a recuperar o sentido de turma reunida, em um espaço em que dificilmente os alunos estão presentes no mesmo momento (KENSKI, 2003), pois, como nos deixou bem claro a professora: “*É importante, inclusive, este contato*” (Dados da entrevista), justificando da seguinte forma:

E a gente percebe, principalmente no Ensino Fundamental, que é de 6º a 9º ano, os pequenos, que tem bastante aluno carente de atenção, tem bastante. E tu fazer um carinho, talvez é por isso que eles gostam de vir para a escola, porque eles ganham atenção, porque em casa não tem, os pais trabalham, chegam em casa de noite, tem que fazer a faxina, comida. Então assim, esse contato é o maior, aqui a gente nem vê eles, eles não abrem a câmera, a gente praticamente não conhece o verdadeiro aluno (Dados da entrevista).

Isso significa compreender que a educação escolar vai muito além de atividades de ensino e que as relações desenvolvidas na instituição educativa só podem ser materializadas neste espaço físico, neste cenário e com esses atores, isso conduz ao pensamento de que nada a ser oferecido sem esse *lócus* específico substituiria aquilo que só poderia ser vivenciado na escola. Todavia, mesmo reconhecendo a escola como insubstituível, a pandemia forçou o pensar em uma forma de manter o vínculo entre a escola, as crianças e adolescentes e as famílias (BADIN; PEDERSETTI; SILVA, 2020).

Nesse sentido, Mossmann, Daga e Goulart (2021) propõem que a mediação face a face, a leitura das reações, as interferências e acréscimos produzidos entre professores e alunos vêm a sofrer mudanças qualitativas com a ausência do diálogo simultâneo tão assíduo na modalidade presencial. Como já apontamos anteriormente, a própria docente menciona esse diferencial em uma de suas falas na entrevista, quando cita que o contato próximo com os alunos possibilita ler e entender as ações e as reações, isso permite conhecer melhor o aluno, abrindo espaço maior para a formação de vínculos, com isso, surge uma probabilidade maior de oferecer ações diferenciadas de carinho e atenção, que tornam a comunicação e a interatividade mais efetivas e com maiores possibilidades de vinculação afetiva.

Além do mais, por meio dos equipamentos tecnológicos, os professores precisam lidar com as diferentes linguagens (oral, escrita, audiovisual) para elaborar suas aulas em plataformas virtuais. Dentre essas variadas possibilidades de estabelecer o contato linguístico, podemos citar a forma escrita como predominante nas culturas

letradas para se apreender o conhecimento, a linguagem oral como a que se salienta nas formas comunicativas cotidianas e, entre elas, utilizando-se de ambas, o estilo digital, apresentando-se como um meio de rápida multiplicação, proliferação e alastramento de informações (KENSKI, 2003). Vigotski (2001) aponta que tanto a modalidade escrita quanto a oral se fazem relevantes para promover a aprendizagem e precisam ser assumidas como complementares. Essas duas modalidades somadas ao estilo digital podem ter um alcance imensurável quando colocadas na rede e se acessadas em qualquer canto do mundo que a conexão cibernética abarque. Já, de forma radical, Libânio (2011) afirma que em uma sociedade com uma grande multiplicidade de meios de comunicação e informação, o quadro negro e o giz da escola convencional perderam espaço.

Por meio dessas considerações, avalia-se que os professores estão sendo paulatinamente retirados de sua zona de conforto, impedidos de realizar suas atividades costumeiras, as quais estavam historicamente habituados a fazer, insurgindo em um contexto digital com novas práticas e afazeres que demandam tempo de adaptação. Todavia, Badin, Pedersetti e Silva (2020) nos propõem pensar que até pouco tempo atrás era inconcebível para a educação básica pensar um projeto de atividades para os alunos desenvolverem em casa, afastados de seus pares, sem o acompanhamento do professor, o que foi exigido pelas circunstâncias geradas pela pandemia.

Considerando esse tempo de adaptabilidade, para o uso efetivo desses meios de comunicação e informação, ajuíza-se que um prévio conhecimento dos recursos tecnológicos se faz necessário, pois até então a exposição oral era o principal meio de interação ao qual o docente estava habituado para ministrar suas aulas. Entretanto, com a emergência da pandemia, surgiram alterações súbitas nos modos de ensinar e interagir com os alunos, trazendo um conjunto de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas que se colocam como novos no espaço educacional (MOSSMANN; DAGA; GOULART, 2021).

Nesse sentido, é possível ponderar que os canais usuais que o cérebro aprendeu a usar para estabelecer esses vínculos e conexões neuronais, como as expressões faciais, o tom de voz, entre outros, paulatinamente se tornam irrelevantes para o estabelecimento dos contatos, que em sua maioria se sintetizam em inúmeras mensagens escritas e símbolos substitutos das expressões corporais (GRASS, 2017). Assim:

Não só esses componentes das relações sofrem transformações, mas, a vivência em si, também se transforma. Os afetos que formam parte das relações e que se expressam no contato com outros indivíduos provocando vivências de maior ou menor intensidade, com o uso dessas tecnologias se deslocam para um lugar de silêncio, sem voz, sem corpo, sem cheiro, no qual a escrita abreviada e às vezes deturpada na estrutura resume a vivência. O compromisso com a resposta, sempre estabelecida fundamentalmente pelo contato visual e auditivo, se desloca no tempo e no espaço, se torna impessoal e imprevisível (GRASS, 2017, p. 59).

Badin, Pedersetti e Silva (2020) destacam que as interações no universo escolar, consideradas fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, dificilmente se efetivam com distanciamento, posto que na instituição educativa são proporcionadas vivências em espaços de vida coletiva, mobilizando saberes que promovem as inter-relações e beneficiam o convívio social, isso porque a escola não foi criada para acontecer de forma não presencial, e as redes de ensino acabaram tendo que se desdobrar para lidar da melhor forma possível com essa nova situação, ao mesmo passo que os professores foram forçados a se reinventar diariamente, com intuito de se aproximar, mesmo de forma virtual, de seus alunos, como a professora entrevistada expressa: *“A gente se obriga, não tem outro jeito não”* (Dados da entrevista).

Saviani e Galvão (2021) asseveram que não existe uma forma exclusiva de ensinar e aprender, mas considerando um modelo de aula virtual, que concilia atividades síncronas e assíncronas, os autores pensam que o ensino-aprendizagem fica restrito, pois oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico. Assim, o esvaziamento se concretiza na impossibilidade de realizar um labor mais preciso e profundo, isso porque essa modalidade não permite que as aulas se valham de diferentes formas de abordagem com professores e alunos interagindo nos mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial. Eles ainda reforçam que o ensino remoto se empobrece tanto porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, bem como é dificultado pelas questões tecnológicas, o que pudemos vivenciar grandemente em nossa pesquisa.

Se voltarmos ao relato da primeira aula observada, temos o fato concreto de a professora dar aula sem ver os alunos, sem interatividade alguma com eles. Neste contexto, Kenski (2003) chega a se referir ao docente como sendo um “navegador solitário” que utiliza um ambiente virtual de educação a distância apenas em interação única com as ferramentas que usa, pois não há espaço para que o professor esteja em interatividade com um outro, ou seja, socialmente ele estaria só. E nesse sentido, Paula

e Gonçalves (2020) afirmam que dificilmente há aprendizagem sem interação, pois consideram o ensino-aprendizagem como um “organismo vivo”, concretizando-se em um evento único dialógico; para elas, o ensino não deve se pautar em uma forma abstrata, com o uso de conteúdos separados da realidade social, isso porque torna o processo esvaziado de sentido para os sujeitos envolvidos.

Kenski (2003) colabora neste sentido afirmando que as tecnologias precisam ser concebidas como oportunidades para alcançar a sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas incontáveis chances de comunicação e interação entre professores e alunos, sendo que ambos devem estar exercendo papéis ativos e colaborativos na atividade didática; e, acrescenta que o ambiente virtual de aprendizagem deve ser um local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, onde o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina; ao contrário, esse *lócus* deve favorecer as novas formas de comunicação, nas quais alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos.

Um trecho da entrevista que nos chamou a atenção quanto a essa interatividade “esvaziada de sentido” se traduz nas seguintes palavras:

Às vezes a gente manda uma mensagem, e eu não sei se o aluno não lê, ou não dá importância, aí não vem a devolutiva. Porque muitos tu precisa mandar uma mensagem. Esses que tu precisa mandar uma mensagem são os que geralmente, os que não participam dos Meet. Porque esses que participam dos Meet, eles questionam ali no próprio Meet. E aqueles que não participam, eu mando mensagem quando é necessário, mas o retorno, nem sempre eu tenho retorno deles, por isso que eu não sei se eles não veem, não abrem, ou abrem e não querem fazer. Uns abrem a mensagem e enviam sem responder. Então, eu devolvo a atividade e mando junto uma mensagem. Devolvo com as mensagens dizendo o porquê eu estou devolvendo, mas nem sempre vem (Dados da entrevista).

Recortando precisamente o trecho: “*Porque esses que participam dos Meet, eles questionam ali no próprio Meet*”, precisamos apontar que presenciamos de forma mínima esses questionamentos aparecerem. Na maior parte do tempo em que acompanhamos as aulas, as câmeras e os microfones permaneciam desligados, sem interatividade com a docente. Os questionamentos acabaram por aparecer de forma rara no transcorrer das sete aulas que acompanhamos, sendo necessário também considerar o fato de que havia apenas um momento síncrono de aula durante a semana, dessa forma, direcionava a interatividade coletiva para aquele momento, sendo assim, os questionamentos não se evidenciaram.

Considerando a realidade explorada e esse tempo curto de acompanhamento, como já informamos, vimos que pelos mais variados motivos a tecnologia não nos viabilizou o acesso que pretendíamos às aulas síncronas da Escola Polo. Isso ocorreu tanto no âmbito dos trâmites necessários para a realização da pesquisa, quanto na prática de observação e até mesmo na entrevista. Além das aulas, pretendíamos acompanhar outros momentos de interação entre professora e estudantes em grupos de *WhatsApp*, na plataforma do *Google Classroom* e outros recursos utilizados no contexto observado, o que não foi permitido pela gestão da Escola Polo, com a justificativa de que outros canais de interação demandariam o acordo com os demais docentes integrantes desses espaços. Ademais, como também já mencionamos, o período estimado inicialmente para a etapa de observação participante era de um mês de acompanhamento (com prorrogação por igual tempo conforme o TCLE), isso se desdobrou em quase um semestre inteiro de tentativas frustradas, desgastando as pesquisadoras e acreditamos que até mesmo as profissionais envolvidas (professora e coordenadora escolar), as quais delegaram tempo e esforços semanais para que a entrada no ambiente remoto se tornasse possível, estabelecendo uma dependência inexorável dessa via de acesso à realização concreta da observação participante.

Ao fim, perfizemos um total de acompanhamento de sete aulas, pois devemos considerar que, além das dificuldades de acesso, as aulas síncronas se davam apenas uma vez por semana, possibilitando apenas uma tentativa de acompanhamento. Nesse ponto, precisamos ponderar que, assim como nós pesquisadoras, os alunos também tinham apenas esse momento síncrono de trocas, fato que evidencia também um restrito espaço de interatividade síncrona com o professor. Claro, havia outros canais de acesso à docente, assim como explicitado por ela: *“É grupos no Whats e no Classroom, onde tem a atividade tem um espaço para questionar. E também agora, lá no Class, tem um espaço para conversa individual. Não precisa entrar na turma nada, é um chat. Não tinha e agora tem. Este é novo. Tem mais essa”* (Dados da entrevista). No entanto, esses espaços de interação se direcionavam à díade professor-aluno e não ao coletivo da sala de aula, isso não substituiria de igual forma o contato síncrono.

Considerando todo o percurso que se delineou, destacamos, a seguir, tentativas que remetem a dificuldades relacionadas ao uso instrumental da tecnologia por parte da docente e a limitações decorrentes das próprias tecnologias de informação e comunicação.

Já na primeira tentativa de observação, recebemos um informe da professora, via *WhatsApp*, afirmando que não estava tendo êxito em enviar o *link* de acesso para a aula “*Não sei o porquê, mas não estou conseguindo te adicionar na turma*” (nota de campo, n. 48, interação por *WhatsApp*). Após, a docente pediu ajuda para um aluno que também não conseguiu: “*Vou pedir para um aluno me ajudar*” (nota de campo, n. 49, interação por *WhatsApp*) e justificou: “*Não sei o que aconteceu, te enviei o link da mesma maneira que envio para meus alunos. Como não deu certo, pedi para um aluno meu te enviar, mas não sei, não deu de novo, né?!*” (nota de campo, n. 50, interação por *WhatsApp*).

Nesse trecho que retrata o início do nosso caminho trilhado na etapa dois de pesquisa, já podemos perceber uma inabilidade de uso frente ao recurso tecnológico, tanto da professora, quanto do aluno, e uma falta importante de domínio sobre ele, revelando a impossibilidade de dar sequência ao que se havia combinado anteriormente.

Nesse mesmo dia, a professora comentou que estava com problemas em seu *notebook*: “*Não está funcionando meu note 🤖*” (nota de campo, n. 4); e, “*Logo hoje meu computador está com a tela cinza, acho que superaqueceu, tive que desligar e começar tudo de novo*” (nota de campo, n. 24, interação por *WhatsApp*). Ainda, ponderou: “*Acho que você não deve ter tido uma boa primeira impressão, peço desculpas e tomara que no próximo dia o link funcione*” (nota de campo, n. 24, interação por *WhatsApp*). Porém, após desligar e reiniciar a máquina, o que interrompeu a aula por alguns minutos, a professora conseguiu retornar à sala virtual, mas por conta de outro problema técnico com o computador, a docente, que comentou ter usado o aparato tecnológico durante o dia todo para lecionar, isso pode ter gerado um superaquecimento da máquina, verbalizou que não via os alunos. De igual forma seguiu com seu conteúdo sem poder ver os estudantes e compartilhar o material preparado com eles. Comentou que iria corrigir uma atividade, mas acabou deixando para a próxima aula, tendo em vista o que transcorreu durante o momento síncrono.

Logo neste início do processo de observação, já se evidenciaram algumas questões, sobre as quais podemos tecer considerações pertinentes. A primeira delas diz respeito à dependência que se estabelece com a tecnologia para que a aula se efetive. Quando a aula se interrompe, presenciamos um corte, uma lacuna na sequência natural da construção do conhecimento. Esse espaço pode gerar inúmeras interferências, até mesmo na motivação e no envolvimento dos alunos, que podem se valer do acontecido para justificar uma dispersão, uma fuga ou até mesmo uma desistência do

acompanhamento. Outra questão é que o raciocínio e o percurso didático que a profissional vinha fazendo acabam por se perder, pois com a espera pela tecnologia funcionar é preciso retomar o caminho de pensamento e isso pode se dar em rumo diferente do que vinha sendo arquitetado. Há, nesta ocasião, um tempo “perdido”, um “espaço em branco” que pode lançar a atenção do aluno para outra direção, favorecendo que ele se submerja em outro viés, incluindo algumas formas de entretenimento que são privilegiadas e acabam ocupando o lugar da aula.

Essas interferências que mencionamos podem influenciar a dispersão tanto dos alunos, como citamos acima, como da própria docente. Avaliamos que o retorno da professora à sala de aula virtual, após ter desligado e reiniciado todo o aparato tecnológico, o que representou um trabalho dobrado de sua parte, somado ao fato de não conseguir ver os alunos e nem mesmo compartilhar na tela o arquivo que havia preparado, favoreceu o surgimento de sentimentos negativos, de descontentamento, interferindo no andamento natural da aula. Na ocasião, a professora pediu desculpas, pareceu ter ficado angustiada com o fato de a tecnologia não lhe permitir dar a aula que preparou, pois ao fundo era possível ouvir “suspiros” emitidos por ela. Ademais, ela iria corrigir uma atividade, mas essa ação precisou ficar para a próxima aula, independentemente da vontade, da organização, do preparo e da intenção da professora, que gastou seus cinquenta minutos de aula tentando ajustar o recurso tecnológico para ministrar a aula que estava pronta e havia preparado antecipadamente e organizado para aquele momento, aula essa que estava sendo aguardada por seus doze alunos presentes.

Tais consequências, considerando tanto o lado docente quanto discente, também foram possíveis de se vivenciar durante vários momentos da observação participante, pois problemas de acesso à aula impossibilitaram o acompanhamento adequado, gerando sentimento de frustração, desmotivação e chateação nas pesquisadoras, bem como foi possível apreender tais sentimentos de forma concreta na fala da docente, que enviou um áudio para se justificar:

Não sei o que aconteceu, te enviei o link da mesma maneira que envio para meus alunos. Como não deu certo, pedi para um aluno meu te enviar, mas não sei, não deu de novo, né?! E, logo hoje meu computador está com a tela cinza, acho que superaqueceu, tive que desligar e começar tudo de novo. Acho que você não deve ter tido uma boa primeira impressão, peço desculpas e tomara que no próximo dia o link funcione, senão vamos ver com a coordenação (nota de campo, n. 24, interação por WhatsApp).

Entretanto, a cada vez que mensagens apareciam na tela indicando impossibilidade de participação: “*não foi possível se conectar à videochamada*” (nota de campo, n. 27, interação por *WhatsApp*); “*reunião inexistente*” (nota de campo, n. 28, interação por *WhatsApp*); “*verifique o código da reunião*” (nota de campo, n. 29, interação por *WhatsApp*), sentimentos de frustração emergiam de ambas as partes, e também um gasto de energia ou um investimento intelectual se despendia em algo sem retorno, afinal, foram necessárias inúmeras trocas de *e-mail*, de provedor e de reenvio de *links* entre a professora e a mestranda, que culminou com a imperatividade de se reiniciar o processo, envolver novamente em ações a orientadora desta pesquisa, conversar mais uma vez com a coordenação da Escola Polo, reorganizar a entrada na sala e, com isso, perder uma sequência importante de aulas que poderiam ter gerado um quantitativo maior de dados, afinal, esse trâmite perdurou o restante do mês. Tal dificuldade nos oportunizou pensar na situação dos alunos e se existiram também situações em que alguns deles tiveram essa dificuldade de acesso, e por conta disso, interferências que afetaram o seu processo de aprendizagem. Conseguimos fazer finalmente a primeira observação da aula síncrona 26 dias após o início do processo, isso significaria, se fôssemos alunas, uma dificuldade oceânica de se situar nos conteúdos e acompanhar o andamento das aulas, comparado aos demais alunos que tiveram a chance de participar do todo.

Na segunda tentativa de realizar a observação, antes mesmo de a aula iniciar, a professora mencionou: “*Hoje está tudo ok, dei cinco aulas de manhã, só a câmera às vezes não funciona, não sei por que, ela se desliga sozinha*” (nota de campo, n.6, interação por *WhatsApp*), e acrescentou: “*Hoje funcionou só em uma aula, não gosto mas também não sei por que faz isso*” (nota de campo, n.6, interação por *WhatsApp*), no entanto, novamente o sistema não proporcionou a observação, expondo as seguintes mensagens “*não foi possível se conectar à videochamada*” (nota de campo, n. 27, interação por *WhatsApp*); “*reunião inexistente*” (nota de campo, n. 28, interação por *WhatsApp*); “*verifique o código da reunião*” (nota de campo, n. 29, interação por *WhatsApp*), isso após inúmeras trocas de *e-mail*, de provedor e de reenvio de *links* entre a professora e a mestranda.

Pelos ocorridos, a docente sugeriu que falássemos novamente com a coordenação da Escola Polo para ajustar a situação “*vamos ver com a coordenação*” (nota de campo, n.6, interação por *WhatsApp*). Logo após, ainda na mesma semana, a orientadora deste estudo entrou em contato com a coordenação da escola, que ficou de

averiguar a situação e dar retorno breve, no entanto, esse trâmite perdurou o restante do mês, atrasando o início efetivo da geração de dados. Não sabemos ao certo o porquê dessa demora, mas ponderamos que o contexto já estava diferente o bastante com esta situação pandêmica interferindo nas conduções escolares e que os trâmites necessários para se efetivar essa pesquisa podem ter se tornado um fardo a mais aos profissionais envolvidos.

Na terceira tentativa de realizar a observação conseguimos, finalmente, o que rendeu o seguinte comentário da docente após encerrar a aula: *“enfim conseguimos”* (nota de campo, n.19), e registrou ainda não saber ao certo que problema havia acontecido para o *link* não ter funcionado. Explicou, então, que a coordenadora da escola é quem passaria a gerar os *links* de acesso às aulas, dessa forma, esperava resolver o problema.

A quarta tentativa de observação gerou uma expectativa extra após o início efetivo do processo, mas o que vivenciamos foi novamente um sentimento de frustração, pois não foi possível realizar a observação, já que havia problemas com o *link* gerado pela coordenadora e disponibilizado pela docente via *WhatsApp*, como segue: *“não foi possível se conectar à videochamada”* (nota de campo, n. 27, interação por *WhatsApp*); *“reunião inexistente”* (nota de campo, n. 28, interação por *WhatsApp*); *“verifique o código da reunião”* (nota de campo, n. 29, interação por *WhatsApp*). Re combinamos o dia para uma nova tentativa, mas a aula síncrona prevista para a semana seguinte precisou ser substituída por duas outras atividades da Escola Polo, inviabilizando novamente a observação. Em um dia tratou-se de uma reunião de professores e em outro de uma reunião com os pais, conforme foi informado pelo *WhatsApp* e reencaminhado pela professora, para que tivéssemos conhecimento:

Professores do Ensino Médio, conforme orientação semana passada e hoje na reunião, solicito que não marquem aulas via Meet, nesta quarta-feira, nos horários: 07:40 às 10:00, 13.20 às 15:00, 19:00 às 21:00, para que vocês possam participar da reunião com alunos e responsáveis (nota de campo, n. 13, interação por *WhatsApp*).

Ambos os momentos (reunião de professores e pais) não foram por nós observados, uma vez que não estavam previstos em nosso processo de geração de dados e não conseguiríamos liberação, de última hora, do Comitê de Ética e da Escola Polo para isso. Na sequência, na última semana do segundo mês, desde o início das tentativas de observação, depois de enfrentar novamente um pequeno problema com o sistema,

que sinalizava dificuldades diferentes ao *link* nessa oportunidade: “*seu código da reunião expirou*” e “*crie outra reunião*” (nota de campo, n. 99, interação por *WhatsApp*); e após serem perdidos os vinte primeiros minutos da aula, conseguimos realizar a quarta observação participante, na qual presenciamos um momento de avaliação da condução das aulas *on-line* tidas até então, o que já mencionamos anteriormente nesta dissertação. Esse processo avaliativo, de se colocar a atividade em foco, é entendida por Magalhães e Oliveira (2011) como crucial, pois permite que sentidos e significados cristalizados sobre necessidades, ações, regras e papéis sejam avaliados, discutidos, compreendidos e transformados. Para eles, esse processo deve estar fundamentado na dialogia e na alteridade, que busca compreender a colaboração crítica, com base na análise dos turnos e da tessitura das participações de todos em relação às necessidades próprias e às necessidade de outros. Além disso, os autores comentam que essa análise implica também no trato com as enunciações: asserções, tipos de perguntas, movimentos corporais, retomadas de falas, entonações, silêncios, citações e apoios que despontem interesse e consideração pelo que está sendo colocado ou sugerido, assim como em questionamentos com foco em contradições, para o aprofundamento das questões teórico-práticas que as embasam, de forma a possibilitar novas compreensões (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011).

Assim, nessa relação de alteridade, a colaboração crítica não pode ser concebida estaticamente, nem desvinculada das contradições presentes na dinâmica social dos contextos particulares em que ocorrem, nem da constituição sócio-histórica dos participantes envolvidos. Trata-se de um contínuo movimento de percepção, participação, ação-reflexão. A colaboração crítica supõe uma prática que visa à articulação entre eu, outro e outros, num processo constante e recursivo de transformação dos participantes e dos contextos escolares. Discutir dialogia e alteridade no contexto das pesquisas que desenvolvemos significa propor o desenvolvimento de um trabalho sobre projetos colaborativamente produzidos e conduzidos, que objetivam a constituição de subjetividades que são ao mesmo tempo singulares e plurais, uma vez que se expressam na multiplicidade de sentidos e significados, explicitados e questionados, por meio de vozes diversas que apoiam divergências e contradições, mas que são possibilitadoras de compartilhamento em um contexto que se organiza pela confiança e consideração às colocações de outros (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 110).

Oliveira e Júnior (2020) afirmam que os ambientes virtuais de aprendizagem exigem tanto dos professores quanto dos alunos a disponibilidade de dispositivos eletrônicos (computador, *notebook*, *tablet*) com acesso à internet e que, adicionalmente, alguns tipos de atividade de ensino exigem microfones e câmeras. No entanto,

percebemos que a efetividade de participação em aula virtual não se restringe apenas a ter disponíveis esses aparatos eletrônicos, mas também envolvem outras possíveis interferências que estão fora do alcance de controle dos interactantes envolvidos, como no caso de falta de energia elétrica.

Iniciando o quarto mês dessa etapa de geração de dados, houve a troca do horário de aula, que sem aviso prévio impossibilitou, em um primeiro momento, a nossa presença na aula. Na semana seguinte, a aula síncrona foi substituída por uma atividade da escola, Conselho de Classe, e, na sequência, fomos informados de que a Escola Polo estaria em recesso. Com isso, avaliamos que, se para nosso estudo o percorrer das aulas síncronas se mostrou bastante tumultuado e cheio de imprevistos, quiçá para os alunos também possa ter significado o mesmo.

Como já citamos, nossa pesquisa tomou um rumo inesperado, pois não se cogitava ou imaginava o quão difícil seria fazer a observação das aulas por uma questão de percalços advindos de dificuldades, em nossa análise, de domínio tecnológico e de funcionamento do sistema, assim como das inúmeras interferências citadas. Com isso, considerando o aspecto de edificação paulatina de nossa pesquisa, vimo-nos direcionadas a rever nossos objetivos iniciais e a readequar nossas pretensões, ainda mais quando tivemos ciência sobre as alterações de estrutura e funcionamento da instituição, o que certamente acarretaria em mudanças na configuração das aulas remotas. Desse modo, entendemos que, se continuássemos com a observação participante, a geração de dados poderia ganhar novos rumos, o que causaria o desvio do nosso foco de estudo. E realmente, após a divulgação do Decreto nº 1408 de 11 de agosto de 2021, como já comentamos, as Escolas Polo foram praticamente desativadas, pois se estabeleceu as condições gerais para as atividades presenciais na área da Educação, isso gerou um maciço retorno dos alunos às escolas de origem.

Tal percurso, com os seus percalços, intercorrências e saídas de prumo, retrata o que queremos trazer como um aspecto saliente no debate acerca do nosso objeto de estudo, qual seja, as implicações da dependência e/ou inabilidade sobre o uso instrumental e/ou pedagógico da tecnologia.

Uma outra situação que presenciamos e cabe aqui como exemplo, foi um vídeo que a professora tinha intenção de compartilhar durante uma das aulas. Por seis minutos ela ficou tentando fazê-lo funcionar, até que desistiu. Em seguida, colocou o *link* do vídeo no *chat* e solicitou para alguém tentar compartilhar, mas ninguém respondeu, nem pelo *chat*, nem no microfone. Pediu ajuda novamente, mas uma aluna disse que seria

mais fácil cada um assistir. Então, a professora compartilhou apenas o áudio do vídeo, pois explicou que esse fazia parte de sua explicação, e que com ele seria mais fácil dar sequência ao que estavam discutindo. Assim, prosseguiu a aula, apenas com o som, as vozes e os ruídos do vídeo.

Vinculado a essa dificuldade com a tecnologia, cabe aqui descrever um dos momentos que se evidenciou como o mais delicado, pois todo o trâmite necessário para entrar na sala de aula virtual fez surgir um “clima” desfavorável, perceptível apenas por trejeitos nas falas entre coordenação, professora e mestrandas que estavam paralelamente tentando fazer o *link* da aula funcionar para que o acompanhamento se efetivasse: primeiramente a professora mandou um *link* via *WhatsApp* para entrar na aula, mas não estava funcionando. A mensagem que aparecia no sistema dizia “*reunião inexistente*” (nota de campo, n. 28, interação por *WhatsApp*). Com isso, tentou-se falar com a coordenação, que se disponibilizou a enviar um outro *link* de acesso, o qual também não deu certo. A coordenadora insistiu que continuássemos tentando, mas após algumas tentativas a professora pediu para que a coordenadora fosse informada novamente. Nesse repasse de informação, tentamos um terceiro *link*, o qual fez com que avançássemos uma etapa, mas ainda sem conseguir entrar na sala. Novamente conversando com a coordenadora sobre o desfecho, ela orientou que chamasse a professora e pedisse a ela para fazer o aceite da entrada, no entanto, a professora justificava que não aparecia nenhum pedido de entrada na sala para que ela pudesse aceitar. Não conseguimos proceder além disso. Com o tempo decorrido, já estava no fim do período da aula. A professora então mandou um áudio no aplicativo de conversa e disse que não aparecia nenhum pedido diferente, que até ficou mal com a cobrança da coordenadora, mas não havia solicitação para ela aceitar. Notou-se um “clima” desfavorável, tenso, pois tanto nos áudios quanto nas mensagens trocadas por *WhatsApp* as falas transpareceram certo desconforto e insegurança com o que se passava no momento, como se pode constatar por meio dos excertos a seguir:

[coordenadora] “*link da aula de hoje acima*”; [coordenadora] “*me avise se deu certo pelo link*”; [mestranda] “*Diz que alguém ainda vai permitir o acesso*”; [coordenadora] “*avise a professora*”; [mestranda] “*Oi prô! Você recebeu um aviso sobre permitir o meu acesso na aula?*”; [professora] “*Não aparece pra mim dar autorização*”. [mestranda] “*vou avisar a coordenadora*”; [mestranda] “*não deu certo, a professora disse que não aparece nada para ela*”; [coordenadora] “*chame de novo*”; [mestranda] “*já avisei, mas ela disse que não aparece nada*”; [coordenadora] “*vou te passar meu e-mail, estando logada com esse e-mail vc consegue entrar, toda vez que precisar observar, terá que entrar com esse e-mail, quando acabar vc deleta*”

se não toda vez terei que te passar”; [mestranda] “*Desculpe o incomodo, estou me sentindo bem constrangida. Este link só nos dá trabalho!* 😊”; [coordenadora] “*sim*” (nota de campo, n. 1, interação por *WhatsApp* com a orientadora escolar).

Badin, Pedersetti e Silva (2020) colocam que a pandemia provocou um desconforto geral porque as rotinas tiveram que ser adaptadas, e as redes de ensino, as famílias, os alunos e os professores não estavam preparados para o trabalho remoto. Para eles, a particularidade dessa situação trouxe desafios e insegurança, o que nos parece se traduzir neste exemplo que trouxemos.

Na entrevista com a professora participante, quando foi questionada sobre como estava avaliando seu manuseio e domínio sobre os recursos tecnológicos necessários para desenvolver o seu trabalho, relembramos que ela respondeu não estar mais tendo dificuldades, isso porque referiu o ano passado como experiência e que quando se depara com algo que não sabe resolver, pesquisa no *Google*. No entanto, durante a observação participante, presenciamos inúmeros momentos em que o domínio e o manuseio sobre os recursos tecnológicos não foi percebido.

Entendemos que o domínio e o manuseio não são as habilidades únicas que se precisa ter em tempos educacionais tão complexos envoltos com a tecnologia. Neste ponto, Kenski (2003, p. 150) adverte:

[...] no ambiente virtual, isso só não basta. É preciso mais. É preciso ousadia para avançar e mudar. Ir além do que já somos e nos abirmos para outras possibilidades. Um processo de descoberta e de autoconhecimento que nos mostra nossos limites e que orienta nossos anseios de ser melhor e avançar no conhecimento e na prática, definindo novos horizontes para nossa ação docente.

Ainda, nas falas do *WhatsApp* com a Coordenadora da Escola Polo, também apreendeu-se uma estranheza aos fatos decorridos e falta de domínio e o manuseio sobre os recursos tecnológicos: “*mas é muito estranho*” (nota de campo, n. 29, interação por *WhatsApp*), “*fiz a mesma coisa que das outras vezes*”, (nota de campo, n. 30, interação por *WhatsApp*) e “*mas tem alguma coisa errada, pois se deu certo nas vezes anteriores*” (nota de campo, n. 31, interação por *WhatsApp*).

Entretanto, é preciso superar a concepção de que basta somente o domínio tecnológico ou teórico, sendo necessária uma integração entre ambos, ou seja, aliar a experiência no contexto *on-line* com a teoria e a prática em sala de aula (ARAÚJO; MURCIA; CHAVES, 2020) e ajuizar que como se tratam de outras/novas formas de

interação, deve-se levar em conta os condicionantes externos que influenciam a forma de enunciar que estão ocorrendo por meio de práticas discursivas (in)viabilizadas por instrumentos que talvez fossem, até então, desconhecidos tanto para os professores quanto para os alunos (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021).

Neste momento tão diferente, que reinventou as relações, Badin, Pedersetti e Silva (2020) afirmam que os professores precisam de apoio, pois não foram formados para trabalhar nesse formato e que devemos considerar a existência de toda uma angústia docente diante dessa situação. De acordo com Araújo, Murcia e Chaves (2020, p. 175),

[...] é preciso se atentar de que somente se apoderar e fazer uso das ferramentas e potencialidades que as TDICs trazem, não significa novas formas e práticas pedagógicas aplicadas ao ensino. É necessário aliar o conhecimento teórico e tecnológico, e neste âmbito, se reforça a importância da formação de professores, visto que estes possuem um importante papel no processo de melhoria da educação como um todo.

Tomando os professores como ponto central para a efetivação da apropriação conceitual pelos alunos, destacando e salientando, dessa forma, seu importante papel no processo de melhoria educacional como um todo, passamos à próxima e última subseção, na qual abordaremos sobre os processos didático-pedagógicos, a partir da função mediadora do professor na educação, interligando o que a teoria traz e orienta e o que se viu na prática educativa remota em tempos pandêmicos.

3.3 OS PROCESSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS LEVADOS A CABO NO ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM

Nesta subseção temos a intenção de analisar criticamente como os processos didático-pedagógicos se estruturaram nas aulas remotas, especialmente tomando por base as aulas síncronas ministradas pelo aplicativo *Meet*. Propomos destacar, primeiramente, um significativo momento do percurso, no qual presenciamos uma avaliação feita pela professora sobre a condução das aulas *on-line* tidas até àquela ocasião, o que nos oportunizou entender a visão dos alunos sobre a forma como a professora estava administrando os momentos síncronos, ou seja, como os discentes estavam percebendo a condução didática-pedagógica escolhida por ela.

Cada estudante pode se manifestar verbalmente, a partir do questionamento feito pela educadora, avaliando as atividades preparadas em seus diversos recursos: textos, vídeos, exercícios, filmes, livros e a própria busca de materiais na internet. Vejamos, a seguir, a nota de campo na qual registramos este momento:

Inicialmente a docente propôs a tarefa avaliativa, explicando o seguinte: “o semestre está fechando e quero analisar os dados que têm até agora para dar as notas e para planejar o próximo semestre”. Havia 11 alunos naquele dia. Refez a chamada e disse que precisaria desta para fazer uma pergunta importante. Contudo, denotou dificuldade em iniciar a conversa, justificando: “a ordem da tela é diferente da chamada”. Mesmo tendo explicado que faria individualmente questionamentos para cada aluno, nenhum se propôs a ligar a câmera, o microfone ou se manifestou no Chat. Na sequência, solicitou que os alunos, com a máxima sinceridade, conforme palavras dela, verbalizassem de que forma estavam fazendo as atividades em casa, e assim começou a chamar um por um e foi questionando o seguinte: “me digam como vocês estão fazendo as atividades em casa, vamos fazer pela ordem da chamada”; “quero saber como vocês estão construindo a aprendizagem de vocês e que recursos preferem”. Assim, foi convocando os presentes (que era para ser por ordem de chamada, mas no fim acabou sendo pelo ordenamento da tela, o que a fazia ter que procurar cada nome na chamada, ocasionando um tempo de pausa entre cada verbalização) (nota de campo, n. 86).

No que tange às respostas dos alunos, apresentamos os seguintes registros que fizemos durante a observação:

Aluna 01: disse que não assistiu aos vídeos, mas que procurou resumos na internet para fazer as atividades; Aluna 02: ao ser chamada respondeu brevemente que não assistiu aos vídeos; Aluna 03: foi lembrada pela professora que estava devendo atividades e que certamente não havia recorrido aos recursos, em equivalência a aluna apenas confirmou; Aluna 04: esta estudante disse “estou fazendo bem”, “estou conseguindo dar o giro”, e reforçou que estava fazendo todas as atividades. Afirmou ter assistido aos vídeos e mencionou já ter entregue tudo; Aluna 05: afirmou não ter assistido aos vídeos e que estava pegando as atividades na internet; Aluna 06: disse que não assistiu aos vídeos e que também pega na internet as explicações; Aluna 07: foi chamada e não respondeu à professora. Foi chamada mais quatro vezes e a docente desistiu; Aluna 08: disse ter lido conteúdo, mas não assistiu aos vídeos; Aluna 09: primeiramente a professora cobrou a última atividade que não tinha sido entregue. A aluna respondeu que mandou, mas a docente afirmou não ter recebido; combinaram reenvio. A estudante afirmou que não assistiu aos vídeos, mas que estava procurando tudo na internet; Aluna 10: verbalizou que não assistiu aos vídeos, mas procurava na internet o conteúdo (nota de campo, n. 87).

Com base nesses trechos, podemos tecer algumas considerações, as quais desenvolveremos nos parágrafos seguintes, sendo elas: baixa participação dos alunos no

momento síncrono de aula; ínfima interatividade verbal com a professora e a não aderência significativa das propostas didático-pedagógicas.

Inicialmente, chamamos atenção sobre a baixa participação dos alunos no momento síncrono de aula no qual se deu a avaliação (que já foi nosso motivo de análise nas outras seções e aqui volta a aparecer). É possível perceber que, dos 11 alunos que estavam presentes no começo da aula, nove responderam, pois no momento da explicação da profissional de educação um dos presentes “saiu da sala”, isso pode representar uma evasão ou resistência a responder à atividade proposta ou uma questão de sistema (falha, inabilidade de uso ou questões externas interferentes); e outro foi chamado quatro vezes, não apresentando qualquer tipo de manifestação (vídeo, áudio e *chat*), o que pode revelar uma não presença frente ao recurso tecnológico. Então, considerando que na turma havia 43 matriculados, isso significa que menos da metade dos alunos avaliou as atividades didático-pedagógicas que a professora havia escolhido para os momentos síncronos, isso sugere uma dificuldade de se obter uma percepção global da turma sobre as práticas e o uso dos recursos. Além disso, fica-nos a dúvida de como estava sendo administrada a questão das presenças e faltas em aula, pois presenciamos essa baixa participação dos alunos em todos os momentos síncronos, o que pode suscitar problemas com a frequência necessária para a aprovação no ano letivo, bem como a efetiva participação, imprescindível para a construção do conhecimento.

Além dessa baixa participação dos alunos no momento síncrono de aula, podemos notar que, dentre os poucos que estavam presentes, houve uma ínfima interatividade verbal com a professora, já que esses responderam sucintamente a pergunta da docente, não aproveitando o momento para explorar possibilidades, fazer apontamentos ou críticas, ou até mesmo para sugerir como seria interessante prosseguir com essas aulas, a partir de pretensões próprias, gostos e preferências. Assim, um momento que poderia ser de grande valia, tanto para os alunos quanto para a professora, acabou por se revelar como apenas mais uma atividade de aula.

Seguindo a análise, deparamo-nos com uma não aderência expressiva das propostas didático-pedagógicas, pois dos nove respondentes, oito alegaram não terem assistido aos vídeos que a professora compartilhou para fazerem a atividade. Alguns dos respondentes justificaram ter buscado outros recursos, como resumos na internet, matérias explicativas e atividades comentadas em sites. Ademais, avaliamos novamente que os estudantes não usaram este momento para considerações significativas e

abrangentes, pois se detiveram apenas em falar sobre os vídeos, não explorando outras atividades e recursos, ajuizando brevemente sobre como estavam construindo a aprendizagem. Podemos incluir aqui o fato de o principal recurso utilizado pela professora para organizar o conteúdo apresentado em aula para os alunos - *slides de Power Point* -, não ter sido sequer mencionado pelos estudantes durante toda a avaliação.

Quanto a esse contexto, Oliveira e Júnior (2020) sugerem que no ensino *on-line* as atividades deveriam ser menos focadas em aulas expositivas, em que os docentes apresentem maior diversidade de material didático e das formas avaliativas, além de compreender o desenvolvimento de mediações que privilegiem a participação mais colaborativa e cooperativa dos estudantes.

Nesse sentido, observamos o esforço da professora nas aulas quanto à organização dos conteúdos em diferentes recursos didáticos, fazendo questões relativas ao que estava explicando; mostrando vídeos; explicando e repassando regras gramaticais; comentando detalhes, exceções e possíveis “pegadinhas do ENEM”; passando macetes para o vestibular; apresentando resumos de aula para facilitar o estudo; reforçando aos alunos que precisam ler mais, assistir aos vídeos e buscar materiais extras. Com base nisso, conseguimos ver que ela buscou apresentar maior diversidade de material didático, no entanto, não observamos o desenvolvimento de mediações que privilegiassem a participação colaborativa e cooperativa dos estudantes, pois mesmo assumindo uma postura empenhada, na qual se pode ver a docente dando dicas aos alunos sobre como estudar (escrever, fazer resumos, sublinhar), contando como ela própria fazia na escola, mostrando situações práticas, trazendo exemplos, não se viu a organização de construções conjuntas e de atividades de estudo que favorecessem a aprendizagem. Conforme Saviani (2015), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão”. A partir dessa colocação, o autor ainda nos instiga a refletir:

A essa altura vocês podem estar afirmando: mais isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. E esse esquecimento, essa ocultação, acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização (SAVIANI, 2015, p. 288).

Ademais, em todas as aulas, a professora fez menção ao ENEM, reforçando que esse processo exige uma postura ativa do aluno e, por diversas vezes, pediu que eles tentassem fazer os exercícios e não buscassem respostas prontas na internet: “*Não copiem as respostas da internet. Não quero alunos nota 10, quero alunos que se esforçam para fazer atividade*” (nota de campo, n. 44). Tal fala parece sugerir que os materiais utilizados em aula estavam prontos da internet, que era só recorrer ao *Google* que seria possível encontrar lá as respostas dos exercícios dados. Assim, cabe problematizarmos as fontes usadas por ela e o seu processo de elaboração didática. A utilização de materiais já prontos, elaborados por outros profissionais, pareceu ser predominante nas aulas, o que pode ser justificado, em nossa compreensão, pela falta de tempo para planejamento. Sobre isso, cabe esclarecer que utilizar materiais didáticos já prontos, localizados em sites na internet, é válido, no entanto, acreditamos que o ideal é o docente ter condições de trabalho as quais lhe permitam elaborar a maior parte dos materiais para suas aulas ou, pelo menos, tenha tempo para analisar e fazer uma boa seleção do que já se encontra “pronto” na internet.

Ao fim da avaliação, a docente fez dois comentários que nos chamaram a atenção. O primeiro deles foi o seguinte: “*não gostam dos vídeos da aula, mas outros gostam, né?*” (nota de campo, n. 34), o que denota uma certa insatisfação com o empenho dos alunos em assistir aos vídeos propostos para a aula. Neste ponto, reforçou: “*quando você manda o vídeo, embaixo indica outros, aí vocês podem assistir vários*” (nota de campo, n. 35). Com essa fala, enfatizou a importância de os estudantes usarem os recursos disponíveis, explicando que esses podem auxiliar a entender ainda mais o conteúdo dado. Orientou que é uma forma diferente de pensar sobre o assunto, com outra pessoa, por meio de uma distinta forma de explicar, com um outro modo de ver o conteúdo. Enquanto falou, a turma manteve-se em silêncio, sem qualquer interação ou iniciativa de prosseguir uma reflexão ou debate.

Referente aos incentivos da profissional, exemplificamos:

Inclusive, é como eu digo para eles, mesmo que a gente estivesse no presencial, não é suficiente, a gente precisa ir em busca de algo mais, e tem alunos aí que são interessados mesmo, mas uma minoria, né? os que participam do Meet. A grande maioria, parece assim, que fazem por obrigação, porque eles querem terminar o Ensino Médio, não querem ficar sem nota, então, claro, eles querem terminar o Ensino Médio, entendeu? Eles mandam atividade e tal, mas não vem ao caso de questionar. Muitos, eu mando lá a mensagem, ‘participa dos Meet’, ‘vai ter correção’, mas mesmo

assim, eles não aparecem. Então, eles não têm interesse, querem sair do Ensino Médio, parece assim, por obrigação, por terminar o Ensino Médio. Porque eles sabem que se exige pelo menos o Ensino Médio para o trabalho e tal. Essa é a leitura que dá para fazer (Dados da entrevista).

Também, avalia:

Às vezes vem atividade, mas daí, como eu sempre digo para eles, não pesquisem, tenta fazer, mas não pesquisar a resposta. Mas não sei, daí vem notas boas, mas claro, tu percebe que não vem às vezes, que não acertou tudo, então eu peço, digo para eles, não pensem na nota que vocês vão tirar, não se preocupem com isso, se preocupem com o que vocês estão aprendendo, e qualquer coisa a gente volta a conversar. Eu digo para eles ‘vocês têm o conteúdo’, ‘tentem fazer com a cabeça de vocês’, ‘pesquisem ali’, porque para mim não interessa, tem que avaliar para ver se realmente sabem, aí eu digo para eles ‘vocês têm que se avaliar’. Então, não ir atrás da resposta, vai pelo conteúdo enviado, qualquer coisa pergunte, e o importante é se avaliar, ‘o que eu sei, o que eu não sei’. Então, eu acredito, porque muitos são interessados, eles estão preocupados com o ENEM. Mais o 3º ano, o 2º ano eu falo para eles assim ‘vocês não podem pensar no ano que vem, vocês têm que pensar agora’, porque não precisa esperar o último ano. Mas estes que vêm são interessados (Dados da entrevista).

Passando ao segundo comentário, o qual está interligado a essa última fala citada pela professora, temos: *“Fico triste com a falta de empenho nos vídeos, mas fico feliz com a sinceridade, pois isso é um traço de caráter. É importante assumirem quando fazem ou não algo e isso também me ajuda a organizar as aulas”* (nota de campo, n. 36).

Não obstante, por mais que a profissional se empenhe, diga, estimule, peça, explique, mostre a importância de buscar mais conhecimentos, o processo motivacional não é algo externo que se possa impor à pessoa, isso é o que nos diz Kenski (2003, p. 120):

Também não é um produto, uma mercadoria que possa ser encomendada e trabalhada segundo parâmetros previamente estabelecidos. Motivação é processo. Processo que se transforma permanentemente, de acordo com os diversos momentos que vivemos. Nossas motivações falam de nossos anseios e desejos. É a energia interior que nos encaminha para a realização de nossas aspirações, mesmo quando não nos damos conta dela no plano consciente. Nossas motivações são únicas, não transferíveis, contínuas e sofrem permanentes transformações. Em diversas teorias, de maneira geral, elas são agrupadas de acordo com as necessidades humanas. Nesse caso, elas seriam básicas – quando refletem as múltiplas necessidades de sobrevivência física e proteção; e culturais ou comportamentais – quando refletem as condições ligadas à sobrevivência psíquica e social. A motivação para aprender se inclui nessa última categoria. O despertar do desejo de aprender e sua continuidade, sem jamais chegar à totalidade do saber, é um jogo do qual todos os indivíduos participam individualmente durante toda a vida, cujos resultados e

condicionamentos ocorrem no plano social. O contexto social reflete na motivação individual para aprender, mas não a define ou restringe. Ao contrário, o processo motivacional individual inclui necessidades, expectativas, valores, modelos mentais e as concepções pessoais sobre tudo – o significado que atribuímos ao trabalho e ao estado permanente de predisposição para aprender.

Tendo isso em vista, concordamos com Asbahr (2011) quando destaca que o processo educativo que gera desenvolvimento é aquele que põe o sujeito em atividade e traz um indivíduo com motivos, ações, finalidades e operações para aprender. Nesse sentido, a função do professor é essencial, isto porque é ele quem vai colocar esse estudante em atividade. É o professor que vai fazer a organização no ensino, no intuito de promover o desenvolvimento de seus alunos, para que esses consigam alcançar a formação do pensamento teórico e, com isso, edificar a constituição da consciência.

Com esse embasamento teórico avaliamos que a atividade de estudo¹¹, que retira o aluno de uma zona passiva, é o principal meio para o aluno atribuir sentido pessoal ao que está sendo estudado. Essa possibilidade de ação estudantil fica atrelada à função do professor, pois tem a ver com a maneira como esse profissional organiza as atividades em prol do desenvolvimento humano.

Analisando ainda o momento avaliativo proposto pela docente, quando ela esperava que os alunos comentassem sobre o andamento das aulas, cabe-nos destacar, de forma específica, o material mais utilizado pela professora nos momentos síncronos, sendo esse o recurso criado no *Power Point*. Ao longo das aulas, deparamo-nos com *slides* bem preparados, com sinalizações de partes consideradas relevantes pela docente, o uso de cores diferentes para destacar os trechos importantes, caixas altas, negritos, sublinhados, figuras e exemplos. Contudo, em se tratando da forma como eram conduzidas as aulas, predominava uma abordagem expositiva, com apresentação e explicação sobre definições e conceitos, tomando como exemplo frases soltas, não vinculadas a textos, o que, em nossa compreensão, parece vincular-se bastante à abordagem considerada tradicional dos conteúdos. Tal situação, além das implicações do contexto imposto pela pandemia, pode ter relação com a formação teórica que a professora teve, o que não é nosso objeto de análise neste trabalho.

As demais atividades (documentos de *Word* e PDF) eram organizadas também com uma diversidade de estímulos, os quais proporcionavam diferentes formas de

¹¹ Teorizações sobre a *atividade de estudo* podem ser encontradas em Davydov (1988), autor vinculado à Escola de Vigotski.

estudar o conteúdo, com indicação de vídeos, leituras, livros e sites de pesquisa. Os exercícios contemplavam frases para assinalar verdadeiro e falso, frases de complementação simples, de resposta única e de interpretação, além de questões objetivas e de múltipla escolha. Assim, apesar do empenho da docente em utilizar múltiplas formas de apresentar o conteúdo, a forma de fazê-lo e os recursos escolhidos e utilizados por ela remetem à abordagem tradicional, que preza pelo repasse das informações e não por um processo de construção de sentidos.

No que se refere aos mecanismos de pesquisa e estudo utilizados pela docente para ministrar essas aulas remotas, chama-nos a atenção a menção recorrente ao *Google* e a sites da internet como fonte de pesquisa, como no excerto da entrevista apresentado a seguir: *“Me inscrevi em um site que tinha que se inscrever para poder pegar as questões, aí recebi uma autorização de professora, para eu poder usar as questões”* (Dados da entrevista).

Vale lembrar, nesta discussão, que durante a entrevista a docente nos explicou como se tornou professora da Escola Polo, afirmando ter sido chamada pela ordem de classificação, para preencher as vagas existentes. Quando chegou sua vez, o que havia de opção era a Escola Polo, ou ficar sem trabalho, pois as outras escolas já tinham preenchido suas vagas. *“É a classificação. A gente faz uma prova. O professor ACT ele presta uma prova, daí a gente entra na classificação. Vai sendo chamado para fechar as vagas. Quando chegou na minha vez, tinha a Escola Polo”* (Dados da entrevista). Assim, podemos constatar que a docente não fez uma escolha voluntária por esse modelo de ensino, pois ele nem mesmo existia quando a profissional realizou o processo seletivo: *“Essa prova a gente presta todo ano, mas com a pandemia, eles não fizeram processo de novo, para não aglomerar, eles usaram a última classificação, aí eu entrei. Nada específico para a Escola Polo”* (Dados da entrevista). Com isso, parece ter aceitado a vaga por “não ter opção”, por “não ter escolha”: *“Chegou minha vez e então ou eu pegava a Escola Polo ou eu não pegava nada. Não tinha mais vagas nas outras escolas”* (Dados da entrevista).

Com essas questões expostas e analisadas, ficamos refletindo sobre o que menciona Kenski (2003 p. 96), quando cita que o professor de um mundo em rede deveria ser um incansável pesquisador,

Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. Em um momento

social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho. É preciso reiterar, no entanto, que as mudanças pessoais feitas pelo professor para o alcance de seus objetivos de melhoria profissional serão inócuas se não vierem acompanhadas de uma significativa mudança das condições de vida e de trabalho dos docentes. Se a ênfase do processo de banalização do acesso e da utilização das tecnologias digitais na sociedade atual recai na importância da educação, a importância de educadores bem qualificados e reconhecidos profissionalmente torna-se condição primordial de ação. Uma política de pessoal que reconheça e valorize suas competências e sua importância, o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e de atualização, além de uma formação inicial de qualidade, um projeto de carreira consistente, a melhoria de suas condições de trabalho e de vida – tudo isso é fundamental para que os professores possam atuar com qualidade hoje e amanhã.

Outro fator interligado que gostaríamos de discutir é o avanço significativo de conteúdos perpassados para a época do ano, pois pela pesquisa ter começado no início do período letivo, apreendemos na fala da docente um número considerável de temáticas trabalhadas, como podemos ver a seguir:

Eu já trabalhei a estrutura do texto com eles, a estrutura, os parágrafos, agora então vou trabalhar os clichês, para evitar usar os clichês, mostrar o que são esses clichês. Eu procuro parágrafos para a gente refazer, eliminando os clichês. É em cima disso que eu vou trabalhar essa semana. [...] Antes disso eu estava trabalhando a acentuação, crase e a situação em geral... agora como eu já trabalhei o artigo, enfim, agora como eles já sabem a estrutura, e o que é para ser feito, a gente treina (Dados da entrevista).

Além do mais, presenciamos aulas sobre: colocação pronominal, gerúndio, Semana da Arte Moderna, Modernismo, Pós-Modernismo, morfossintaxe e o estudo do período composto, acentuação e crase, além das dicas de leituras sobre o ENEM, que foram brevemente comentadas em aula.

Torna-se relevante, apesar de não ser nosso objetivo, analisar diretamente o que foi objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, refletirmos sobre tamanha gama de assuntos estudados, considerando ter havido apenas uma aula síncrona por semana. Talvez, esse avanço significativo em termos de conteúdo possa indicar uma não efetiva apropriação por parte dos alunos, isso porque ver muito rápido não significa entender, compreender, aprender. Tal contexto nos leva a pensar sobre uma abordagem breve, superficial e fragmentada dos conteúdos, que pode não coincidir com o efetivo desenvolvimento da aprendizagem. Ainda, cabe uma reflexão breve sobre a natureza e a abordagem desses conteúdos, vinculados, em sua maioria, ao ensino tradicional da

língua portuguesa criticado desde a década de 1980, em que aquilo que é fundamental no exercício da língua, o texto, fica esquecido (BRITTO, 1997). “Assim, a maior crítica que se faz à prática de ensino de gramática na escola não é a adoção dessa ou daquela taxionomia, mas ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos das frases” (BRITTO, 1995, p. 121). No contexto das aulas de língua portuguesa observadas nesta pesquisa, sobressaiu exatamente a apresentação sistemática de “regras” e das características de alguns períodos literários.

Além disso, chama-nos a atenção o seguinte trecho do excerto de entrevista apresentado anteriormente: “[...] *agora como eles já sabem a estrutura, e o que é para ser feito, a gente treina* (Dados da entrevista). Em nossa compreensão, o ensino de língua aqui está ancorado na tradição gramatical normativa, na fixação de uma norma específica, com exercícios de repetição, o que inferimos a partir do uso do verbo “treinar” pela docente e também pelos encaminhamentos pedagógicos que observamos durante as aulas. Para Britto (1997, p. 159), “se o sujeito está no centro da linguagem e a significação se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino de língua a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas”.

Se somarmos a questão da motivação que descrevemos anteriormente com essa abordagem tradicional que a professora traz nas aulas remotas, talvez consigamos chegar a um elemento crucial para o entendimento da essência do fenômeno estudado nesta pesquisa, uma vez que a pouca interação percebida e mencionada no decorrer das três seções deste capítulo de análise mantém relação direta com os encaminhamentos didático-pedagógicos, refletindo no envolvimento dos alunos com as atividades de estudo.

De modo articulado a isso, pensando sobre essa motivação individual para aprender, ou até mesmo para ensinar, e o contexto sobre o qual o ensino remoto se deu, é importante pontuar que os professores e os alunos se encontram lado a lado com todo esse movimento pandêmico que gerou tantas diferenças entre ensino presencial e remoto, melhor dizendo, eles se depararam com o mesmo movimento, de forma paralela, concomitantemente. Talvez, até arvoramo-nos em dizer que esse é o ponto central dessa discussão, pois não há complexificação da atividade que possa se colocar no horizonte dos indivíduos quando a conjuntura histórica faz com que se recolha às necessidades básicas, àquelas que nos diferenciam dos animais. A pandemia fez isso com os sujeitos dessa época, impulsionou a humanidade a lidar primeiramente com

aquilo que é mais elementar. E seria praticamente uma ficção se complexificar as atividades e se criar necessidades se, neste cronotopo, os sujeitos tiveram que se voltar primeiramente a essas necessidades.

Assim, a função do professor se complexificou em um momento no qual a necessidade sanitária estava impulsionando para um processo reverso, de se voltar às necessidades básicas, ao invés de se investir no incremento da função docente voltada ao uso e domínio da tecnologia. Nessa mesma direção, podemos sugerir que a função do aluno também se complexifica, uma vez que também tem que lidar com o aparato tecnológico. Percebemos o aluno tendo que realizar o “fazer”, fazer as atividades, fazer os exercícios, fazer acontecer a participação em aula, mas pouco o “construir”, construir aprendizagens, construir conhecimentos, e talvez muito pouco o “aprender”. Já o professor da pandemia precisava ser ao mesmo tempo docente, pesquisador, artista, operador de sistemas, técnico de informática, e assim por diante, pois trouxe para dentro de sua casa todas essas funções, fazendo emergir muitos desafios extras que se somaram à ação pedagógica e de forma abrupta.

Nesse sentido, também podemos avaliar que tanto os professores quanto os alunos do ensino remoto não optaram de forma espontânea por essa modalidade de ensino, que só foi ofertada em decorrência da crise sanitária. Muitos, por sua condição de saúde, não puderam escolher estar na sala de aula presencial e física, sendo direcionados a essa situação de forma impositiva.

Tendo esse pensamento em vista, podemos retomar as palavras de Kenski (2003), quando a autora afirma que para a escola realizar um ensino de qualidade é necessário muito mais do que possuir avançados equipamentos disponíveis, muito mais do que a boa vontade ou a submissão do professor às instruções dos técnicos que orientam sobre o uso dos computadores e demais equipamentos e muito mais do que os breves cursos de “introdução” aos programas e *softwares* disponibilizados pela escola para uso didático; é preciso, sobretudo, que os professores sintam-se confortáveis para usar esses novos dispositivos para fins didáticos, e estar confortável significa conhecê-los, dominá-los, avaliá-los criticamente e a partir disso criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. Da mesma forma, podemos pensar sobre a postura e a ação dos estudantes. Para que haja a aprendizagem de fato, é necessário muito mais do que se colocar frente ao dispositivo tecnológico, é preciso interagir com ele e, a partir dele, construir aprendizagens e apreender conhecimentos.

Podemos ainda fazer uma observação sobre o processo didático-pedagógico objeto de análise. Como já dissemos, no sentido de motivar alunos a buscar mais conhecimentos, percebeu-se a professora bastante empenhada, diferente do que se entendeu nos estímulos à interatividade do momento síncrono. Nessa modalidade de ensino, por mais que tenha ficado em evidência o esforço da profissional na tentativa de trabalhar os conteúdos de diferentes formas, como vários recursos didáticos, ficou também explícita a ínfima interação dos alunos nos momentos síncronos, como já detalhamos anteriormente, e a não estimulação da professora para que esses falassem ou participassem mais. Não houve, da parte da educadora, momento presenciado por nós em que ela estimulasse, cobrasse ou incentivasse os alunos a falarem mais em sala de aula, em construir de forma conjunta o conhecimento proposto. O fato é que, por mais que se tenha empenho da docente na organização dos conteúdos, sem essa interação verbal durante as aulas o contexto gera insegurança quanto à postura, rendimento e apropriação de conhecimentos dos discentes, conforme uma fala da própria entrevistada: “[...] *deixa a gente assim, insegura, ‘será que eles estão aprendendo?’ ‘será?’*” (Dados da entrevista).

E somando-se a essa insegurança, temos o fato da sobrecarga de trabalho que o ensino remoto conferiu aos docentes. Precisamos considerar que as novas tecnologias orientam para o uso de uma proposta diferente de ensino e que não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa, pois novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam, já que a nova lógica leva em consideração a utilização das novas tecnologias no processo de ensino, mas com perspectivas diferenciadas (KENSKI, 2003).

Além do mais, sobre essa sobrecarga de trabalho, precisamos nos atentar a um dado importante e que não condiz com as orientações de funcionamento da Escola Polo. No documento orientativo, no tocante à organização do agrupamento/enturmação, temos:

- A quantidade de turmas poderá ser revista mensalmente em função da quantidade de alunos, exceto se houver a migração de todos os alunos da turma para a escola de origem. Neste caso, o fechamento da turma ocorrerá de forma imediata.
- A abertura de nova turma de mesmo ano/série ocorrerá quando excedido o limite máximo de alunos estabelecido na legislação (Anos Iniciais e Finais - 30 alunos; Ensino Médio - 40 alunos) (SANTA CATARINA, 2020b, p. 03).

Na turma que acompanhamos havia 43 estudantes matriculados, o que excede o limite máximo de alunos estabelecido no documento de orientação, impondo ainda mais afazeres laborais à docente.

Logo no início do acompanhamento das aulas, pedimos alguns dados básicos para a professora para iniciar a observação participante, como a identificação da turma, os horários de aula e o número de alunos matriculados. Ao fim de nosso acompanhamento, na entrevista, conferimos os dados passados inicialmente para ver se algo havia mudado, e novamente nos deparamos com o número de 43 matriculados, ou seja, a quantidade de turmas que poderia ser revista mensalmente em função da quantidade de alunos não se modificou com esta realidade excedente de estudantes. Com isso, ponderamos que o trabalho da docente se intensificou com esse contexto e deixou ainda mais gritante a falta de participação dos alunos nas aulas síncronas.

Referente à segunda intercorrência levantada (a falta de participação dos estudantes), trazemos os seguintes registros do diário de campo: *“Havia sete alunos. Apenas um participando, respondendo às perguntas iniciais da professora referentes ao tema da aula anterior”* (nota de campo, n. 08) e *“Havia sete alunos. Todos com câmera e microfone desligado. Dos sete, apenas uma interagiu com a professora, que questionou quem lembrava já ter estudado sobre esse assunto”* (nota de campo, n. 98). Novamente, essas notas explicitam a ínfima participação em aula síncrona.

Quanto à primeira intercorrência citada - a intensificação do trabalho docente - temos claramente uma fala da docente na entrevista que evidencia essa questão, citando-a como a sua maior dificuldade:

Dificuldade que eu tenho... talvez é a correção das atividades, porque, imagina, são 10 turmas, em média 40 alunos, têm alguns que não fazem, mas tu imagina, faz a conta, uma das dificuldades é quando tu tem que corrigir, porque as turmas são maiores que lá no presencial [...] Por isso que a gente faz um Meet e tira as dúvidas e tal, e nas outras a gente trabalha, corrige atividade, lança nota (Dados da entrevista).

Com isso, avaliamos que para a correção de trabalhos, registros no sistema e atenção seletiva ao andamento da evolução na aprendizagem, o trabalho do professor acaba por se tornar intenso e desgastante, pois demanda maior tempo para a execução de cada um desses afazeres.

Cabe aqui também destacar o texto descrito no documento orientativo, no tocante às funções do professor(a):

- Conhecer as orientações pedagógicas da Rede Estadual de Ensino, devendo acessar material disponível no repositório da formação de fevereiro: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/curso2021/> - Participar de formações continuadas dirigidas às escolas polo, promovidas pela SED ou Coordenadoria Regional de Educação, para apropriação do processo pedagógico. - Acessar material produzido nos ciclos de formação realizados em 2020, como forma de apoio ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, disponíveis em SC em formação: - Realizar o planejamento anual e os planos de aula. - Postar os Planos de Aula no Professor on-line, quinzenalmente. - Realizar o planejamento de ensino a partir do Currículo Base da Educação Infantil e Fundamental do Território Catarinense, a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular de Santa Catarina. - Elaborar o planejamento de ensino com base nas avaliações diagnósticas da aprendizagem. - Planejar, elaborar atividades, corrigir e realizar devolutivas na plataforma Google Sala de Aula e dos materiais impressos. - Ministrar aulas síncronas e/ou atividades assíncronas. - Compartilhar o planejamento e os registros, a qualquer tempo, com a coordenação pedagógica da Escola Polo e da escola de origem dos alunos. - Realizar o registro da avaliação da aprendizagem, da frequência e das habilidades/conteúdos em diário impresso e enviar à coordenação. - Realizar a avaliação do processo de ensino aprendizagem, incluindo a recuperação paralela. - Diversificar as estratégias e instrumentos de avaliação, atendendo os objetivos definidos no planejamento. - Promover ações que fortaleçam o vínculo com os alunos, por meio de aulas online e outras atividades interativas. (SANTA CATARINA, 2020b, p. 06).

Assim, podemos observar a gama de atribuições a serem desempenhadas pelo professor da Escola Polo, isso, evidentemente, liga-se à questão da intensificação do trabalho docente.

Ainda, sobre a realização das atividades relativas ao fazer docente, Kenski (2003, p. 84) afirma: “Para a efetivação dessas possibilidades digitais é necessária uma nova administração do tempo do docente e, por sua vez, de toda a escola”. Para a autora, é imprescindível que haja um tempo maior para planejamento das atividades, assim como para o estabelecimento de intercâmbios diversos, além da realização de cursos permanentes de aperfeiçoamento e atualização.

Essa questão da administração do tempo foi mencionada pela professora em vários pontos da entrevista, o que reforça o fato de ter ocorrido a intensificação do trabalho docente com o ensino remoto. *“Lá no presencial, às vezes, a gente tem turma que não dá 30. Eu já trabalhei com turmas de 22, 23 e a gora tem 40, dobra o número. E tem que ocupar o tempo que a gente tem. Precisa de todo um tempo para fazer isso, essa correção”* (Dados da entrevista).

Com essa fala é possível perceber o quanto a rotina se modifica. Torna-se necessária uma reorientação da carga horária de trabalho dos professores, que precisam incluir o tempo para pesquisar as melhores formas interativas de desenvolver as atividades, fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis; devem incluir um

outro tempo para a discussão de caminhos e possibilidades novos de exploração desses recursos com os demais professores e os técnicos, para ajuizar sobre todos os encaminhamentos realizados, compartilhar experiências, como um momento didático significativo para a recriação e a emancipação dos saberes (KENSKI, 2003). No entanto, quando essa disponibilidade de tempo não se efetiva, há a precarização do trabalho. De acordo com Saviani (2009, p. 153),

as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Além do mais, cada aluno tem sua maneira de fazer a atividade: “*Nem todo aluno faz do mesmo jeito. [...] Cada um a sua.*” (Dados da entrevista), o que potencializa ainda mais a intensificação do trabalho docente:

Têm alunos que vão lá na própria atividade que eu mando e editam, ou quando eu peço um gabarito, eles editam e mandam, agora têm alunos que mandam 4 ou 5 fotos, aí tem que ficar abrindo 4 ou 5 itens, leva tempo. Tem aluno que tu abre um link. Tem aluno que tu abre 4 ou 5. Cada um, não sei se não aprendeu a editar, mas eu pergunto, pessoal, para quem não sabe pergunta para o colega, fica mais fácil, mas tem uns quem mandam foto, tiram foto do caderno. Cada um a sua. O maior é a correção porque as turmas são maiores (Dados da entrevista).

Talvez, esse modo de operar dos alunos com as atividades que precisam entregar esteja relacionado também com uma sobrecarga de atribuições peculiares ao ensino remoto. Quanto a isso, na entrevista a professora nos contou o seguinte:

Eles falam para mim: ‘Profe, quando nós íamos para a escola, a gente fazia atividade na sala de aula, porque a gente trabalha durante o dia’, e a noite iam para a escola, então eles não levavam trabalho para fazer em casa, agora eles trabalham durante o dia, e tem o Meet para fazer a noite. Se participa do Meet, quando vamos fazer as atividades? (Dados da entrevista)’.

Na fala da docente, percebemos uma sensibilidade e preocupação quanto a isso, pois pensando nesse contexto peculiar dos seus alunos, principalmente os do terceiro ano, ela justificou:

Por isso que eu faço uma aula de Meet, até porque eles têm mais outras aulas de Meet no mesmo dia, tem Meet de todas as matérias, então tem Meet todo dia, então por isso que muitos não participam, porque à noite é

momento de fazer a atividade. Enquanto eles estão no Meet, eu já percebi que muitos estão fazendo as atividades, nem prestam atenção. Porque os da noite geralmente são os que trabalham. Aí era isso que eles me justificavam, que se ficassem no Meet não tinham como fazer as atividades. Optam por fazer o que a gente manda lá no Classroom (Dados da entrevista).

Com base nesse exemplo citado, ponderamos que a atividade docente se modifica no ambiente virtual, ao ser comparada com a desenvolvida no espaço presencial de ensino. Nesta nova lógica de ensinar utilizando-se das redes, segundo Kenski (2003), há uma redefinição do papel do professor. Para ela, a nova lógica da sociedade da informação traz o professor para o meio do grupo de aprendentes, pois esse passa a encarar a si mesmo e a seus educandos como uma “equipe de trabalho”, com novos e diferenciados desafios a vencer e com responsabilidades individuais e coletivas a cumprir, sendo que: “Nesses novos agrupamentos de aprendizagem, o respeito mútuo, a colaboração e o ‘espírito interno da equipe’ orientam para a aprendizagem de novos comportamentos e atitudes, tanto do professor como dos alunos (KENSKI, 2003, p. 99).

Tais atributos citados por Kenski talvez poderiam ser traduzidos por um contexto de interações entre os participantes do processo, no entanto, deparamo-nos muito mais com um professor solitário em frente à tela do que com uma equipe colaborativa. Afirmamos isso com base nos já ditos deste trabalho: turmas grandes, poucos alunos participantes dos momentos síncronos, câmeras e microfones desligados e ínfimas trocas dialógicas. Não se percebe um trabalho colaborativo, nem mesmo em equipe, o que se vê é apenas um espaço de repasse de informações, como já sinalizaram Hübner e Turkiewicz (2021) sobre o ensino remoto quando nos dizem que não há espaço para o aluno interagir, apenas há um espaço para o professor transmitir, repassar informações sobre o conteúdo.

Passando a outro ponto de análise, referente à atividade avaliativa proposta pela professora, principalmente por meio dos vídeos compartilhados que foram material de conversa entre docente e discentes, constatou-se um “não empenho”, como citado pela docente, na realização das atividades que demandavam visualização de vídeos: “*Fico triste com a falta de empenho nos vídeos*” (nota de campo, n. 36). Além de constatar o fato, a docente tentou reforçar a importância de os alunos utilizarem os recursos disponíveis para aprimorar a aprendizagem:

Certas matérias, fazem parte do currículo e é preciso passar. Mesmo que não gostem, vocês precisam estudar. Quanto mais se lê, mais fácil fica se compreender. em todas as disciplinas. Acaba fluindo naturalmente. Vocês reclamam que é muita leitura, mas que é preciso treinar, aprimorar... que é bastante é, mas logo passa. O semestre já está terminado e por isso precisam treinar enquanto é tempo (nota de campo, n. 42).

Com isso, precisamos refletir, assim como sinalizam Franco, Rohling e Alves (2021), tendo em vista a necessidade de romper fronteiras de espaço-tempo no ensino remoto emergencial, pois, por mais que nesta modalidade sejam configuradas atividades relevantes e diversificadas para os alunos, não necessariamente se constroem oportunidades que os façam mais autônomos para estudar e aprender.

Ainda, nas palavras de Kenski (2003, p. 105):

Ser professor é ter um poder em relação ao conhecimento. É saber. Mais do que conhecer, é saber ensinar o que sabe. Desencadear a vontade de aprender e transformar outras pessoas: seus alunos. Ensinar é processo. Movimento em que se conduz alguém, por meio de distintas mutações, ao saber: saber fazer; saber pensar; saber ensinar.

Ou seja, o papel do professor é mediar, direcionar as aprendizagens. Libâneo (2011) destaca que toda comunicação educativa é um processo de compartilhamento da experiência comum, de intercâmbios de significados entre o professor ou formador e os alunos, e desses entre si, com intenção formativa, evidenciando ser necessária a troca de experiências. Nesse ponto aludimos a Moura e Miotello (2014), ao afirmarem que os sujeitos só aprendem quando se abrem ao outro, quando permitem que este outro povoe o próprio sujeito com seu mundo, pois educar é conduzir para fora, é conduzir ao outro. Dessa maneira, temos claro que é pelo outro que o eu se constitui, modifica-se e se altera, ou seja, por meio de um processo de alteridade (PONZIO, 2013).

Falando um pouco mais sobre esse direcionar das aprendizagens, podemos apreender na fala da professora como ela realizava a escolha de conteúdo: *“A escolha dos conteúdos, eu escolho preferencialmente aqueles que provavelmente irão cair no ENEM. A gente estava falando das últimas séries já, né? são alunos que estão saindo do Ensino Médio. Então eu foco mais no ENEM, na redação”* (Dados da entrevista), *“Essa semana eu estou trabalhando interpretação, como é no ENEM”* (Dados da entrevista) e:

Então eu foco nas coisas que a gente acha pertinente. Eu procuro, porque agora eu quero que eles me façam um texto, daí eu acabei de procurar: possíveis temas para a redação 2021... então apareceram vários e eu escolhi

um, 'evasão escolar', que daí eu dou dicas para eles, dou dicas da pandemia, da internet, da renda familiar, dou dicas do que eles podem abordar (Dados da entrevista).

Para Asbahr (2011), a escolha dos conteúdos deve levar em consideração que os estudantes não irão criar os conceitos teóricos e sim, vão os assimilar. Portanto, o ensino desses conteúdos deve estruturar-se de maneira que se reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual. Isso significaria considerar que a apropriação dos conhecimentos teóricos não vai ocorrer de forma passiva, mas como um resultado da busca autônoma, por meio da resolução de uma tarefa de estudo. Conforme a autora, nesse meio o professor ganha papel de destaque, pois é quem vai propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou melhor, a reprodução do caminho histórico de elaboração dos conceitos pertinentes. Com essa função de centralidade, ela ressalta, é o educador quem vai organizar as tarefas de estudo e ajudar os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa forma, paulatinamente, o professor vai criar situações que proporcionem aos estudantes autonomia e irá ajudá-los também na formação da capacidade de estudar.

Discorrendo um pouco mais sobre esse processo de relação educador e aprendiz, não podemos deixar de mencionar uma das mais importantes contribuições vigotskianas, amplamente utilizadas no âmbito educacional: a questão da importância da mediação no processo de desenvolvimento do sujeito. Para Vigotski (1994), o processo de internalização acontece com base nas relações interpessoais e, nesse sentido, o papel do interlocutor mais experiente, ao incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal é fundamental, uma vez que as relações intersubjetivas provocam ressignificações nas representações de mundo do sujeito, no âmbito da zona de desenvolvimento real. Com isso, ressaltamos nossa compreensão de que, apesar de, conforme sinalizou Kenski (2003), a função docente sofrer ressignificações nesse contexto de ensino *on-line*, em rede, a essência da atividade do professor como mediador no processo de apropriação de conhecimento não se altera. No entanto, tal processo, com a introdução do ensino remoto, não se evidencia mais com clareza, pois a proximidade real entre aluno e professor, e/ou aluno e colega, acontecem em dimensão virtual, dificultando que o educador possa fazer suas observações, ou possa até mesmo verificar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, como indica a própria teoria.

Considerando o cronotopo em que se vive, trazemos a definição de Kenski (2003, p. 13) para o profissional que atua nesse contexto, esse professor que se apresenta, para a autora, é um novo professor, em uma nova escola. Nesta “nova escola” criada em virtude do momento pandêmico, devemos também considerar como influente a redução de tempo na efetividade dessa relação professor-aluno, o que se coloca como interferente nas relações intersubjetivas. Aqui podemos mencionar a Medida Provisória adotada em 01 de abril de 2020, que desobrigou a quantidade de dias letivos, fazendo com que o estar na escola presencialmente já não se mostrasse mais como necessário para cumprir os dias letivos, conseqüentemente, facilitou o distanciamento do aluno com o docente. Com isso, reduziu-se o tempo de interação com o educador na instituição educativa, ao mesmo passo que a permanência dentro do lar aumentou, pois essa medida emergencial sugeriu o estudo realizado em casa, para se cumprir a carga horária exigida na lei educacional.

Conforme as palavras de Cury (2020), a casa tornou-se o lugar do ensino, e essa “invasão da escola” trouxe implicações adaptativas também para as famílias, isto porque antes da pandemia o ambiente escolar representava o lugar de maior convivência fora do lar, para muitas crianças e jovens, pois indicava uma permanência contínua e sistemática de alunos por pelo menos cinco dias por semana, em torno de quatro horas por dia (CURY, 2020). O autor comenta que a convivência escolar socializadora traz ensinamentos relevantes para a formação integral do aluno, como respeito à democracia, tolerância e aceitação de diferentes, o que está momentaneamente direcionada à família. E, com tantas mudanças e necessidades de adaptação em várias esferas, torna-se questionável como os alunos estão pensando e encarando este ensino remoto, pois por mais que haja diferenças entre o ambiente de aprendizagem *on-line* e o presencial, isso não significa aligeiramento e nem simplificação do processo de aprendizagem (MOSSMANN; DAGA; GOULART 2021). Talvez, assim como os professores demandam capacitação para entender e utilizar essa nova forma de ensino-aprendizagem, alunos e famílias também deveriam ser colocados a repensar seus entendimentos e posicionamentos frente a esta nova realidade educativa.

Nesse viés, gostaríamos de mencionar, tendo em vista nosso engajamento com a teoria histórico-dialético e com o marxismo, que essa concepção defende a escola como um espaço privilegiado de humanização, tendo a função de garantir que os estudantes, desde a mais tenra idade, apropriem-se de formas desenvolvidas de consciência social. Com isso, a entrada do ser social na escola é necessária para que um mundo de

transformações possa acontecer, isso porque, para que haja a apropriação do conhecimento, o sujeito precisa de um tipo específico de atividade de estudo e de aprendizagem, que têm *locus* favorável para ocorrer na instituição educativa, cuja função é a transmissão da cultura humana elaborada com a mediação de um educador, o qual tem a função central na organização do ensino, para que os alunos possam se apropriar da cultura (ASBAHR, 2011).

Outro ponto considerável é a disponibilidade desses alunos e famílias e o acesso à tecnologia. Em uma nota técnica publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2021), ligado ao Ministério da Economia brasileiro, encontramos dados que mostram uma parcela considerável dos estudantes brasileiros, de instituições públicas de ensino, não possuindo condições necessárias para acompanhar as atividades de ensino remoto, propostas durante o período de isolamento social. A nota ainda especifica que uma parte desses alunos não pode participar das atividades por não ter acesso aos equipamentos necessários para a transmissão de dados e outros que não têm acesso a mecanismos de transmissão, como a internet e ao sinal de TV digital. Mossman, Daga e Goulart (2021) reforçam que são inúmeros os desafios concernentes ao uso das plataformas digitais pelos docentes e a condução do ensino para que de fato a aprendizagem ocorra por parte dos alunos, pois nem todos possuem condições de acesso favoráveis para acompanhamento nessa nova modalidade de aprender.

No tocante às relações de desigualdades, é necessário pontuar que essa dificuldade já existia no ensino presencial, isso se torna ainda mais expressivo ao considerarmos a demanda de recursos tecnológicos gerada pela interação do ensino remoto. Kenski (2003) ainda afirma que as tecnologias evoluem sem cessar e com muita rapidez, fazendo com que a todo instante haja novos produtos, mais diferenciados e sofisticados, mas que não são acessíveis a todas as pessoas, por uma questão de preços e necessidades de conhecimentos específicos para a sua utilização. Conforme Rodrigues e Ferreira (2021, p. 152), devemos lembrar que: “Embora as novas tecnologias tenham invadido a vida de inúmeros sujeitos e sejam consideradas “naturais”, não podemos esquecer que uma considerável parcela da população não tem acesso a elas por viverem em situação de miséria”.

Assim, Hübes e Turkiewicz (2021) alertam que o maior “perigo” diante dessa situação seria naturalizar ainda mais essas desigualdades em nome da pandemia, priorizando o ensino interativo para aqueles que têm maior acesso digital, ao passo que aqueles menos favorecidos, com pouca ou nenhuma interação digital, pudessem ter a

mesma oportunidade de aprendizagem por meio do envio de materiais impressos, sem nenhuma interação humana.

Rodrigues e Ferreira (2021) nos fazem refletir que as intervenções tecnológicas que ocorriam antes da pandemia geralmente aconteciam nas instituições de ensino por meio de laboratórios de computação e/ou biblioteca, com acesso a computadores e à internet. Em tempos de pandemia e de isolamento social, com as escolas fechadas, muitos alunos não têm acesso às mídias digitais, o que pode levar a consequências sérias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pode-se apreender que nem todos têm a oportunidade de receber as orientações didáticas da mesma forma, por meio do processo virtual. E também, segundo o IPEA, as dificuldades em estudar durante o período da pandemia podem ser uma fonte de acréscimo da desigualdade em um breve momento, pois os alunos que não puderam estudar durante esse período estariam em desvantagem em relação àqueles que puderam ter acesso ao ensino remoto.

É importante afirmar que os desafios são imensos e que as desigualdades de acesso às tecnologias são enormes, haja vista que nem todas as crianças têm computador ou tablet conectados à internet. Contudo, o ensino remoto, mesmo assim, foi tido como a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais (CORDEIRO, 2020).

Quanto a isso, a professora entrevistada menciona que uma das facilidades encontradas no trabalho desempenhado de forma virtual é a praticidade de casa, pois:

Na escola às vezes não tem internet, ou a internet é fraca. Tu não consegue fazer uma pesquisa de momento. Tem escola que é complicado isso, as escolas têm que melhorar esse lado. A internet pega perto, na sala longe não pega. Isso é bom em casa. Eu já fiz pesquisa na hora para o aluno. Surge a dúvida e eu já vou em busca na hora. O problema nas escolas é a internet. E em casa é uma praticidade, se organiza melhor. Tem isso também. Tem um tempo melhor. Como tu tá trabalhando on-line, o que eu me refiro é à internet, que ela te permite trabalhar, pesquisar na hora. Na escola é bem complicado, como eu disse, isso teria que melhorar, esse lado da internet (Dados da entrevista).

E, sobre essa frase, aproximamo-nos do que diz Kenski (2003, p.73)

Assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas. No atual momento tecnológico, não basta às escolas a posse de computadores e softwares para o uso em atividades de ensino. É preciso

também que esses computadores estejam interligados e em condições de acessar a Internet e todos os demais sistemas e serviços disponíveis nas redes. Com o acesso às redes, multiplicam-se as possibilidades educativas. Ampliam-se os espaços das escolas não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações, serviços e atividades realizadas no âmbito da instituição [...] para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão (via telefone, cabo, rádio...). Em termos realísticos, essa questão é motivo de preocupação quando se sabe que muitas escolas no país não possuem as mínimas condições de infraestrutura para a realização das suas atividades de ensino.

Além dessas mínimas condições de infraestrutura, precisamos também considerar o material humano como imprescindível para o efetivo resultado do processo de ensino-aprendizagem. Pensando nisso e dando sequência à análise, tivemos a oportunidade de apreender uma importante fala da docente, realizada próximo ao fechamento do semestre, sobre a qual podemos mencionar ter percebido incertezas de condução da profissional, que denotou estar aguardando orientações da coordenação para dar sequência ao ano letivo. Nesse ponto, precisamos considerar que acompanhamos o funcionamento da Escola Polo em seu começo, no momento em que a prática estava se dando concomitantemente às primeiras experiências que, muitas vezes, constroem e desconstroem ações a partir das próprias vivências, aplicabilidades e deslocamentos. Sobre essa questão, a professora comentou: *“Ainda não recebi orientações quanto à recuperação de conteúdos. [...] Ainda preciso ver com a coordenação como vai ser, mas que tem tempo antes das férias”* (nota de campo, n. 7). Também, recebeu uma sugestão sobre a recuperação de notas de trabalhos de aula e disse: *“Vou levar isso para a reunião amanhã, para ver se é possível”* (nota de campo, n. 45). Tais apontamentos mostram o quanto o trabalho do professor também é moldado pelos comandos superiores, evidenciando relações de poder que também interferem na maneira como a intersubjetividade se constitui na díade professor-aluno. Moura e Miotello (2014) explicam que toda relação terá implicações de poder entre dois ou mais indivíduos, que mexe, tira do lugar, desloca e constitui. Por isso, essa ação recíproca nunca deixa os interactantes da mesma forma como estavam no início do processo, sendo que ninguém sai imune de uma interação. Nas palavras deles: *“Leva em si inoculado o outro. E vai inoculado no outro”* (MOURA; MIOTELLO, 2014, p. 159). Também, os saberes científicos, legitimados socialmente para o ensino, não são únicos.

Eles refletem o momento político e econômico vivido em um determinado contexto social. Esse contexto é que define os conhecimentos que são úteis e necessários em cada época (KENSKI, 2003, p. 59).

Entender essas relações significa entender os motivos em agir, em relação à compreensão das necessidades dos participantes. Além disso, significa construir de forma coletiva e negociada o porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos e dos papéis dos participantes. Trata-se de pôr o foco em questões que moldam comportamentos e objetivos nas escolhas das práticas de sala de aula, frente a necessidades que, em geral, não são questionadas ou aprofundadas nas discussões nos contextos escolares e/ou de formação (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011).

Outra questão que mencionamos no início deste capítulo, mas que se faz importante reforçar, é a dependência que se cria com a disponibilidade de funcionamento dos aparatos tecnológicos. Vivenciamos inúmeras situações de falha, de interrupção, de disfunção desses, isso intefериu sobremaneira na sequência dos processos que estavam acontecendo. Foram várias as situações que presenciamos e perfizemos apenas sete aulas efetivas. A exemplo do que estamos falando, seguem recortes das anotações em nosso diários de campo: *“Hoje está tudo ok, dei cinco aulas de manhã... só a câmera às vezes não funciona, não sei o porquê, ela se desliga sozinha”* (nota de campo, n. 6, interação por WhatsApp); *“Hoje funcionou só em uma aula, não gosto, mas também não sei o porquê faz isso”* (nota de campo, n. 7, interação por WhatsApp), (referindo-se à câmera); *“Não vem a mensagem para eu aceitar de outra pessoa”* (nota de campo, n. 32, interação por WhatsApp); *“Não sei como faremos, porque mandar o link é fácil, o problema está em você acessar”*; *“Esse sistema não está colaborando conosco! 😊”* (nota de campo, n. 46, interação por WhatsApp); *“Não aparece pra mim dar autorização”* (nota de campo, n. 47, interação por WhatsApp); e, *“Travou o vídeo aqui. Vou recomeçar”* (nota de campo, n. 46), (situação que aconteceu três vezes em sete aulas observadas).

Tanto foi repercutida essa situação negativa sobre o funcionamento do sistema que, ao fim da entrevista, a professora disse:

Espero ter te ajudado, porque tivemos uns problemas ali, e tu viu agora, tu me mandou o link e pedia para mim fazer um download, mas não sei o que ali, e ia lá para downloads. Então, assim, tem esses problemas, né? tem aluno que diz “profe eu saí porque tive um problema de sinal”, daí a internet

caía, eles saíam, daí tem tudo isso também. Uma noite aqui não tinha luz, daí peguei o celular, mas então é tudo, né? (Dados da entrevista).

Alguns outros motivos podemos registrar também que causaram interferência no acompanhamento das aulas, sendo eles: falta de luz na cidade da pesquisadora, troca de horário da aula de forma repentina, reunião de pais, conselho de classe e recesso escolar.

Além do mais, precisamos considerar que toda essa situação tem sido fonte de sofrimento para muitos, são receios e angústias que apresentam uma relação direta com a situação da pandemia e a insegurança em relação ao futuro, e que o bem-estar docente tem relação direta com os vínculos estabelecidos com os seus estudantes, reside aí de fato sua apreciação sobre a efetividade de seu trabalho (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020).

Ainda, também ao fim da entrevista, podemos fazer mais um inferência de compreensão, já que a professora pediu desculpas pelo cenário em que a entrevista estava se dando:

Tu não bateu foto aí, né? Porque eu cheguei em casa, calorão daqueles, e é que além de professora, eu tenho outra atividade, eu sou motorista de aplicativo, é que foi em função do salário do estado que está muito baixo, daí faz uns 4 ou 5 meses que eu comecei, mas aí agora o Governador do Estado olhou para nós e resolveu aumentar o salário, nunca tinha acontecido isso, de aumentar, sempre tinha que fazer greve para aumentar, mas, enfim, daí eu comecei fazer aplicativo, né? daí o calor, calor, não via a hora de chegar e tomar um banho. E espero realmente ter te ajudado. Porque a Coordenadora dizia para mim 'Prô, a senhora aceita aí', mas eu dizia 'aceita o que que não me vem nada?', mas olha, é uma novela. Mas o que importa é se você conseguiu fazer o teu trabalho, isso é o que importa (Dados da entrevista).

Aqui refletimos, se antes a estrutura das escolas sempre teve uma centralidade nos estudos sobre as condições de trabalho dos professores, sendo que os laboratórios de informática eram estruturas bastante demandadas nas escolas para uso da tecnologia, neste dado momento, passamos a atribuir espaço para as condições do ambiente de moradia de professores e de estudantes que dependem da disponibilidade de um computador com rede adequada de internet em suas residências (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020).

A partir de tudo o que pontuamos até este momento, surge um questionamento importante:

Se a Interação é, por princípio, dialógica, ligada à concepção ampla de diálogo que vai muito além do plano face a face entre os interlocutores, como então dizer que a interação está sendo viabilizada, se grande parte dos alunos

estão encontrando dificuldades para estabelecer o contato com o professor e vice-versa? (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021, p. 12).

Como sempre há perdas e ganhos em toda vivência, podemos pensar que o ensino remoto favoreceu o conhecimento e o uso das tecnologias; por outro lado, fez com que as interações se dessem infimamente, aplacadas por relações sem diálogos, sem construções conjuntas, sem o face a face.

Não há dúvidas de que o ensino remoto modificou, impactou, interferiu drasticamente nas ações habituais da sala de aula. Kenski (2003) diz que essas alterações nas estruturas e na lógica dos conhecimentos apresentam-se como desafios para a educação e, especialmente, levam a novas concepções para as abordagens disciplinares, as novas metodologias e as novas perspectivas para a ação docente.

E em meio a tudo isso, podemos concluir que a natureza das relações intersubjetivas instauradas no processo de ensino remoto em tempos de pandemia se modifica, interferindo nas atividades de estudo e comprometendo a aprendizagem dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, nosso foco de atenção se direcionou às relações intersubjetivas instituídas no ensino remoto em contexto pandêmico, sendo que entendemos a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, no qual, para se compreender a natureza do processo educacional, é preciso passar pela compreensão da natureza humana (SAVIANI, 2015).

Neste rumo, carregamos a compreensão de que as relações são resultantes de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento do sujeito e que elas têm implicações para o processo de aprendizagem, pois a internalização, o que se aplica à formação de conceitos, por exemplo, ocorre primeiramente em um nível social, entre pessoas (interpsicológico), e depois em um nível individual, no interior do ser (intrapsicológico) (VIGOTSKI, 1994).

Também, ao longo de todo o texto, destacamos que a constituição da subjetividade decorre de interações com os outros seres humanos, processo que é sempre mediado pela linguagem, o que desempenha função crucial no desenvolvimento humano (PRADO, 2014), isso porque, para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência, ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano: o mundo da cultura (SAVIANI, 2015). Assim, a interação acontece por meio de sistemas simbólicos, os quais medeiam a relação do sujeito com os objetos de conhecimento dados à apropriação em um espaço social e historicamente situado.

Tendo isso em vista, nosso olhar voltou-se ao tão peculiar período pandêmico vivido entre março de 2020 a abril de 2022, e com embasamento teórico na perspectiva histórico-cultural, buscamos entender como a educação deu seguimento às atividades educativas, fulcrais para o processo de formação humana, bem como procuramos apreender as implicações pedagógicas do ensino remoto e suas consequências para o processo de aprendizagem. Para tanto, valemo-nos dos processos dialéticos como um elo mediador entre a teoria e a prática, o que nos oportunizou viabilizar esse concreto pensado, que se evidencia como um importante registro histórico para contextos futuros, isso porque a linguagem se concretiza pelas palavras que nos mostram como a realidade pandêmica foi encarada e compreendida pelos sujeitos neste momento histórico, fornecendo indícios importantes de como se conduzir o ensino em uma modalidade

remota. Nessa perspectiva, salienta-se que é impossível dissociar os aspectos sociais e históricos das relações que se estabelecem entre os sujeitos.

Assim, considerando a peculiaridade deste cronotopo, ponderamos que entre o eu e outro que interagem emana um dever que é absolutamente singular e só cabe nessa relação; é um dever único que conduz o sujeito a fazer aquilo que só ele pode fazer, porque só ele ocupa aquele determinado lugar e mais nenhum outro (MIOTELLO, 2018a), ou melhor, só naquele lugar aquele sujeito pode fazer e dizer, não há como se escapar da responsabilidade da existência humana (MIOTELLO, 2018b).

Considerando essas colocações e tendo por base o momento pandêmico decorrente da Covid-19, “[...] fica fácil de entender que a educação também vive uma mudança, que determinará os novos processos de ensino e aprendizagem” (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020, p. 20), isso porque já é certo que vivemos um tempo de transformação digital, modificando a natureza das relações sociais (GRASS, 2017) e promovendo a imersão do sujeito em uma nova cultura, reestruturando seu pensamento de acordo com os novos tempos (ARAÚJO; MURCIA; CHAVES, 2020).

Estamos em uma ocasião na qual a velocidade do uso de tecnologias está influenciando o nosso modo de vida atual e devemos lembrar que por trás de cada manifestação há sujeitos históricos, socialmente constituídos, reverberando, por meio de suas palavras, as compreensões de linguagem que sustentam suas ações (HÜBES; TURKIEWICZ, 2021).

Com essas bases teóricas, na tentativa de concluir essa pesquisa, que não finaliza o fenômeno aqui estudado, vamos apontar, nessas considerações finais, algumas decorrências advindas deste cronotopo tão peculiar que se fez presente durante o percurso, de modo a entender quais são as implicações desencadeadas pela configuração das aulas não presenciais nas relações intersubjetivas estabelecidas no bojo do processo didático-pedagógico. Vale lembrar que carregamos o entendimento de que o conhecimento é um processo infinito e não há condições de encerrá-lo em uma fase final (MINAYO, 1998). Entretanto, com estudos como este, podemos propor contribuições ao momento no qual se vive, o que cultural e historicamente influencia o desenvolvimento do percurso educacional e deixa seus registros demarcados no curso sócio-histórico.

Por meio de todo o trajeto de análise sobre as relações escolares intersubjetivas em tempos de pandemia, com base na perspectiva histórico-cultural e nos estudos realizados no primeiro e em parte do segundo ano desta crise sanitária e humanitária que

envolve o Novo Coronavírus, verificamos indícios significativos para se considerar que o contexto social atual está trazendo implicações para a dinâmica das interações que ocorrem entre professores e alunos.

A começar, podemos citar que necessidades e mudanças pandêmicas se deram a passos emergentes e impositivos, de uma hora para outra, isso levou as autoridades competentes a estruturar orientações à comunidade escolar de forma brusca. Dessa forma, com a falta de tempo, de planejamento e a urgência de se reorganizar ações escolares como resposta ao que se estava vivendo, algumas condições mínimas foram desconsideradas, como: o acesso igualitário ao ambiente virtual; o uso de equipamentos adequados; o acesso à internet de qualidade; o domínio sobre as tecnologias; e, no caso de docentes, o preparo para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

A partir desse imediatismo, uma distinta demanda escolar emergiu, ocasionando a imperatividade de se aprender um novo método, de se reorganizar os planos de aula e de ministrar conhecimentos em um formato remoto, fazendo com que a prática pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino se reinventasse e se ressignificasse do dia para a noite. Tal situação evidenciou uma aprendizagem concomitante com a prática, sem preparação prévia, sem treinos, o que não é o ideal, pois defendemos que o “aprender fazendo” não deveria ser a tônica dos processos de ensino e aprendizagem, pelo contrário, acreditamos que a Educação demanda organização, bom planejamento, formação, segurança e não improvisos, os quais devem ser exceção.

O espaço educacional é um lugar privilegiado de humanização (ASBAHR, 2011), nesse *locus* podemos considerar que as relações acontecem de forma recíproca e autoinfluyente, isso porque os movimentos de humanização do professor e do aluno ocorrem ao mesmo tempo, concomitantemente, quando ambos se constituem e existem (MIOTELLO, 2018b). Ao mesmo passo, as práticas educativas estão atreladas aos processos comunicativos (LIBÂNEO, 2011) e a linguagem evidencia-se como elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, que se move continuamente, de acordo com o desenvolvimento da vida social. Aqui encontramos um significativo cerne que move nossas compreensões para o entendimento das implicações desencadeadas pela configuração das aulas não presenciais nas relações intersubjetivas, dessa forma, entendemos que se não houver interatividade entre professor e aluno a relação intersubjetiva não se instaura.

Como resposta à conjuntura pandêmica, criou-se o Ensino Remoto Emergencial, no qual presenciamos uma realidade em que as relações e a comunicação entre pares tomou rumos diferentes em relação ao ensino presencial tido até então. No ambiente físico permitido pelo ensino presencial, o professor ministrava conteúdos de forma oral, frente a frente com seus alunos, em uma interatividade física, que permitia se aproximar, questionar diretamente, intervir e analisar reações e trejeitos. Já no ensino remoto, o docente se deparou com a limitação da tela do dispositivo eletrônico e dos recursos *on-line* disponibilizados pelas plataformas educacionais de ensino, que o afastou do contato real com seus alunos, impossibilitando-o de enxergar a turma de forma global e simultânea, acompanhar o andamento das feições e intervir em momentos necessários. Desse modo, podemos declarar que os personagens atuantes nesse processo educativo não se alteraram, por outro lado, o espaço e a natureza das relações intersubjetivas diferiram significativamente.

Tendo por base o contexto de aulas síncronas observadas na Escola Polo, campo específico de nosso estudo, podemos inferir claramente que há uma forma de interação díspar da presencial, justificada pelo fato do lecionar para alunos que não são vistos (por estarem com as câmeras desligadas na maior parte do tempo), não são ouvidos (pois raramente os alunos ligavam os microfones para intergir, a não ser que fossem solicitados diretamente) e pouca interação. Por meio dessa ínfima participação dos estudantes nos momentos síncronos realizados pelo aplicativo *Meet*, presenciamos reverberar um esvaziamento de sentidos, pois a realidade educacional apresentou contingências significativas que em muitos casos impossibilitou a realização de um trabalho pedagógico que viabilizasse a apropriação de conhecimentos, ao mesmo passo que não se teve uma dimensão adequada e precisa do que os alunos estavam ou não conseguindo aprender do conteúdo ministrado, gerando um contexto de insegurança quanto à postura, rendimento e apropriação de conhecimentos por parte dos discentes.

Nesse palco de aulas síncronas, e também assíncronas, não se pode perceber um espaço favorável do pensar e repensar o conteúdo, em que questionamentos, críticas, ponderações e esclarecimento de dúvidas fizessem parte da construção do conhecimento. O que vimos foi uma realidade de ensino com uma expressiva falta de comunicação, de construção conjunta e de influência mútua, que se concretizou em acessos visuais e verbais fechados, sendo que as câmeras e os microfones raramente estavam ligados e disponíveis, a fim de que houvesse algum tipo de interação, revelando uma quase ausência de atitude responsiva e apenas a impressão de um ambiente

coletivo, mas que na verdade era solitário e desencadeou sensações de solidão, de estar só, com poucas possibilidades de vinculação afetiva. Ademais, por não se conhecer o aluno que ali está e como está apreendendo o conteúdo, o professor pode deixar de considerar singularidades imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Neste caminho de pensamento, citamos neste trabalho a importância da mediação, do papel do interlocutor mais experiente, bem como destacamos a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1994) como imprescindíveis para o desenvolvimento escolar. Entretanto, ao analisarmos a inserção deste modelo *on-line* de ensino, nos parâmetros em que se deu e em meio a essa crise humanitária e sanitária, notamos que o espaço de mediação não se evidencia mais com clareza, pois a proximidade real entre aluno e professor e/ou aluno e colega acontece em um ambiente virtual que dificulta a constituição do estado de intersubjetividade. Para Saviani (2015, p. 287), “a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno” e, em algumas situações percebemos essa presença acontecer apenas por meio de um ícone representativo, e não da efetiva participação humana frente ao dispositivo tecnológico.

Para reforçar essa escassa interatividade, citamos ao longo das seções de análise algumas situações inusitadas que revelaram sequer o aluno estar participando concretamente da aula dada (a questão da presença apenas se dar pelo ícone na tela), a não resposta a chamados (mesmo que acontecessem de forma direta), a utilização de respostas curtas e breves (em sua maioria não espontâneas, e sim instigadas por questionamentos), as possibilidades de interação (áudio, vídeo e *chat*) sempre desligadas, fatos que aludiram a uma participação esmorecida. Também, devemos incluir aqui a possibilidade de que aspectos da própria personalidade da pessoa pudessem vir a interferir nesta interação, como vergonha, timidez e resistências (objetos não inclusos em nossa intenção de estudo). Além disso, se o movimento dos alunos pareceu estar prostrado, também percebemos pouca estimulação da docente para que a realidade fosse diferente, já que, por mais que a profissional tenha se mostrado consciente da situação, até mesmo mencionando verbalmente essa condição em que se davam as aulas, ela denotou certa conformidade (ou aceitação), pois não demonstrou comportamentos a fim de modificar essa realidade.

Ainda no que tange à interação, algo que nos chamou a atenção durante a observação participante é que, por mais que houvesse um horário combinado para o início das aulas, havia alunos entrando e saindo da sala virtual durante todo o

transcorrer do período letivo, isso nos possibilita avaliar que, se a aula estivesse transcorrendo em ambiente presencial, essa rotatividade não estaria acontecendo, pois o ambiente físico seria comum a todos e com uma possibilidade maior de regramento. Apesar de haver recursos que viabilizam esse regramento também na aula *on-line*, parece que houve uma flexibilização maior em relação a essa questão no ensino remoto.

Com esta situação constituída, chegamos ao entendimento de que um espaço de interatividade que visasse suprir o sentimento de turma reunida, bem como o de pertença, deveria ser criado, ou pelo menos incentivado pelo educador. O profissional da educação, como postura imprescindível, deveria sempre incitar a participação, incentivar, acompanhar a trajetória cognitiva e emocional, interagir e dar *feedback* de forma constante (BEHAR, 2020), evitando a dispersão, a desmotivação ou mesmo a evasão do aluno. Vimos que a motivação não é algo externo e que se possa se impor à pessoa, mas defendemos que o professor deve assumir postura ativa na organização do ensino, no intuito de promover o desenvolvimento de seus alunos, para esses conseguirem alcançar a formação do pensamento teórico, isso porque o processo educativo o qual gera desenvolvimento é aquele que coloca o sujeito em atividade, por meio de motivos, ações, finalidades e operações para aprender (ASBAHR, 2011).

No contexto específico das aulas que observamos, deparamo-nos com uma condução pedagógica vinculada à abordagem considerada tradicional dos conteúdos, isso não nos pareceu favorável, já que percebemos um não empenho dos alunos em participar da construção dessas aulas, deixando a professora sozinha, em um movimento de mera exposição de conteúdos. Um número mínimo de estudantes se manifestava verbalmente, abrindo o microfone e dialogando com a docente. Em algumas situações, nem esse mínimo aconteceu. Vimos uma profissional solitária em frente à tela e angustiada por não ter dimensão sobre o que os estudantes estavam apreendendo. O que deveria ter se mostrado como um trabalho em equipe num sentido colaborativo, apresentou-se apenas como um espaço de repasse de informações.

Ainda nesse contexto, referindo-se aos mecanismos de pesquisa e estudo utilizados pela docente para ministrar essas aulas remotas, percebemos a menção recorrente ao *Google* e a sites da internet como fonte de pesquisa, isso nos levou a problematizar as fontes usadas por ela e o seu processo de elaboração didática. Pensamos ser ideal que o docente tenha condições de trabalho as quais lhe permitam elaborar a maior parte dos materiais para suas aulas ou, pelo menos, tenha tempo para analisar e fazer uma boa seleção do que já se encontra “pronto” na internet. Dessa

maneira, ponderamos que é preciso ter consciência de que as máquinas não vão substituir o trabalho do professor (KENSKI, 2003), pois é ele quem vai fazer a organização no ensino, no intuito de promover o desenvolvimento de seus alunos.

Um dado extra foi termos apreendido na fala da docente um número considerável de temáticas trabalhadas. Reiteramos que nosso objetivo não se destinava diretamente ao objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, mas com essa exposição, tivemos a oportunidade de refletir que, com tamanha gama de assuntos estudados, considerando que havia apenas uma aula síncrona por semana, a abordagem dos conteúdos pode indicar uma não efetiva apropriação por parte dos alunos, considerando um movimento breve, superficial e fragmentado dos conteúdos. Nesse ponto citamos dois ditos relevantes de Saviani sobre o assunto: “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2015, P. 288) e, “nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p. 288).

Também, constatamos por meio de um processo avaliativo, uma não aderência significativa dos alunos às propostas didático-pedagógicas que a professora ofertou. Por meio de uma mínima troca verbal com a professora, dos poucos participantes do momento síncrono, percebemos que os estudantes não aproveitaram o momento para explorar possibilidades, fazer apontamentos ou críticas, isso revela uma dificuldade de se obter uma percepção global da turma sobre as práticas e o uso dos recursos.

Conforme orientação, os profissionais da educação poderiam adaptar seus planos de aula para realizar atividades não presenciais com recursos diversos, gerando transformações significativas na maneira de preparar os conteúdos a serem ensinados e nas formas de trabalho tidas até então, o que para Kenski (2003) significa uma reestruturação do sistema escolar de forma geral e não apenas a alteração dos objetivos, dos procedimentos e das metodologias de ensino. No entanto, por mais que essa adaptação para a modalidade *on-line* foi tomada como decisiva para tornar mínimos os prejuízos do período na ausência das aulas presenciais (CORDEIRO, 2020), presenciemos um contexto que nos fez refletir sobre o fato de que, para o ensino-aprendizagem ocorrer de forma efetiva e significativa, muito há de se planejar, estruturar, organizar e implantar, sugerindo instantaneamente tempo e cautela para ações e conduções, isso não se mostrou compatível com a situação pandêmica. Apesar

de haver uma imperatividade para que esta modalidade de ensino fosse adotada, de maneira alguma, isso mostra-se como um imperativo favorável, já que, sem tempo hábil para planejar o melhor para os alunos, trabalhou-se com o que era possível. E esse possível não é sinônimo de adequado, de efetivo.

Nesse ponto temos o dever de sinalizar a precarização do trabalho docente como significativo nesta reestruturação do sistema escolar. Nesta totalidade, o papel do professor se mostrou diferente, com novos e diferenciados desafios a vencer e com responsabilidades individuais e coletivas a cumprir, os quais não só foram percebidos na observação participante, como foram verbalizados concretamente pela professora participante do estudo. Também, expomos de forma bem clara, por meio do Documento orientativo para as Escolas Polo, a gama de atribuições delegadas a esses profissionais.

Essa sobrecarga de trabalho precariza a função do professor, mudando a sua rotina e fazendo ser necessária uma nova reorganização do tempo para dar conta dos afazeres. Com isso, temos uma intensificação do trabalho docente, uma exacerbada gama de atribuições que distanciam ainda mais os professores do ato de planejar, uma vez que precisam dedicar mais tempo à correção de trabalhos, registros no sistema e atenção seletiva ao andamento da evolução na aprendizagem. Ademais, devemos considerar aqui que as turmas do ensino remoto são regularmente maiores do que as turmas do presencial, isso confere maior tempo de dedicação por aluno, conforme explicitamos na análise.

A precarização e a intensificação de trabalho docente, pensamos nós, são alvos de atenção tanto na educação presencial quanto na modalidade de ensino remoto emergencial, representando uma demanda que se assemelha nos dois contextos, mas reforçamos essa questão, pois avaliamos que, se anteriormente à situação pandêmica já havia esse ponto de reflexão, com a implementação do ERE há um reforço ainda maior para que se repense o labor da docência.

Ainda, no tocante às implicações do ensino remoto, queremos mencionar que os professores foram retirados da zona de conforto, de sua exposição oral costumeiramente realizada nas instituições de ensino, para ministrar suas aulas em frente à tela do dispositivo tecnológico, o que requer habilidades diferentes das usuais para esses profissionais. Podemos citar que os professores foram forçados a se reinventar com o intuito de se aproximar de forma virtual de seus alunos. Além do mais, como já mencionamos, fora da sua zona de conforto, os docentes precisaram se deparar com

turmas grandes, muitos afazeres, poucos alunos participantes dos momentos síncronos, câmeras e microfones desligados e ínfimas trocas dialógicas.

Para tanto, reafirmamos aqui que a linguagem é essencial no processo de aprendizagem, seja ela presencial ou virtual, e que a presença efetiva em sala de aula, em ambos contextos, precisa ser efetivada, recuperada e concretizada, e isso só é possível pela fala, com a materialização da palavra. Além disso, ajuizamos que o tempo de atenção e concentração dos alunos é diferente neste modelo; é preciso adaptar o discurso; utilizar-se das diferentes linguagens (oral, escrita, audiovisual); rever a quantidade de tópicos/assuntos para cada aula; replanejar a forma de avaliação; reorganizar o tempo para planejar aulas e atividades; familiarizar-se com a tecnologia; organizar um ambiente apropriado para ministrar os conteúdos; ter disponibilidade para aparecer em vídeo; utilizar-se de aparatos tecnológicos de qualidade e possuir bom acesso à internet. Com isso, é inquestionável o quanto a função do docente se modifica nestes moldes de ensino remoto.

E toda essa situação pandêmica não interferiu apenas nas rotinas escolares e docentes, como também teve seus respingos na residência dos alunos, pois ao mesmo passo que se reduziu tempo na escola, de interação com o educador na instituição educativa, aumentou-se o tempo acadêmico em casa, delegando maiores atribuições à família e trazendo implicações adaptativas para dentro do próprio lar. É relevante destacar, nesse sentido, que a convivência escolar socializadora traz ensinamentos imprescindíveis para a formação integral do aluno, como respeito à democracia, tolerância e aceitação de diferentes, mas com esta estrutura de ensino e com as restrições de convivência social, tais atributos momentaneamente direcionaram-se apenas à família. Com isso, a própria residência se tornou espaço de estudo e aprendizagem para pais e alunos, enquanto para o professor se estruturou como local de trabalho.

No tocante ao trabalhar em casa, a professora participante de nosso estudo avaliou o fato como sendo uma facilidade, trazendo em sua justificativa as pendências educacionais quanto à possibilidade e o acesso das instituições a sistemas de internet. Quanto a isso, concordamos com Araújo, Murcia e Chaves (2020) quando citam que a modalidade de ensino a distância apresenta falhas e carece de investimentos e incentivos por parte do governo e de políticas educacionais.

Falando em falhas, pudemos perceber algumas no documento que se destinou a orientar a organização das Escolas Polo, como por exemplo, a questão já citada quanto

ao agrupamento/enturmação, e o fato de a instituição possuir internet de qualidade e equipamentos de informática como um dos critérios de escolha para ser definida como Escola Polo, o que não nos pareceu lógico, já que os profissionais estavam trabalhando exclusivamente em casa.

Com isso, evidentemente vimos que as rotinas precisaram ser adaptadas a partir do contexto, o que colocou professores e os alunos lado a lado com todo esse movimento pandêmico o qual gerou tantas diferenças entre ensino presencial e remoto. Ademais, com essas mudanças, podemos inferir também a questão de aumento das desigualdade sociais, pois como pudemos conferir, pelos dados do IPEA, uma parcela considerável dos estudantes brasileiros não possuía condições apropriadas para acompanhar as atividades de ensino remoto propostas durante o período de isolamento social. É necessário pontuar aqui que essa dificuldade já existia no ensino presencial, o que se torna ainda mais expressivo ao considerarmos a demanda de recursos tecnológicos gerada pela interação do ensino remoto. Assim, constatou-se que nem todos tiveram a oportunidade de receber as orientações didáticas da mesma forma, por meio do processo virtual, isso pode justificar uma fonte de acréscimo da desigualdade em um breve momento, pois os alunos que não puderam estudar durante esse período estariam em desvantagem em relação àqueles que puderam ter acesso ao ensino remoto.

Outro ponto significativamente saliente a respeito das implicações do ensino remoto é a questão da inabilidade de uso tecnológico, tanto de professores quanto de alunos. Até mesmo porque acabamos entendendo que nos tornamos dependentes da tecnologia, pois os aparatos eletrônicos estavam mediando as relações escolares, o que cria uma dependência desses para se fazer possível o ambiente educacional. Porém, devemos ter em mente que o domínio e o manuseio não são as habilidades únicas a serem consideradas, pois como nos orientam Araújo, Murcia e Chaves (2020), a integração entre a teoria e a prática da sala de aula deveria estar em alinhamento com a experiência no contexto *on-line*, em que ambos os domínios, tecnológico ou teórico, são determinantes nas formas e práticas pedagógicas aplicadas ao ensino remoto. Sobre isso Kenski (2003) reforça que não basta fornecer aos professores o simples e breve conhecimento instrucional de operação com os aparatos tecnológicos para que se possa ser efetivo pedagogicamente, isso deveria sugerir uma formação ainda em tempos de licenciatura, reforçada constantemente em cursos de formação continuada de professores.

Quanto ao processo formativo docente, gostaríamos de mencionar que apesar de as formações continuadas ofertadas aos docentes durante a pandemia não terem sido nosso foco principal de análise, foram elementos importantes para nos fazerem pensar sobre a gênese do fenômeno em tela. Com os dados apreendidos durante nossa pesquisa, arriscamo-nos a questionar se foi um processo formativo que se preocupou de fato com o preparo didático-pedagógico dos professores, pois vimos um interesse muito mais voltado ao que é preciso para educar, tanto nas formações continuadas para docentes quanto nas reorganizações para a volta do ensino presencial, do que percebemos sobre o cuidado a “quem” é preciso para educar, favorecendo-nos a pensar em uma educação que se reduz ao ensino.

Até mesmo porque, como vimos, a função do professor se complexificou em um momento no qual a necessidade sanitária estava impulsionando para um processo reverso, de se voltar às necessidades básicas. Nesse cronotopo, tanto professores quanto alunos não tiveram a oportunidade de escolher de forma espontânea por esta modalidade de ensino remoto, sendo, em muitas ocasiões, direcionados a essa situação de forma impositiva. Tal realidade se reforçou no modo de contratação da professora participante do estudo, que nos contou ter participado de um concurso público em 2019, antes da pandemia iniciar, e pela extensão do período de contratação, aceitou o convite para integrar a Escola Polo, pois as demais vagas já teriam sido preenchidas, ou seja, a docente não fez uma escolha voluntária por este modelo de ensino, pois ele nem mesmo existia quando ela realizou o processo seletivo.

É preciso avaliar, como mencionamos ao longo de nossa escrita, que se não houvesse uma situação de calamidade pública, não se estaria falando sobre o ensino remoto nos moldes abruptos em que foi organizado a partir da emergência desse fenômeno. Porém, se a intenção do ensino remoto na pandemia, na verdade, foi a de manter o diálogo com o aluno por meio de outras/novas formas de interação, essas devem ser alvo de avaliação, a partir da constatação da pouca interação, pois ajuizamos que para haver a aprendizagem de fato é necessário muito mais do que se colocar frente ao dispositivo tecnológico, é preciso interagir com ele e, a partir dele, construir aprendizagens e apreender conhecimentos.

Não podemos deixar de mencionar a influência das implicações de poder, a qual direcionara as ações e generalizara condições no período citado. Dessa forma, devemos considerar que os comandos superiores dos responsáveis pela educação nacional, estadual e municipal também moldaram o modo como o contexto se estruturou,

incluindo, nesse período pandêmico, a influência das autoridades sanitárias, assim como se estende a toda equipe diretiva e de coordenação que acompanhou e orientou a Escola Polo, trazendo implicações diretas para as relações educacionais que não se formaram apenas pela interação entre professor e aluno e que possuem íntima ligação com as relações intersubjetivas. E, como mencionamos em determinado trecho do texto, as atitudes adotadas neste tempo e espaço peculiar em que se vive uma situação pandêmica acabam por ser incorporadas ao sistema de comportamentos dos sujeitos e culturalmente irão reconstruí-los, formando novas entidades psicológicas (VIGOTSKI, 1994).

Assim, em muitos momentos de nossa prática, percebemo-nos pensando sobre como a atividade psicológica poderia estar se construindo neste *lócus*, se algumas orientações se mostravam ilógicas, se a interatividade em sala de aula pouco ocorria, se o professor não conhecia seus alunos, não podia acompanhar suas reações, se não havia experiência prévia para organizar ou mesmo se tinha pouco domínio e manuseio sobre o uso instrumental e/ou pedagógico da tecnologia no contexto das aulas remotas. Também, questionamo-nos sobre a situação dos alunos frente a esse ensino remoto, pois se existiram situações bastante tumultuadas e cheias de imprevistos para nós, quiçá para os alunos também possa ter acontecido ocorrências semelhantes.

Dessa forma, a incerteza do rumo da pandemia, aliada às muitas mudanças sociais próprias ao momento, fez eclodir sentimentos de insegurança e também de expectativas. Talvez, a única certeza de que se tem neste momento em que o fenômeno ainda é recente e não findou totalmente é que a crise pode ser entendida como uma oportunidade de aprendermos algo novo, isso certamente fará parte dos registros históricos e podem servir de base para situações posteriores. No entanto, pode-se frisar, por fim, que o ensino remoto emergencial presenciado pode ser considerado falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade, com o risco de que, conforme apontam Saviani e Galvão (2021, p. 39), a docência “uberizada” tenha “[...] na experiência do ‘ensino’ remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia.” Ademais, concordamos com os autores quando afirmam que o empobrecimento do ensino na modalidade remota ocorre devido a não possibilidade de diferentes abordagens para aprofundamento de conteúdos e a não presença de professores e alunos nos mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Com esses achados que depreendemos durante o nosso fazer científico, acabamos tocando em temas não só do ensino remoto emergencial, mas também

trouxemos questões do fenômeno educacional como um todo, do trabalho educativo de um modo geral, que revelam fragilidades a serem superadas, independentemente de haver ou não um momento pandêmico. E, com isso, agora já perpassados todos os caminhos desta pesquisa, vislumbramos a possibilidade de contribuir, não apenas com o registro histórico deste momento, mas também com reflexões possíveis sobre o agir docente e sobre como se dá a configuração das relações intersubjetivas em contextos *on-line*, para que se possa conduzir de outro modo as atividades educativas ministradas neste modelo, as quais já integram o currículo do ano letivo que se desenvolve presencialmente, para além da pandemia. Tais achados mencionados revelam uma necessidade educacional em sua totalidade de se investir em preparação docente, tanto de domínio quanto de manuseio dos equipamentos tecnológicos, bem como no trato subjetivo perante essa prática e a importância de investimentos em recursos tecnológicos que amparem esses processos didático-pedagógicos.

Por fim, podemos concluir que a maneira como se deu a configuração de aulas não presenciais neste cronotopo trouxe implicações significativas para os processos de ensino-aprendizagem, alterando a natureza das relações intersubjetivas instauradas no ensino remoto em tempos de pandemia e, também, as conduções perante esse modelo de ensino precisam ser repensadas, para além da crise sanitária vivenciada.

5. REFERÊNCIAS

ALESSI, Sandra Mara *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela COVID-19 no contexto da crise do capital. **Universidade e Sociedade**, Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 08-21, jan., 2021.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib; SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a História e a construção do conhecimento. *In:* ANDERY, Maria Amália *et al* (Orgs.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC, 1996, p. 395-420.

ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves; MURCIA, Josy Helena; CHAVES, Thaynná Miranda. A formação de professores no contexto da pandemia do COVID-19. *In:* MAYER, Leandro; PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs.). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 169-178.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. p. 219. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza. Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**, vol. 19, núm. 3, jul./set., 2014, p. 169-178.

BADIN, Ana Maria Andreola; PEDERSETTI, Simone; SILVA, Melissa Borges da. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. *In:* MAYER Leandro; PALÚ, Janete; SCHÜTZ Jenerton Arlan (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 19-36.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: UFRGS, 06 jul., 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-gênericidade na educação. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 63-80.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Painel de monitoramento da educação básica no contexto da pandemia**. 2021a. Disponível em: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br/sobre.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Portal MEC. **O que é Educação a Distância?** 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 983-998, out./dez., 2014.

CASTRO, Rafael Fonseca de; ALVES, Clarice Vaz Peres. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. **IX AnpedSul**, Caxias do Sul, UCS, 2012.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 09 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Revista Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 01, 1º semestre, 2020, p. 08-16. Acesso em: 11 de fevereiro de 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FARACO, Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FRANCO, Neil; ROHLING, Nívea; ALVES, Rafael Vitória. Reflexões sobre o ensino remoto no contexto pandêmico: entrevista com Márcia Mendonça. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, n. 28, p. 226-245, 2º semestre, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**, Uninove: São Paulo: v. 1, n. 1, p. 63-79, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOÉS, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 1997.

GRASS, Idania Bernardete Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 39-62.

HÜBES, Terezinha da Conceição Costa; TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. Interações (im)possíveis em tempos de pandemia. **Letra Magna**, ano 17, n. 28, p. 01-34, 2021.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Sandra Cristina Rodrigues; SILVA, Débora Cristina Santos e. Sociointeracionismo: dialogando com Bakhtin e Vygotsky sobre o sujeito fruto das interações sociais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 282-301, jan./jun., 2020.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochínov: dialogia e alteridade. **Revista de estudos do discurso**, v. 05, p. 103-115, 2011.

MARTINS, Ligia Marcia. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo histórico-dialético e as abordagens Qualitativas de pesquisa. *In*: TELESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM, 2006, p. 01-17.

MARTINS, Ligia Marcia. **A formação social do professor: um enfoque vygotskyano**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015.

MENEZES, Kelly Maria Gomes; MARTILIS, Luiz Fernando de Sousa; MENDES, Virzangela Paula Sandy. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, p. 50-61, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 139-154, 30 jun., 2021.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos, São Paulo: Pedro & João Editores, 2018a.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos, São Paulo: Pedro & João Editores, 2018b.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

MOSSMANN, Suziane da Silva; DAGA, Aline Cassol; GOULART, Anderson Jair. Uma leitura crítica do processo didático-pedagógico encaminhado durante a pandemia da COVID-19 na rede pública estadual de ensino em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 1037-1069, 2021.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de (Orgs.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 9-11.

NETO, Artur Bispo dos Santos; ARAÚJO, Lorraine Marie Farias de. Ensino a Distância (EAD) e destruição da Universidade Pública. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, p. 22-35, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JÚNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Marcio (Orgs.). **Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020, p. 207-228.

ONU NEWS. **Organização Mundial da Saúde declara Novo Coronavírus uma pandemia**. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 11 fev. 2021.

PAULA, Luciane de; GONÇALVES, Jéssica de Castro. Gêneros Discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 09, n. 16, p. 16-52, jan/jun, 2020.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PRADO, Vanessa Alves do. Os fios da tessitura: linguagem e alteridade em Bakhtin, Vygotsky e Derrida. *In*: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de (Orgs.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos, São Paulo: Pedro & João Editores, 2014, p. 313-338.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Bárbara; FERREIRA, Miriam Nathalie Fortuna. Os impactos sociais decorrentes do cronotopo pandêmico do COVID-19 e do uso das novas tecnologias na educação. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 17, n. 28, p. 151-169, 2º semestre, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual e Educação. **SED detalha modelos de retorno das aulas para gestores da rede estadual**. 26 jan. 2021a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30943-sed-detalha-modelos-de-retorno-das-aulas-para-gestores-da-rede-estadual>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Educação na Palma da Mão - Indicadores Educacionais**. 2021b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Rede estadual inicia as atividades com alunos do núcleo de atendimento remoto**. 08 mar. 2021c. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30983-rede-estadual-inicia-as-atividades-com-alunos-do-nucleo-de-atendimento-remoto>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual e Educação. **Retorno seguro às aulas**. 2021d. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/volta-as-aulas-2021>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Governo de Santa Catarina. **Formação continuada para profissionais da rede estadual**. 04 fev. 2021. 2021e. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/educacao-promove-ate-dia-12-formacao-continuada-para-profissionais-da-rede-estadual>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SANTA CATARINA. Governo de Santa Catarina. **Com retorno de atividades presenciais e ensino remoto, rede estadual está pronta para o ano letivo de 2021**. 15 fev. 2021. 2021f. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30957-com-retorno-de-atividades-presenciais-e-ensino-remoto-rede-estadual-esta-pronta-para-o-ano-letivo-de-2021>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Governo de Santa Catarina. **Rede estadual inicia o ano letivo de 2021 nas 1063 escolas nesta quinta-feira**. 18 fev. 2021. 2021g. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30961-rede-estadual-inicia-o-ano-letivo-de-2021-nas-1063-escolas-nesta-quinta-feira>. Acesso em 20 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual e Educação. **Legislação período do COVID-19**. 2021h. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao/30586-legislacao-periodo-do-covid-19#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%201408%20de%2011,Superior%20e%20afins%20C%20durante%20a%20SED** Acesso em: 04 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual e Educação. **Plano Estadual de Contingência-Educação: para prevenção, monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de Educação/Ensino.** 2020a. PlanCon-Edu/COVID-19, 2020.

SANTA CATARINA. **Documento orientativo Escola Polo.** 2020b.

SANTA CATARINA. **Censo escolar.** 2020c. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/215330-eeb-marechal-bormann/censo-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual e Educação. **ACT - Admissão de professores em caráter temporário.** 2020d. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30261-act-admissao-de-professores-em-carater-temporario>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual e Educação. **Decreto nº 515.** 2020e. Disponível em: https://www.saude.sc.gov.br/coronavirus/arquivos/decreto_515_17_03_20.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

SANTA CATARINA. Escola Marechal Bormann. **Plano de contingência para a COVID-19.** 2020f. Construído com base no Modelo do Plano de Contingência elaborado e aprovado no âmbito do Comitê Técnico Científico da Defesa Civil do Estado de Santa Catarina. PlanCon-Edu/Escolas COVID-19. Chapecó, Santa Catarina, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 134, p. 34-51, abr., 2019. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:Pimentel%20e%20Silva,%20Christiane>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de Santa Catarina. *In*: MAYER, Leandro; PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 19-36.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Améroco. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad., Notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semiestruturada

➤ **Identificação, formação inicial e atuação profissional**

Nome da participante:

Idade:

Formação inicial (Curso e instituição):

Algum outro curso de graduação:

Pós-graduação (Curso e instituição):

Tempo de profissão/atuação docente:

Turmas em que atua:

Carga-horária semanal de trabalho:

Número de alunos da turma acompanhada:

Tipo de vínculo empregatício (efetivo ou CLT):

➤ **Ensino remoto – questões gerais**

Já tinha atuado anteriormente no contexto EAD?

Antes da pandemia já tinha recebido alguma formação para ensino remoto? (Se sim: quais, quando, com quem, qual era o conteúdo dessas formações?)

Precisou adquirir algum recurso tecnológico para se inserir adequadamente ao ERE?

Como foi o processo para você se tornar professora do Polo? Já estava no quadro de professores antes? Houve seleção, reajuste, reenquadramento? Algo relacionado a comorbidades.

Houve formações direcionadas às aulas síncronas? (Se sim, quando, quantas, com quem, qual era o conteúdo?)

➤ **Desenvolvimento das aulas e elaboração didática**

Como você avalia que está o seu manuseio e domínio sobre os recursos tecnológicos necessários para desenvolver o seu trabalho?

Como você elabora os materiais pedagógicos que você utiliza em aula. Como faz a escolha dos conteúdos?

Para as aulas *on-line*, você mudou sua elaboração didática?

Como é o seu diálogo com as instâncias superiores quando percebe alguma necessidade especial ou quando tem algum caso específico em sala de aula que precisa de auxílio?

Pensando na plataforma de ensino, quais são as regras ou orientações para vocês professores a utilizarem? Como organiza o conteúdo lá? Frequência? Tipo?

Além da plataforma, você utiliza outros canais de comunicação com os alunos? (*WhatsApp*, fóruns, *Classroom*...) Como você nota a participação dos alunos nestes ambientes virtuais?

Que dificuldades encontra no trabalho desempenhado de forma virtual?

Que facilidades encontra no trabalho desempenhado de forma virtual?

Como você percebe o processo de avaliação dos alunos na modalidade *on-line*?

A avaliação é efetiva?

Como percebe as relações estabelecidas com seus alunos?

Em se tratando da relação entre os estudantes, há interação entre eles durante as aulas?

Como você percebe a assiduidade dos alunos no formato *on-line*?

Como você avalia que está ocorrendo a aprendizagem dos seus alunos por meio das aulas remotas?

Algum aspecto da aula presencial lhe faz falta? Se sim, quais?