

O que aprendemos com a **PANDEMIA?**

Reflexões orientadas
pela Teoria da Subjetividade
sobre os processos de ensinar
e aprender

Organizadoras:

Maristela Rossato

Cristina Madeira Coelho

Alexandra Ayach Anache

O que aprendemos com a pandemia?

Reflexões orientadas pela
Teoria da Subjetividade
sobre os processos de ensinar e aprender



Pedro & João
editores

**Maristela Rossato
Cristina Madeira-Coelho
Alexandra Ayach Anache
(Organizadoras)**

O que aprendemos com a pandemia?

**Reflexões orientadas pela
Teoria da Subjetividade
sobre os processos de ensinar e aprender**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maristela Rossato; Cristina Madeira-Coelho; Alexandra Ayach Anache [Orgs.]

O que aprendemos com a pandemia? Reflexões orientadas pela Teoria da Subjetividade sobre os processos de ensinar e aprender. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 369p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0582-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526505823

1. Aprendizado. 2. Reflexões. 3. Teoria da Subjetividade. 4. Ensino-aprendizagem.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Loudes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedrojoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação	7
Maristela Rossato; Cristina Madeira-Coelho; Alexandra Ayach Anache	
Prefácio	11
Wanda C. Rodríguez Arocho	
1. A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas: reflexões a partir do ensino remoto emergencial	23
Maristela Rossato; Telma Lopes	
2. Metodologia Diário de Ideias: aprendizagem e desenvolvimento no contexto de ensino remoto	53
Luciana Soares Muniz; Albertina Mitjáns Martínez	
3. Formação Docente e Teoria da Subjetividade: reflexões a partir do ensino remoto na Educação Infantil	83
Cirlei Evangelista Silva; Maristela Rossato	
4. Ação docente e pesquisa em educação na perspectiva da Teoria da Subjetividade: comunicação dialógica e TDICs	115
Cristina M. Madeira-Coelho	
5. Tessituras da docência na educação especial no ensino mediado pela tecnologia: contribuições da teoria da subjetividade	135
Alexandra Ayach Anache; Geandra Claudia Silva Santos	
6. Reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem de biologia nos ensinos remoto e presencial	159
Hanna Patricia Bezerra; José Moysés Alves	

7. Repercussões dos ensinos remoto e presencial nas produções subjetivas de professores de ciências José Moysés Alves; Jeedir Rodrigues de Jesus Gomes; Victor Takeshi Barreiros Yano	189
8. A pandemia pavimentou a estrada para o futuro da educação? Análise inspirada na teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural Wilsa Maria Ramos; Raquel Alcantara	217
9. Aulas remotas para estudantes com deficiência no Ensino Superior: lições aprendidas e desafios à formação docente Danielle Sousa da Silva; Maristela Rossato	241
10. Processos de aprendizagem no ensino remoto: uma experiência no ensino superior Amanda Marina Andrade Medeiros	261
11. A subjetividade social e a subjetividade individual em tensionamento no contexto da pandemia Maristela Rossato; Roberta Assunção	281
12. Desafios do ensino remoto e saúde mental na pandemia de covid-19: um relato de experiência Daniel Magalhães Goulart; Isabela dos Santos Farias	303
13. A Experiência do Isolamento Social na Pandemia e seus Desdobramentos na Subjetividade dos Adolescentes Natália Mondin Leivas Bisi; Valéria Deusdará Mori	333
Sobre os/as Autores/as	361

Apresentação

A proposta deste livro nasceu no final do ano de 2021, em reunião do Grupo CNPQ *Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano* liderado pelas professoras doutoras Albertina Mitjás Martínez e Maristela Rossato, ambas da Universidade de Brasília. Os estudos desenvolvidos pelos integrantes do grupo inserem-se na análise dos diferentes processos e tipos de aprendizagem e nos contextos nos quais eles se produzem, com base teórica, epistemológica e metodológica na obra de Fernando González Rey (1949-2019).

Em linhas gerais, o grupo tem por objetivo a problematização dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas inter-relações, visando uma nova compreensão dos mesmos; o exame crítico das implicações das abordagens teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento nos processos de escolarização; a compreensão das especificidades dos processos de escolarização e de aprendizagem e desenvolvimento em contextos educativos não formais e nas condições da cultura digital; a constituição de práticas pedagógicas nos diferentes níveis de escolarização e suas implicações para o desenvolvimento dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem; a proposição de estratégias e ações para otimização desses processos em diferentes níveis e modalidades de ensino; e a proposição de novas estratégias para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educadores.

Naquele momento, ainda estávamos imersos no contexto do ensino remoto decorrente da emergência sanitária da pandemia provocada pela Covid-19. Procurando compreender os desafios e complexidades das experiências individuais que se apresentavam, cotidianamente, nas reuniões do grupo que se seguiram ao longo do ano, reconhecemos os esforços dos membros do grupo, tanto em âmbito individual, quanto no coletivo, ao mobilizarem recursos

operacionais, técnicos e subjetivos para acompanhar algo pleno de inditude, transversalizado nas mais diversas áreas da vida.

Inicialmente a proposta do livro era uma produção do subgrupo sobre formação profissional, diante dos limites que evidenciávamos à atuação no contexto remoto. Essa proposta acabou se estendendo também para outras temáticas em função do volume de reflexões e experiências que foram se somando. O conteúdo desta obra, mais do que relatar os desafios e complexidades daquele contexto, tem por objetivo evidenciar as lições aprendidas pelos professores autores dos capítulos, todos pesquisadores do mesmo referencial teórico, epistemológico e metodológico que constitui o grupo de pesquisa.

Integram o livro autores da Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual do Ceará, Centro Universitário de Brasília, Secretaria de Educação do Distrito Federal, consolidando-se numa obra de ampla abrangência e representatividade nacional. Entre os autores estão professores universitários, estudantes de doutorado, mestrado e graduação. Todos os autores são pesquisadores que tem a perspectiva cultural-histórica da subjetividade como referencial, a partir da obra desenvolvida por Fernando González Rey.

O livro está composto por 13 capítulos e apresenta reflexões e experiências produzidas em diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, dialogando com os processos de ensino, aprendizagem e os desafios à formação profissional docente. Em todos os capítulos, além dos desafios e complexidades enfrentados, são apresentados aprendizados construídos nessa experiência inédita, sempre tendo os referenciais do grupo como eixos de construção interpretativa. Destaca-se a potencialidade da obra de Fernando González Rey para evidenciar e refletir sobre como a subjetividade individual e a subjetividade social permeia e produz o humano, mesmo em condições adversas da vida.

A emergência do agente e do sujeito é marcada em diversos capítulos, evidenciando como os tensionamentos à subjetividade

(individual e social) possibilitaram ações e relações críticas, criativas e implicadas ao longo do período pandêmico. O registro dessas ações e relações ao longo dos capítulos é um convite ao leitor a práticas profissionais e sociais cada vez mais comprometidas, implicadas emocionalmente e fundamentadas teoricamente.

Esse livro é dedicado e destinado aos estudantes, pesquisadores e profissionais da Educação e da Psicologia que lutaram bravamente para manter o processo educativo funcionando, em meio às adversidades do cotidiano pandêmico, se reinventando criativamente a cada dia. Também dedicamos esse livro a todos e todas os/as profissionais da Educação e da Psicologia que tiveram suas vidas levadas pela pandemia.

Maristela Rossato
Cristina Madeira-Coelho
Alexandra Ayach Anache
(organizadoras)

Prefácio

Es un placer presentar el texto titulado *¿Qué hemos aprendido de la pandemia? Reflexiones guiadas por la Teoría de la Subjetividad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje*, organizado por Maristela Rossato, Cristina M. Madeira Coelho y Alexandra Ayach Anache. Como se señala en la introducción al mismo, el libro es el resultado de investigaciones realizadas por un grupo de trabajo sobre temas de aprendizaje, escolarización y desarrollo humano en la Universidad de Brasilia bajo el liderazgo de las doctoras Albertina Mitjás Martínez y Maristela Rossato. El libro ubica el análisis y estudio de estos temas en el contexto de la pandemia del Covid-19. No es la primera publicación en compartir reflexiones sobre estos temas. En 2020, Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, publicaron un libro titulado *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, la espera y el compromiso*, bajo el sello de la Editorial Universitaria UNIPE. Se trata de una colección de reflexiones y experiencias en diferentes contextos de práctica educativa que, aunque en algunos aspectos es similar a la que ofrece el presente texto, se diferencia porque los trabajos aquí incluidos comparten una perspectiva teórica y una metodología cualitativa de investigación particular: la Teoría de la Subjetividad elaborada por Fernando González Rey y la metodología constructivo-interpretativa que la acompaña.

Para González Rey la subjetividad expresa la unidad inseparable de procesos simbólicos y emocionales y emerge como nueva producción en el curso de la experiencia social e histórica de los individuos. Plantea lo subjetivo como una nueva ontología. Sostiene que se trata de una unidad que es cualitativamente diferente a los procesos que la originaron e inseparable de la vida social que vive el sujeto. Propone que la subjetividad se constituye en condiciones sociales, históricas y culturales específicas, pero que no es reflejo de estas sino una producción que no por los

acontecimientos objetivos, sino por los sentidos subjetivos que se generan en el curso de la experiencia vividas dentro de esas condiciones. Como toda teoría la propuesta por González Rey ofrece una red de conceptos relacionados entre sí para dar inteligibilidad a lo explorado. Destacan entre estos las nociones de sentidos subjetivos, configuraciones subjetivas, subjetividad individual, subjetividad social y sujeto. Argumenta que los sentidos subjetivos representan la unidad básica y efímera de lo emocional y lo simbólico en el curso de una experiencia concreta. Sin embargo, puntualiza que, aunque los procesos humanos ocurren en el presente, sus sentidos subjetivos integran desdoblamientos simbólicos y emociones de lo vivido previamente y, con frecuencia, lo proyectado por vivir. En la producción de estos sentidos hay tensiones, contradicciones y desdoblamientos. La acción, siendo toda acción relacional, no por sus atributos objetivos, sino por sus sentidos subjetivos. Estos sentidos se constituyen en configuraciones subjetivas orientan, pero no determinan de forma definitiva la actividad del sujeto. Para abordar estas construcciones conceptuales complejas González Rey abogó por una epistemología cualitativa pues obviamente no pueden reducirse, fragmentarse, cuantificarse o proponer a partir de ellas casualidades lineales. El resultado es la propuesta de una metodología constructivo-interpretativa cuyas características principales son la implicación intersubjetiva y la actividad dialógica.

La adopción de la Teoría de la Subjetividad como marco conceptual y de la propuesta epistemológica-metodológica esbozada le otorga un nivel de especificidad a este libro que lo distingue y que comentaré más adelante con algún detalle. Por lo pronto, procede presentar sus características generales. El texto se compone de 13 capítulos que se concentran en diversos aspectos de la dimensión subjetiva en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano y en el impacto de la pandemia en acciones e interacciones en el ámbito pedagógico en el que se configuran subjetividades. En su conjunto todos los capítulos buscan construir interpretaciones sobre atribuciones de sentido, configuraciones

subjetivas, redes simbólico-afectivas y otros procesos psíquicos que emergen y se expresan en el contexto de las profundas transformaciones históricas, sociales y culturales emergentes de la pandemia. Todas las investigaciones presentadas y las reflexiones que provocan se enmarcan en Brasil, que fue uno de los países con mayor número de muertes a causa de la pandemia, al tiempo que experimentó tensiones sociopolíticas por posturas gubernamentales negacionistas y contrarias a las recomendaciones de entidades como la Organización Mundial de la salud. Cada capítulo resalta aspectos del marco teórico y la metodología utilizadas para el estudio de los procesos mencionados.

Sin duda la pandemia fue un disloque en nuestra cotidianidad a nivel individual y social y nos confrontó con situaciones noveles, imprevistas e incertidumbres. En la educación el impacto fue significativo e inconmensurable. En el contexto de la pandemia las tecnologías de la información y la comunicación pasaron de artefactos auxiliares en la educación a artefactos centrales en las prácticas educativas caracterizadas por la distancia física y la virtualidad, un rompimiento con modos de vida previos. Como es de suponer, el cambio en las formas de actividad y las interacciones impacta sobre las identidades y las subjetividades creando límites y posibilidades para los sujetos. Este libro es una exploración del cambio vivido y sus resultantes que nos lleva a la pregunta que formula su título: ¿qué aprendimos de la pandemia? Luego de la lectura se podrá concluir que se trata de una pregunta que no acepta respuesta definitiva pues son impredecibles los sentidos y configuraciones subjetivas ante ella permanecen en construcción. Sin embargo, la exploración de la pregunta no lleva a un recorrido interesante con respecto a las expresiones singulares de subjetividad en el procesamiento y busca de entendimiento de lo vivido, dando a la vivencia o experiencia atribuida de sentido subjetivo, un lugar destacado para aproximarnos a los procesos educativos en tiempos postpandemia.

El texto comienza con una introducción que hace explícitos sus fundamentos ontológicos y epistemológicos, según articulados en

la Teoría de la Subjetividad propuesta por Fernando L. González Rey. Antes de examinar lo que esto implica me parece pertinente destacar que esta teoría se inscribe en la perspectiva histórico-cultural, como se menciona en muchos de los capítulos del libro. Esto tiene un significado que debe ser reconocido porque atraviesa todas las narrativas del texto. Todos los capítulos se ubican en el contexto histórico de una pandemia que tuvo impacto global. En su conjunto se caracterizan por ubicar el examen de las acciones educativas en su contexto histórico particular de la pandemia del COVID-19, que ha sido clasificada como catastrófica. Este calificativo responde a que la pandemia alteró de manera definitiva la vida como la conocíamos e impulsó cambios en nuestras concepciones de tiempo-espacio. Además de tomar en cuenta la singularidad de esta situación histórica situada entre los años 2020 y 2022, el presente libro se adentra en las transformaciones culturales asociadas a la misma. De manera particular, se enfoca en la forma en que la situación dio una dimensión distinta a las tecnologías de la información y la comunicación que de ser antes consideradas instrumentos auxiliares en el trabajo educativo pasan a ser consideradas como centrales en las interacciones humanas, en particular las que conciernen a procesos de enseñanza-aprendizaje. Los artículos resaltan este cambio desde diferentes ángulos, en particular al significado del acceso y dominio de herramientas que transformaron las formas de trabajo y pusieron demandas desconocidas sobre los sujetos y lo que ello representó en los procesos subjetivos para atribuir sentido a la nueva realidad.

La totalidad de los artículos en este libro se aproxima al estudio de las configuraciones subjetivas en docentes, estudiantes y familias desde la metodología cualitativa que va mano a mano con la Teoría de la Subjetividad. Al abordarlas desde el diálogo y otras estrategias del método constructivo-interpretativo los capítulos se adentran en la tercera dimensión central en la perspectiva histórico-cultural, el ámbito de lo social. En este ámbito, el texto profundiza en las alteraciones en las relaciones e interacciones humanas en general y en las acciones pedagógicas en

particular en un ambiente en que lo presencial es sustituido por lo virtual y, eventualmente, por lo híbrido.

El entrelazamiento de estas tres dimensiones (la histórica, la cultural y la social) es un acierto de este libro cuando se considera que muchas veces son tratadas de forma reducida y fragmentada en investigaciones y prácticas educativas. Esto fue algo que destacó González Rey en la formulación de su teoría cuando destacó que la propuesta histórico-cultural propuso dos condiciones para el estudio de la psique. Primero, el reconocimiento de su carácter histórico y social (no abstracto y universal). Segundo, el reconocimiento de su naturaleza compleja e irreducible a ningún sustrato externo que demanda una ontología distinta a la asumida por la psicología tradicional asociada con la lógica racionalista. Es precisamente este reconocimiento a ideas originalmente formuladas por L. S. Vygotski lo que permite avanzar a González Rey en la búsqueda de una nueva mirada que le lleva a una dimensión nueva, compleja, sistémica, dialógica y dialéctica, que sintetiza en el concepto de subjetividad.

En todos los capítulos de este libro las autoras y los autores se han ocupado de precisar con claridad la inscripción de sus investigaciones e intervenciones en el marco teórico y metodológico de la Teoría de la Subjetividad. Esto significa que parten de la premisa de que la subjetividad individual se constituye en las atribuciones de sentido que cada cual realiza en las experiencias históricas, sociales y culturales que vive. Por lo tanto, la subjetividad individual está en una relación compleja y dinámica con marcadores socioculturales como nivel socioeconómico y educativo, raza, etnia, religión y género, entre otros. En esa relación se crean sentidos y configuraciones subjetivas, que son por definición socioemocionales en su origen y que están en movimiento permanente porque esos marcadores no son inmutables y las condiciones de vida son cambiantes. De este modo es posible afirmar que el sujeto está en permanente proceso de desarrollo. Esto nos lleva a otro de los temas centrales del libro: la relación entre educación y desarrollo.

La relación educación-desarrollo fue tema central para Vygotski en su elaboración de la perspectiva histórico-cultural con dos expresiones que González Rey hace notar acertadamente en su articulación de la Teoría de la Subjetividad. En un primer momento nuestra comprensión de las ideas de Vygotski sobre este tema estuvo sesgada por una recepción y apropiación de la obra de Vygotski que hizo énfasis en aspectos instrumentales. Se utilizó una particular interpretación de su obra para promover, por vía de la educación, el desarrollo de funciones psíquicas superiores como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y el ejercicio de la voluntad. Esto resultó en acciones pedagógicas mecánicas y descontextualizadas donde lo enseñado y lo aprendido en la escuela de forma descontextualizada ignoraba o confronta la situación social del desarrollo de docentes y estudiantes. Como resultado emergió una versión del concepto de zona de desarrollo próximo que distorsiona la idea compleja que Vygotski tuvo de la misma. Varios de los capítulos en este ejemplifican muy bien esta situación en referencias a políticas educativas y directrices institucionales en todos los niveles escolares, las cuales generaron ansiedad, tensión, sufrimiento, agotamiento y otras condiciones de salud mental en sujetos que vivían realidades en que los nuevos requerimientos eran difíciles o imposibles de implementar.

El segundo momento en la interpretación de la relación desarrollo-aprendizaje es el que recupera el lugar que Vygotski otorgó a las emociones, la afectividad y las vivencias en esa relación, el cual es recuperado y elaborado en la Teoría de la Subjetividad, como muestra la totalidad de los capítulos del libro. Dominan la idea de que las acciones y relaciones pedagógicas son atravesadas por poderosas fuerzas afectivas. Desde esta perspectiva lo cognitivo y lo afectivo conforman una unidad interdependiente que está en continuo movimiento pero que una situación como la provocada por la pandemia con aislamiento social y transformaciones culturales lleva esa relación al límite. Interesantemente, la catástrofe ha promovido reflexiones diversas

sobre las formas de educar y promover desarrollo. En el momento actual, y como se muestra en todas las investigaciones de este libro, las emociones pasan a ocupar un lugar central. La forma en que las personas que enseñan y las que aprenden, sus familias y comunidades, viven, experimentan y procesan de distintas maneras el sentido de esa experiencia. Este libro es un excelente ejemplo de la diversidad en las formas de atribución de sentido en diferentes momentos del desarrollo (infancia, adolescencia, formación universitaria) y en variadas circunstancias. Los intereses, las motivaciones, las particulares situaciones de desarrollo, las vivencias, las emociones y los afectos cobran protagonismo y se convierte en una necesidad para una práctica educativa reflexiva conocerlos, interrogarlos y ponerlos en diálogo.

La aproximación a esa diversidad y la posibilidad de explorarla ha sido posible gracias al enfoque epistemológico-metodológico adoptado. Se trata del enfoque cualitativo desarrollado en conjunto con la Teoría de la Subjetividad y que se conoce como método constructivo-interpretativo. Este se caracteriza por crear las condiciones para que el sujeto pueda expresar sus emociones y pensamientos en una dinámica interactiva. Como señalan Maristela Rossato y Telma Lopes en el primer capítulo, ese método se caracteriza por la comunicación dialógica, la implicación, la reflexividad y la creatividad. En todos los capítulos se observa esta aproximación metodológica aplicadas en diferentes escenarios como educación infantil en lectura y escritura creativas usando el diario de ideas, como hacen Luciana Soares y Albertina Mitjás. También en el análisis de transformaciones subjetivas en los procesos de enseñanza de biología y ciencias, de cuyo examen constructivo-interpretativo se ocupan Hanna Beatriz Bereza, José Moisés Alves, Jeedir Rodríguez de Jesús Gómez y Víctor Takeshi Yano, en dos interesantes estudios que precisan en ajustes complicados desde el punto de vista técnico y humano para adaptar estas materias a la plataformas y formas de interacción virtual. En estos trabajos resalta, una vez más, cómo las mediaciones culturales y sociales impactan la dinámica intelectual-

afectiva en la enseñanza-aprendizaje de materias particulares. Estos investigadores demostraron la creatividad con que algunos docentes enfrentaron los retos de enseñanza con medios que tuvieron que aprender a manejar en el proceso, generando nuevas estrategias de enseñanza.

En sistemas educativos en los que han dominado tradicionalmente los modelos de educación que Paulo Freire llamó bancarios, caracterizados por memorización y reproducción con muchas restricciones y obstáculos a la reflexión crítica, la indagación dialógica, la creatividad y la disidencia, las reacciones institucionales a la pandemia fueron pensadas y ejecutadas como un ajuste para mantener el orden escolar tradicional. La idea tras los ajustes era el retorno, tras una pausa obligada mediada por la tecnología, regresar a lo habitual, a indicadores generales y universales de calidad en la educación que tienen poco que ver con situaciones sociales de desarrollo específicas y singulares vivencias. Los trabajos de este libro confrontan esa situación demostrando con contundencia que el sentido subjetivo de las experiencias escolares no lo dictan políticas ni reglamentaciones institucionales sino que es producido por un sujeto en situación. En las miradas de este libro a la formación docente se busca promover la reflexión sobre estas circunstancias, en que la formación parte de y se asienta sobre sentidos y configuraciones subjetivas de docentes en formación y docentes ejecutantes. La propuesta es utilizar las vivencias y lecciones de la pandemia para ello. En esta dirección, los trabajos de Cirlei Evagelista Silva, Maristela Rossato, Cristina Madeira-Coelho son fundamentales pues sus investigaciones son una oportunidad para acercarnos a las dificultades de formar docentes en perspectivas críticas que propiciar la reflexión de sus estudiantes sobre sus propias configuraciones subjetivas y las subjetividades sociales con las que se relacionan.

No menos importante en el texto, es la atención particular en el contexto de la pandemia a los sujetos con necesidades educativas especiales, tema que fue de principal interés para Vygotski y en el que ha trabajado también, Albertina Mitjás. Como suele suceder

en momentos de crisis y catástrofes hay sujetos y colectivos que reciben menos atención que otros y cuyas voces son inaudibles y su presencia es invisibilizada. Los análisis de Alexandra Ayach Anache y Geandra Claudia Silva Santos, de Danielle Sousa da Silva y Maristela Rossato y Amanda Marina Andrade de Medeiros en sus respectivos capítulos sobre los problemas particulares que docentes y estudiantes en contextos de educación especial es impactante porque pone de manifiesto las dificultades de poblaciones vulnerables para superar condiciones crisis y catástrofes. Se reconoce a las personas con discapacidades como activas en producción de subjetividad y generadoras de posibilidades para si las condiciones socioemocionales lo permiten. Como bien señaló Vygotski, las condiciones limitantes de problemas físico o mentales de origen son susceptibles a modificación con las condiciones socioculturales apropiadas documentadas en sus escritos sobre defectología. Tanto docentes como estudiantes tuvieron que hacer durante la pandemia y tras ella enormes esfuerzos para realizar acciones e interacciones pedagógicas con significado y sentido para las partes y, por supuesto, para sus familias. Varios de los capítulos de este libro incluyen esta unidad y resaltan su importancia, lo que es un mérito pues muchos de los trabajos sobre el tema no lo hacen.

Como es de suponer los recursos que el sujeto conoce y aprende a manejar son diferentes en diversos momentos del desarrollo. En este libro, como mencionamos, esto se explora en vivencias durante la pandemia en la niñez temprana, la adolescencia y la adultez. La exploración que aquí se realiza en esos momentos del desarrollo rompe con las concepciones tradicionales en psicología del desarrollo como proceso de cambios ordenado linealmente, progresivo y universal. Los capítulos de este libro retan esa concepción y buscan una comprensión de los sentidos y configuraciones subjetivas de una manera compleja. El capítulo de Natália Mondin Leivas Bisi y Valéria Dusdará Mori profundiza sobre el impacto de la pandemia en la adolescencia y el de Daniel Magalhães Goulart e Isabella dos Santos Frias lo hace en

jóvenes universitarios. En ambos casos la aproximación a los sujetos desde el método constructivo-interpretativo permite una mirada a tensiones y sufrimientos a causa de los cambios provocados por la pandemia con repercusiones sobre ejecución académica y salud mental. Estos investigadores presentan un cuadro que obliga a mirar a la singularidad de los sujetos y a la importancia de considerar sus necesidades socioemocionales en procesos educativos.

Los capítulos de este libro deben mover a reflexión y orientarse por algunas de las preguntas que formulan Wilsa María Ramos y Raquel Alcántara en su capítulo. Tomando en consideración todo lo expuesto sobre matriz histórica y sociocultural en que se ancla la Teoría de la Subjetividad, ¿qué reflexiones provoca el haber vivido la pandemia en términos generales? En términos particulares, ¿qué implica para la educación? Resulta difícil pensar en un retorno al pasado pues las acciones e interacciones pedagógicas se sacudieron desde sus cimientos. Las investigaciones presentadas en este libro sugieren que la enseñanza a distancia y sus usos actuales propiciaron la generación de nuevas producciones simbólico-emocionales sobre cómo aprender. El impulso actual de la inteligencia artificial y sus múltiples e inciertas ramificaciones lleva a plantear preguntas sobre las acciones e interacciones pedagógicas en un futuro que parece cercano e ineludible. ¿Cómo se expresaran las transformaciones históricas y socioculturales que vivimos en nuevas formas de educación y desarrollo?

Para concluir, pienso que este texto ha sido un esfuerzo significativo de investigación participativa caracterizada por la indagación dialógica por medio de diversas estrategias para responder a la pregunta ¿qué hemos aprendido en la pandemia sobre acciones e interacciones pedagógicas? Los trabajos agrupados en este texto demuestran con firmeza que las emociones, la afectividad, las particulares situaciones de desarrollo y vivencias viabilizan configuraciones de sentidos subjetivos que no deben ser ignoradas en el diseño de política y prácticas educativas porque de una u otra manera permean los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo, las incisivas investigaciones presentadas nos dejan otras preguntas que son una provocación para seguir abordando el tema de la subjetividad en los procesos educativos. La principal de ella es ¿qué implica la experiencia educativa en la pandemia en las configuraciones subjetivas del presente y del futuro? Ofrece confianza pensar que todas las investigaciones presentadas en el libro terminan con agendas de trabajo para investigaciones futuras, para continuar aprendiendo.

Wanda C. Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico
16 de junio de 2023.

Capítulo 1

A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas: reflexões a partir do ensino remoto emergencial

Maristela Rossato
Telma Silva S. Lopes

Introdução

O objetivo deste capítulo é contribuir com reflexões sobre a dimensão subjetiva do trabalho pedagógico realizado pelo professor na escola, o qual temos explorado por meio do conceito de ‘ações e relações pedagógicas’ (ROSSATO; PAULA; SOUZA, 2018; ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019). Essa definição tem sido fundamentada pelas contribuições sobre a dimensão da subjetiva da aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), a partir do modelo teórico-epistemológico-metodológico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 1997; 2003; 2005; GONZÁLEZ REY ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e vem se consolidando no contexto de investigações sobre processos subjetivos na escola, por meio do estudo de temáticas como: dificuldades de aprendizagens escolares, indisciplina, inclusão, vulnerabilidade social, processos formativos, entre outros (LOPES, 2017; CHAVES, 2019; RODRIGUES, 2019; GONÇALVES, 2020; SILVA; ROSSATO; LOPES 2021; SILVA, 2022; LOPES; ROSSATO, 2022). Tais pesquisas, desenvolvidas ao longo dos últimos anos, têm nos possibilitado gerar novas inteligibilidades sobre a dimensão subjetiva do trabalho pedagógico¹, numa reflexão teórica-epistemológica-metodológica acerca do tema.

¹ Compreendemos que o conceito de prática pedagógica, pode gerar compreensões e ações reducionistas, diante da complexidade e dos desafios

Ao defendermos ‘ações e relações’ pedagógicas como uma unidade, consideramos que a comunicação dialógica, a implicação, a reflexividade e a criatividade, constituídas na emocionalidade mobilizada no processo de ensinar e aprender, rompem com uma ação instrumentalizada, tecnicista e à margem de qualquer envolvimento emocional. Em nossas primeiras construções, definimos que *“as ações e relações pedagógicas são espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor”* (ROSSATO *et al.*, 2018, p.7).

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

Por essa compreensão anterior, a configuração subjetiva da ação – categoria definida pelos sentidos subjetivos que são produzidos na ação –, no contexto educativo, tende a ficar incompleta se for abordada sem a permeabilidade dos sentidos subjetivos produzidos nas relações, que também são configuradas subjetivamente, podendo imprimir distintas potencialidades ou fragilidades à ação pedagógica. A distinção entre uma educação bancária, crítica ou criativa é fundamentalmente perpassada pelo

enfrentados pelo professor no contexto escola. Já, o conceito de trabalho pedagógico, é mais amplo e se aproxima da diversidade de ações e relações pedagógicas envolvidas e desenvolvidas na escola, mesmo que não abranja a dimensão subjetiva à qual pretendemos abordar no presente capítulo.

sistema de relações que sustenta a ação pedagógica. Nossa crítica ao termo ‘prática pedagógica’ é fundamentada pela sinalização de um esvaziamento da dimensão subjetiva da ação e pelo distanciamento que sugere do sistema de relações que permeia a ação pedagógica (ROSSATO, *et al.*, 2018).

Mesmo que reconheçamos que as ‘ações e relações’ pedagógicas constituam uma unidade, daremos uma ênfase maior, na construção desse capítulo, ao valor pedagógico das relações no contexto do trabalho pedagógico, por se tratar de um trabalho que se desenvolve por pessoas, com pessoas e para pessoas, não podendo se excluir o valor relacional que integra a ação. A dimensão relacional do processo educativo pouco tem sido valorizada nos processos formativos dos professores, inicial e continuado, restringindo, muitas vezes, o exercício da profissão à um tipo de ação técnico-operacional com o conteúdo curricular, suprimindo-se as produções subjetivas geradas e expressas nas ações e relações.

Defendemos que, no contexto escolar, as relações também possuem imenso valor pedagógico, pois congregam e expressam aspectos culturais, políticos, religiosos, sociais que se entrecruzam no fluxo das ações desenvolvidas pelo professor, tanto com seus alunos, como com seus pares, com as famílias, com a gestão da escola, com a comunidade. Por relações pedagógicas compreendemos as relações estabelecidas com os estudantes, mas também com outros professores, no desenvolvimento de ações educativas em prol dos conteúdos – curriculares ou não. Reconhecer o valor pedagógico das relações agrega humanidade ao processo educativo, posicionando quem ensina e quem aprende, na condição de pessoas, produtoras de subjetividade, que se expressando na relação com o outro, colocam em ação o ensinar e o aprender.

Ao se considerar apenas as dimensões técnicas e instrumentais da docência, atende-se a documentos norteadores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação, os

quais atribuem aos professores funções colaborativas, organizativas e de zelo, reduzindo-os, muitas vezes, a cumpridores de dias letivos e executores de tarefas dentro da escola. Desta forma, há o esvaziamento de dimensões importantes, como as dimensões política, cultural, social, religiosa, e, principalmente, a produção subjetiva gerada nesse espaço social.

Embora a discussão sobre o trabalho do professor não seja recente, um viés reducionista vem mantendo-se ao longo das décadas, com centralidade na formação para o desempenho adequado na função. Há, ainda, uma luta para que esse fazer seja reconhecido como um 'trabalho', fugindo a filiações vocacionais, sexistas, cujo reconhecimento e valor seguem caminhos distintos ao de outros profissionais. As contribuições de Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Pimenta (1999), Tardif (2002), Antunes (2009), Arroyo (2013), colaboram para compreensões diversas sobre a constituição desse trabalho desenvolvido pelo professor e como ele é atravessado por condicionantes pessoais, sociais e culturais.

A práxis, como unidade teórico-prática, tal como concebida por Freire (1996; 2020), Pimenta (1999), Pimenta e Lima (2006), Moreira e Pimenta (2021) se aproxima mais da nossa compreensão teórico-epistemológica-metodológica sobre o tema e como o temos estudado em nossas pesquisas. Nessa perspectiva, Moreira e Pimenta (2021) entendem que "é na práxis que os sujeitos veiculam a teoria e a prática; o pensar e o agir em um processo cognitivo transformador da natureza. Essa é a perspectiva do pensar teoricamente a prática, para voltar à prática como elaboração teórica, numa perspectiva de transformação das práticas" (p. 928).

Seguimos nessa discussão e destacamos a importância de investimentos que visem a formação para o desempenho dessa função e a superação da dicotomia teoria e prática, ainda tão presente na escola. Ademais, uma profissão decisiva para o desenvolvimento humano e das sociedades, requer proposições teóricas coerentes com as necessidades contemporâneas. Consideramos que os aspectos técnicos e operacionais da formação, não podem se sobrepor à pessoa humana que existe no

processo de ensinar e aprender, cujo conteúdo subjetivo, que participa e se expressa em diversos momentos e formas na escola, seja pouco considerado. A subjetividade – individual e social – produzida e expressa nas ações e relações pedagógicas possui tanto valor, ou mais, do que somente a ‘prática’ pedagógica desenvolvida pelo professor.

As construções e reflexões, apresentadas neste capítulo, foram possíveis a partir do acompanhamento das ações e relações pedagógicas desenvolvidas por professoras da Educação Básica em uma escola pública do Distrito Federal, durante o ensino remoto emergencial-ERE² na pandemia da Covid-19, com desdobramentos nos períodos híbrido e presencial. A partir do referencial adotado e do relato das professoras, buscamos avançar e ilustrar como as “ações e relações pedagógicas” se constituem como unidade e como esse conceito possibilita compreender produções subjetivas do professor na escola.

O trabalho do professor na perspectiva da teoria da subjetividade: a unidade entre ações e relações

Nessa via compreensiva apresentada anteriormente, estabelecemos uma interlocução com a Psicologia, que nos permite discutir as relações sociais, os processos educativos e os contextos, como intrínsecos ao trabalho dos professores, coadunando-se a uma visão sistêmica e complexa de desenvolvimento, em uma perspectiva cultural-histórica. Conforme citado anteriormente, estudos e pesquisas fundamentados na Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Fernando González Rey (1949-2019), articuladas aos pressupostos da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa (GONZÁLEZ REY, 1995, 1997, 2002,

² É um conceito proposto por Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020) para demarcar a mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. No Distrito Federal as aulas foram suspensas por meio do Decreto nº 40.520 de 14/03/2020, sendo posteriormente implantado o Ensino Remoto Emergencial denominada Plataforma Escola em Casa DF.

2005b, 2019), têm se proposto a compreender esse trabalho realizado pelo professor, procurando gerar inteligibilidades sobre como as produções simbólico-emocionais se presentificam no momento em que o professor atua pedagogicamente.

Alinhando-se a essa compreensão, estudos já desenvolvidos no contexto teórico da subjetividade, ao qual nos filiamos, também relevam a importância das relações na escola, os desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como nas interações entre os profissionais, estudantes e familiares (TACCA, 2005, 2014, 2015, 2019; MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2011; ROSSATO, 2009; CAMPOLINA, 2014; GONÇALVES, 2020; SILVA, 2022). Tacca (2019) compreende as relações como cerne para os processos de aprendizagem, sendo o diálogo, a reflexividade, a confiança, eixos condutores da relação entre professor e aluno, possibilitando a constituição, a aprendizagem e até o desenvolvimento subjetivo.

Lopes (2017), Rossato, Matos e Paula (2018), Mitjans Martínez e González Rey (2019), Rossato e Assunção (2019) contribuem na ampliação do paradigma compreensivo sobre o trabalho do professor na escola, demarcando os limites compreensivos que se encerra em compreensões como prática pedagógica, trabalho pedagógico, ação docente ou profissional. Para as autoras, o fazer do professor é uma expressão de produções subjetivas geradas no momento, cujo conteúdo é alimentado pelas interações individuais, históricas, sociais e culturais. Em tais momentos, há posicionamentos desses professores como agentes ou sujeitos em suas ações e relações pedagógicas.

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey em seu caráter dinâmico, aberto e processual, permite compreender o complexo funcionamento psicológico humano nas condições da cultura. Os conceitos desenvolvidos pelo autor – subjetividade, subjetividade individual, subjetividade social, configuração subjetiva, sentidos subjetivos, sujeito e agente – possibilitam gerar inteligibilidades sobre os processos humanos, rompendo dicotomias como interno/externo, consciente/inconsciente, individual/social,

que alguns teóricos anteriormente buscaram compreender. De acordo com os autores, “são conceitos vivos, em movimento, que vão se desenvolvendo e se desdobrando de formas diferentes no decorrer das práticas profissionais e de pesquisas que se apoiam nesse referencial” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.77). Constituem-se recursos do pensamento para elucidar questões de natureza diversas, não encerram verdades, mas compreensões possíveis aos fenômenos individuais e sociais.

Sob esses fundamentos teóricos, ao buscarmos compreender a unidade existente entre ações e relações pedagógicas na escola, foi necessário inicialmente o conhecimento teórico e a vivência prática na realização desse trabalho para, posteriormente, também fazermos uma profunda reflexão teórico-prático de como as relações se desenvolvem nesse contexto, processo possível na articulação entre educação e psicologia em um compromisso social com a mudança. Nesse processo, revisitamos autores que também fundamentados na Teoria da Subjetividade, buscaram compreender a unidade entre teoria/prática, individual/social, ação/relação dentro da escola.

Inicialmente, evidenciamos a própria produção de Fernando González Rey e Albertina Mitjás Martínez, ao procurar compreender os processos subjetivos que se configuravam no *sujeito que aprende* (GONZÁLEZ REY, 2014). Na época, os autores já evidenciavam que no processo de aprendizagem, o estudante aprendia como sistema e não apenas como intelecto. Também, que a ação pedagógica do professor era o que possibilitava essa emergência do estudante como sujeito em seu processo de aprender, a partir de uma organização baseada no diálogo reflexivo e em dinâmicas que levem o estudante a se implicar no processo. Desta forma, o professor, e sua ação pedagógica, é também compreendido como um sistema e não de maneira fragmentada, como um profissional executor de um trabalho (MITJÁNS MARTÍNEZ; ÁLVAREZ, 2014; TACCA, 2014). A produção dos autores, dentre outras, tem possibilitado visibilizar a relação entre aprendizagem e subjetividade na escola, com foco nos processos subjetivos do

estudante e em suas relações com os colegas em sala e com os professores (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, 2019).

Nesse sentido, Resende (2014) destaca a relação de reciprocidade existente entre teoria e prática, reconhecendo-a como um processo em que tanto professor e aluno precisam ser sujeitos³ em seus papéis. De acordo com a autora:

A articulação entre teoria e prática é consolidada e ganha significado a partir das circunstâncias que constituem a cotidianidade de cada sujeito histórico. Os sujeitos vão tecendo seus conhecimentos utilizando vários componentes: históricas de vida, referências significativas, fatos, pessoas, conteúdos já sistematizados, etc. (RESENDE, 2014, p.20).

Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019) compreendem a prática ou ação pedagógica como imbricadas no social. Em um estudo que teve como objetivo investigar os processos relacionais entre professores e alunos, as autoras verificaram que a ação pedagógica do professor em sala de aula, oportunizando a criação de espaços relacionais e o protagonismo dos estudantes, consistiram em vias de desenvolvimento dos estudantes como sujeitos em seus processos.

Desde a compreensão da aprendizagem como processo subjetivo, Mitjás Martínez e González Rey (2017, 2019) destacam o valor do professor emergir como agente ou como sujeito de sua atividade profissional, haja vista que a forma como ele desenvolve sua ação pode ser mobilizadora da produção de sentidos subjetivos para o estudante e para ele próprio, uma vez que a motivação e a implicação emocional colaboram para que sua ação se configure subjetivamente. Para os autores, a “configuração subjetiva da ação” é o que possibilita reconhecer os múltiplos sentidos subjetivos que

³ Destaca-se o avanço conceitual da categoria sujeito na Teoria da Subjetividade. Diferente da compreensão atual, naquele momento, evidenciava-se o caráter ativo na definição.

se expressam no ato da ação, articulando o histórico, o atual, a subjetividade do professor e também do espaço escolar.

Egler (2022), compreende que a ação pedagógica “é a ação intencionalmente produzida pelo professor e orientada à promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (p.54). Como uma configuração subjetiva, no contexto dessa ação, o professor também aprende e se desenvolve, envolto em processos como a reflexividade, criatividade, inovações, em interrelações com as demais pessoas que participam da experiência de ensino e aprendizagem na escola.

Mitjans Martínez e González Rey (2019), ao discorrerem sobre a preparação para o exercício da profissão docente ratificam essa construção ao afirmarem que:

Na ação docente, participam sentidos subjetivos oriundos de diferentes experiências vividas pelo professor em sua história de vida [...]. Também participam sentidos subjetivos gerados no contexto de sua ação, ou seja, no próprio exercício de sua atividade profissional. Esses sentidos podem ser gerados a partir das relações que estabelece com os alunos os gestores ou com os colegas, e serão parte da subjetividade social da escola, que está presente nos sentidos subjetivos gerados nas atividades da escola. (p.18).

O estudo de Silva (2022) revelou os processos subjetivos individuais e sociais que emergiram nas relações profissionais entre uma psicóloga e duas pedagogas em uma escola pública. Tais profissionais integravam uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, que acompanhava as demandas pedagógicas da escola. Por esse estudo, foi possível conhecer como a partir da relação estabelecida entre uma e outra profissional, as ações e relações acontecem de formas diferentes, pois os sentidos subjetivos produzidos pelas mesmas participavam e davam o tom não só da relação, mas de como as ações profissionais de ambas se desenvolviam. Em sua tese, Silva argumenta que:

A configuração subjetiva da relação profissional em equipe é perpassada pelas produções subjetivas constituídas historicamente na trajetória pessoal, que se organizam e se manifestam na ação profissional num contexto social que também se constituiu histórica e subjetivamente, podendo essa relação se expressar como mantenedora ou tensionadora da subjetividade social. (SILVA, 2022, p. 181).

Consideramos os estudos de Tacca (2014, 2019) esclarecedores das dinâmicas relacionais que subsidiam as ações e relações pedagógicas. A autora salienta que as relações baseadas na confiança e o investimento na criação de vínculos, pressupostos de uma comunicação dialógica, permite aos professores avançar em diferentes campos de intervenção, desde a aprendizagem significativa que promove a emergência do estudante como sujeito de sua aprendizagem às intervenções que visem a superação de dificuldades de aprendizagens escolares e conflitos. Coadunando-se a essa compreensão, o estudo de Gonçalves (2020) acompanhou as ações e relações pedagógicas desenvolvidas entre professores de estudantes surdos em situação de codocência, onde verificou-se que o diálogo foi definidor ao processo de inclusão, pois a relação estabelecida entre as professoras orientava-se por processos subjetivos regados pelo respeito, empatia e abertura à presença do outro.

No contexto da sala de aula, a comunicação dialógica, emerge não só pela fala, mas principalmente por expressões diversas que, guiadas pela emocionalidade, se revelam no tom da voz, nos olhares, gestos e mesmo no silêncio, passando a se configurar nesse espaço como um fluxo de sentidos subjetivos entre professores, estudantes, colegas de profissão e famílias. Essa relação não ocorre, necessariamente de maneira harmoniosa, mas marcada por tensões e conflitos que levam à reflexividade, como defende Torres (2022), e que demarcam a existência de um espaço sociorrelacional que se busca construir na sala de aula e na escola. Entendemos que, as ações e relações pedagógicas desenvolvidas sob esses princípios, podem

levar ao desenvolvimento de recursos subjetivos que trilhem caminhos alternativos frente a situações diversas e adversas.

A partir dessas reflexões, sob os aportes da Teoria da Subjetividade, a unidade entre as ações e relações na escola, nos leva a considerar que a unidade entre teoria/prática, se constitui também por meio dos elementos já visibilizados nos estudos citados que revelaram características orientadoras das relações, que por sua vez se une no fluxo subjetivo em que a ação se desenvolve, modelando a ação profissional docente. Reconhecemos o valor que as relações assumem nos espaços de atuação em prol de mudanças ou de manutenção de *status quo* dominante, uma vez que as ações e relações pedagógicas desenvolvidas pelos professores precisam estar direcionadas a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e dele próprio como pessoa.

Consideramos que no contexto escolar as relações são fontes de produções de fluxos de sentidos subjetivos que se integram às ações, formando uma unidade, que expressa naquele momento a singularidade da ação profissional. Consideramos também, que teórica-epistemológica-metodologicamente as ações e relações pedagógicas, apesar da sua gênese subjetiva, não desconsidera em nenhum momento as condições concretas que se expressam em atividades e recursos utilizados no cotidiano da escola. A multiplicidade que engendra o conceito nos requer o estudo atento e contínuo, fundamentado teoricamente, o que nos mobiliza a analisá-lo no contexto de pesquisas na escola.

Os processos subjetivos emergentes no ensino remoto emergencial

Os desafios emergentes no período da pandemia, com a implementação do ensino remoto emergencial, trouxeram a obrigatoriedade do uso de ferramentas tecnológicas que antes eram de uso facultativo nas escolas. O contato virtual foi trazido pelo contexto de distanciamento social e a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades para transitar nas

plataformas digitais trouxeram para os docentes situações desafiantes e desconfortantes. A reorganização do trabalho pedagógico sob essa nova realidade tensionou o sistema de concepções em relação ao ensino e a aprendizagem presenciais, abalando crenças de que a aprendizagem fosse possível apenas diante da presença física do professor e do uso de materiais concretos e recursos lúdicos como era comum acontecer no cotidiano presencial de sala de aula. Posteriormente, também trouxe o desafio docente de lidar com os dois modelos educativos que simultaneamente se estabeleceram: o remoto e o presencial. Neste contexto, a necessidade de buscar alternativas para recuperação de aprendizagens, de modo especial, dos estudantes que tiveram, ao longo desse período, condições muito precárias ou até inexistentes de acesso aos recursos tecnológicos, ficando distantes das atividades educativas.

Nesse cenário, acompanhamos as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por duas professoras da educação básica, anos iniciais, em uma escola pública do Distrito Federal. Chamou-nos atenção, desde os momentos iniciais da pandemia, a postura serena e profissional que tais professoras expressaram frente aos desafios impostos pelo ERE e pandemia, mesmo envolta às produções emocionais associadas a inseguranças e medos. Mulheres com idades e histórias de vida diferentes, em diferentes momentos da profissão, nos possibilitaram reconhecer que as produções subjetivas geradas no momento da ação, emergem a partir de recursos subjetivos já existentes, que se integram a sentidos subjetivos produzidos nas relações estabelecidas no dia a dia da sala de aula, funcionando como um estímulo ao engajamento e implicação não só das professoras, mas também de estudantes e famílias.

No contexto da pesquisa destacaram-se as ações e relações pedagógicas desenvolvidas nos contextos de suas salas de aula, mobilizaram e possibilitaram a continuidade dos processos de ensino e aprendizagens. As vias trilhadas pelas professoras seguiram cursos diferentes favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento não só dos estudantes, mas também das famílias

que se engajaram no processo educativo, mesmo não dispondo de recursos tecnológicos e conhecimentos para exercitarem a docência no inusitado ensino remoto emergencial e, posteriormente, quando este se organizou no modelo híbrido.

No planejamento para o retorno às atividades escolares, ainda em meados de maio de 2020, a Secretaria de Educação pensou grande parte das atividades a partir de modelos já desenvolvidos no ensino presencial. Embora o currículo tenha sido revisto e ajustado, manteve-se os pressupostos teóricos-metodológicos orientadores dessa modalidade educativa. A Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens, que consiste em uma forma de organização dos tempos e dos espaços escolares em vigor, oportunizava que a atenção naquele momento pudesse estar voltada a busca do desenvolvimento de recursos emocionais para manutenção e preservação da saúde mental e da vida, sem, contudo, perder de vista os conteúdos significativos. Dessa forma, coube a cada unidade escolar reorganizar o seu trabalho, retomando os planejamentos iniciados, readaptando-os ou mesmo inovando com a implementação de novos projetos.

No contexto que acompanhamos, o grupo optou por apenas desenvolver os projetos que já haviam sido iniciados, com adequações ao modelo virtual. Essa compreensão se deu em função do grupo entender que o momento demandava que o professor ressignificasse sua atuação, pois estar em frente às câmeras, sem conhecer o que se colocava do outro lado, adentrando o ambiente familiar dos estudantes e expondo seu próprio ambiente, era desafiador. As orientações institucionais apontavam para que se buscasse respaldo em uma atuação planejada coletivamente, bem como se dirigisse esforços para um processo de autoformação, considerando os espaços formativos oferecidos e a autonomia individual (GUIA ANOS INICIAIS, SEEDF, 2020).

No retorno ao ensino presencial, que inicialmente aconteceu de forma híbrida, a escola precisou novamente reorganizar-se para alcançar todos os estudantes. Optou-se pela alternância semanal de grupos de estudantes, onde as equipes passaram a ser identificadas

pelas cores azul e vermelho. Um grupo realizava as atividades presencialmente e o outro, com atividades na plataforma, de modo que os conteúdos ministrados, fosse no presencial ou remoto, eram vistos por todos. As orientações quanto a proteção e cuidados eram gerais e deveriam ser seguidas por toda comunidade escolar, com o uso de máscaras, higienização, uso de materiais de forma individualizada, preferência por atividades ao ar livre.

As ações e relações pedagógicas desenvolvidas por essas professoras, independente da modalidade, eram realizadas de forma autoral, o que desde o ensino remoto chamou-nos atenção, nos levando a realizar um momento de socialização de formas de trabalho, onde as professoras apresentaram aos colegas e equipe pedagógica o que consideravam um diferencial naquele momento e que estava favorecendo o desenvolvimento dos estudantes. Este foi um momento de grande abertura que possibilitou reflexões e trocas proveitosas entre o grupo. Destacamos os relatos e os exemplos trazidos pelas professoras Taís e Helena, que passamos a olhar com maior atenção e possibilitou as reflexões apresentadas nos próximos tópicos. Embora reconheçamos que houvesse necessidades a serem superadas, dado o inusitado do momento, destacamos a importância de se evidenciar tais experiências, reconhecendo-as como bem sucedidas, mesmo não sendo homogeneidade na escola.

As informações apresentadas foram tecidas na relação dialógica estabelecida entre a pesquisadora e as professoras, por meio do diálogo, observações, redação, trocas de mensagens (*WhatsApp*) e apreciação de trabalhos realizados pelos estudantes. Partimos do ensino remoto emergencial, que teve início em junho de 2020, seguimos acompanhando o período híbrido, julho a dezembro de 2021 e o período totalmente presencial que teve início em fevereiro de 2022. O presente texto, sob a forma de relato, não contempla uma construção interpretativa, tal como previsto na Metodologia Construtivo-Interpretativa, mas colabora para reflexões acerca das ações e relações pedagógicas desenvolvidas na escola no período pandêmico.

A motivação como um núcleo gerador de sentidos subjetivos

Ao longo da pesquisa, nos interessamos pelas ações e relações pedagógicas desenvolvidas pela professora Taís⁴ que era regente de uma turma do 4º ano do ensino fundamental, com cerca de 30 estudantes matriculados, com idade entre os 9 e 12 anos. Taís era uma professora jovem, que desde o seu primeiro dia demonstrava grande prazer e alegria em ser professora. Seu sorriso fácil e a fala tranquila, que raramente assumia um tom mais alto, colaborava para que seus estudantes também se relacionassem de maneira calma. Estava como contrato temporário, mas aguardava sua nomeação, pois havia sido aprovada no último concurso público para professor e sua posse, que estava marcada, foi adiada em razão da pandemia. Havia mudado de residência, organizado sua vida em uma direção e, como muitos, teve que se reorganizar em muitos sentidos, buscando um equilíbrio para continuar, como disse: *“perceber que algo que você esperou por tanto tempo já não ia mais acontecer foi terrível! Não vou te mentir, quase enlouqueci, tive crise de ansiedade e pensei em ir embora pra algum lugar sem nome, distante de tudo.”* (Taís, trecho redação). Este desabafo, nos dá pistas dos sentidos subjetivos gerados pela situação, mas que não a impediu de estar em atividade diariamente.

De sua turma numerosa, exceto 4 estudantes, não participavam das aulas pelo aplicativo *Meet* ou utilizavam recursos como *WhatsApp*. A estes eram enviadas atividades impressas. Como ela relatou, a regularidade de sua aula pelo *Meet*, onde eles podiam se ver, conversar, relacionar, e que ela tentava deixar o mais próximo possível de uma convivência no espaço físico da escola, foi o que possibilitou a ela e sua turma continuarem o ano letivo. Os estudantes participavam com empolgação do novo

⁴ Por questões éticas e para preservar as identidades das participantes, os nomes utilizados são fictícios.

cenário e isso gerava em Taís sentidos subjetivos associados à motivação e ao desejo de guiá-los rumo a novas descobertas.

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

Essa reciprocidade, a levou à pesquisa e descobertas de aplicativos, sites, murais virtuais, produção de histórias em quadrinhos e recursos da própria plataforma, como *Jamboard*, que passaram a ser usados nas aulas e que poderiam também ser usados em família. Mesmo em meio às produções emocionais associadas à insegurança, medo, preocupações, ocasionadas pelo isolamento social, Taís e seus estudantes seguiam participando também de todas as atividades propostas e projetos desenvolvidos pela escola. Como proposto em um projeto, os estudantes de sua turma, sob sua supervisão, produziram vídeos expressando como estavam se sentindo em relação à experiência do isolamento e da perda de tantas vidas pela doença. Em outro momento, foram desafiados a produzirem vídeos sobre conteúdos, o que ia motivando-os ainda mais a participarem. Alguns eram muito representativos dos processos subjetivos, os quais o grupo e Taís. estavam imersos.

Em um dos vídeos, o estudante que já havia sido atendido pelo Serviço de Apoio da escola, demonstrava o que tinha aprendido, se expressava com animação sobre o conteúdo, se distanciando do estudante com necessidades de outrora. O envio do vídeo por Taís, e a lembrança do que significava tal produção do estudante, revelava sua implicação com o desenvolvimento dos estudantes, nos indicando como a turma e a professora vibravam em uma

sintonia de abertura e envolvimento, o que ia configurando a subjetividade social da turma em favor das aprendizagens.

As ações e relações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da turma, revelavam também que em muitos momentos a subjetividade individual de Taís assumia um lugar central, pois sua coragem, determinação e persistência diante do erro, geravam sentidos subjetivos que emergiam frente às dificuldades, como ela mesma lembrou: *“Em 2020 foi preciso aprender a conviver com o “novo normal”, tivemos vários dias ruins, alguns com coisas boas, e dias ótimos”* (Taís, trecho redação). Taís reconhecia todos os percalços como importantes para o seu aprendizado, pois no retorno ao ensino presencial, sempre se reportava aos recursos aprendidos, como forma de tornar as aulas mais atrativas. Também destacou como importante o seu posicionamento com a turma: *“E para o ensino presencial acredito que trouxe todo esse conhecimento que ganhei durante o ensino remoto, principalmente o entendimento do quão importante é escutar os estudantes, interagir, tornar a sala de aula um ambiente de acolhimento”* (Taís, trecho DC WhatsApp).

Tornar a sala de aula um ambiente de acolhimento, um espaço sociorrelacional emergia naquele contexto, como algo que fez a diferença nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas por Taís, que não se limitava a apenas participar do *Meet* diariamente, pois também buscava formas de contato com as famílias, procurando entender suas dificuldades e auxiliar no que fosse possível. Taís não buscou apenas recursos lúdicos e atrativos, como também empreendeu esforços para que todos fossem integrados no ensino remoto. Constantemente notificava o Serviço de Orientação sobre faltas, dificuldades e demonstrava preocupação em relação aos estudantes que não conseguiam participar das aulas e recebiam atividades impressas. Por outro lado, os estudantes participavam diariamente, chegando sempre com novas informações e novidades, realizando as atividades e postando na plataforma, não havendo a necessidade de cobranças excessivas. Nesse sentido, a sua sala de aula virtual era também um espaço de produção de subjetividades favorecedoras do enfrentamento do contexto

pandêmico, de novas formas de aprender e de ensinar, onde a motivação inicial dos estudantes, mobilizada pelas ações e relações pedagógicas da professora, colaborou para que ela superasse dificuldades e pudesse seguir atuando. Em muitos momentos de sua atuação durante o ano letivo, foi possível identificar como sua ação não se resumia a apenas uma ação instrumental, sendo, ao contrário, permeada por fluxos de sentidos subjetivos entre Taís e a turma. As ações e relações pedagógicas eram interdependentes e nutriam o processo de ensino e aprendizagem nessa experiência inusitada. A professora recebia cotidianamente inúmeras mensagens e vídeos afetuosos, que ilustravam a importância de sua presença no grupo. Ao final do 5º ano, os estudantes não queriam ser transferidos para outra escola.

O retorno ao ensino híbrido/presencial foi marcado pela alegria do reencontro, mas também por dificuldades, pois era humanamente pesado gerir dois espaços de aprendizagens, uma plataforma remota e a sala presencial. Taís confidenciou-nos sua insatisfação por não conseguir usar na sala presencial os mesmos recursos usados na plataforma, pelas dificuldades estruturais da escola. A internet não funcionava em todas as salas e blocos e alguns funcionários continuavam em atividades remotas por questões de segurança, o que impedia a abertura de alguns espaços. Taís fazia adaptações e uso do que era possível presencialmente, conseguindo encerrar o ano letivo que foi tão desafiador de maneira positiva, com a turma, majoritariamente, sendo promovida a nova etapa do ensino fundamental em outra escola.

Consideramos que a reciprocidade conseguida em um contexto de aprendizagem, seja remoto ou presencial, como a alcançada por Taís e seus estudantes, é o que sustenta uma relação comunicacional dialógica como princípio intrínseco e que ratifica a unidade entre ações e relações pedagógicas. Mesmo, após essa turma de estudantes terem seguido seus percursos escolares em outros espaços, mantém-se em Taís as lembranças de falas, comportamentos compartilhados, apelidos usados entre eles, como ela lembra: *“Tenho muitas saudades dessa turma! Eles eram gratos a*

tudo que fazíamos para eles, eram muito carinhosos e dedicados” (Taís, trecho DC *WhatsApp*). Entendemos que essas produções subjetivas, que expressam amizade, carinho, respeito se presentificarão em outros momentos de sua vida profissional, em outros contextos, com outros estudantes.

A inovação e criatividade como um núcleo gerador de sentidos subjetivos

Outro caso que consideramos relevante para exemplificarmos o desenvolvimento de ações e relações pedagógicas como unidade no ensino remoto emergencial na pandemia veio da professora Helena, regente do 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA. Sua turma, composta por 20 estudantes, contava com 2 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais/ENEES⁵. Trabalhava na escola pelo segundo ano consecutivo e cumpria regime de contratação temporária. Já havia trabalhado com alguns dos estudantes no ano anterior à pandemia e conhecia-os em suas potencialidades e necessidades, o que nesse contexto foi favorecedor da continuidade dos vínculos, em se tratando de estudantes em tenra idade. Helena era uma professora muito comprometida com sua atuação, valorizando e participando com interesse de atividades formativas na escola, porém, se dizia tímida para se expor verbalmente. Possuía uma sólida formação na área de exatas, com experiência de atuação nos anos finais e ensino médio, mas a forma carinhosa, cuidadosa e sensível de lidar com os estudantes nas turmas de educação infantil, despertava a simpatia e o respeito, pois o mesmo cuidado e atenção era dispensado às famílias e colegas de trabalho. Em meio a essas expressões, configuravam-se as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por Helena no contexto escolar, as quais consistiram em um canal propício a um trabalho criativo e inovador no ensino remoto emergencial. Helena estava atenta às necessidades e

⁵ Termo ainda usado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

desafios do momento, que requeria recursos emocionais diversos, como orientou a uma colega, no início do novo letivo.

É início de um novo ano letivo, e para este ano, é imprescindível você planejar e preparar bem as suas malas para essa jornada da vida, e deixo como sugestão um ‘check list viagem’ que não poderá faltar em suas malas: paciência, resiliência, muita formação continuada, empatia, esperança, organização, planejamento, gratidão, criatividade, ética, flexibilidade cognitiva, inteligência emocional para conseguir gerenciar emoções conflituosas; e simplicidade para redescobrir a felicidade nas coisas mais simples da vida. (Helena, trecho redação).

Sua sugestão para uma possível colega de profissão, percebemos que resultava de suas experiências na vigência do ensino remoto emergencial. Naquele contexto, para iniciar seu processo de alfabetização e letramento, Helena trouxe para o contexto de suas intervenções no *Meet* o uso de dedoches e fantoches como o “Meu amigo Alfabeto”, que dialogava com os estudantes, apresentando os grafemas/fonemas, a relação letra/som, recurso utilizado nesta etapa, mas que da forma como ela usava, prendia a atenção e despertava o interesse de tal forma que contagiava também as famílias. Desconstruindo os empecilhos da virtualidade, desenvolvia as aulas, a partir também de objetos que os estudantes possuíam em casa. À medida que o Amigo Alfabeto ia pronunciando os fonemas, eles saíam à caça de objetos que tinham a mesma sonoridade, sendo possível perceber o movimento que acontecia nas residências dos estudantes.

De acordo com Mitjans Martínez e González Rey (2017), as produções de sentidos subjetivos relacionados ao envolvimento e implicação do estudante com o seu processo de aprender, em grande parte é possível a partir da atuação do professor.

Consideramos que as ações pedagógicas devem ser direcionadas para tentar favorecer a constituição do aprendiz como sujeito de sua aprendizagem e para que o aluno possa gerar sentidos subjetivos no processo de aprender que contribuam para uma aprendizagem

compreensiva e, na medida do possível, criativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 151).

Sob esses princípios, as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por Helena despertavam nos estudantes o gosto por participarem das aulas, o que naquele momento excepcional era um diferencial para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, onde o fluxo de sentidos subjetivos gerados colaborou para tal. Outro recurso lúdico que merece destaque foi o uso do sussurrofone⁶, que os estudantes receberam da escola para uso em casa. Seu uso nas aulas sempre gerava um momento de descontração e alegria, o que colaborava para que os estudantes fugissem um pouco das produções emocionais associadas a dor e morte.

Helena salienta que também faz uso do *GraphoGame* Brasil, recurso desenvolvido pelo Ministério da Educação para fins de desenvolvimento da habilidade de literacia. Apesar dos estudantes ainda terem pouca idade, ela também fez uso dos recursos tecnológicos da própria plataforma, valendo-se dos formulários, lousas interativas e jogos específicos para alfabetização. Contudo, não abriu mão de recursos comumente utilizados na alfabetização presencial, como: alfabeto móvel, cubo de vogais, cartola das sílabas e mesmo o livro didático, optando sempre pela interdisciplinaridade. Como resultado desse esforço, ao final do ano letivo, sua turma estava quase em sua totalidade com o domínio básico da leitura e escrita.

Helena cuidava para que os estudantes de sua turma, também participassem de atividades dos projetos desenvolvidos na escola. Porém, diferente de alguns colegas, lia com atenção os fundamentos de tais ações, analisando os materiais que seriam utilizados, para assim, prosseguir e desenvolver as temáticas. A disponibilidade para

⁶ Recurso desenvolvido pela professora Eliana Campestrini Karam, hoje, construído artesanalmente por professores, usando canos de PVC e fitas decorativas, cujo formato imita um telefone. Criado para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica, pronúncia de palavras e concentração.

colaborar, revelava sua compreensão sobre as necessidades suscitadas pela experiência que todos estavam partilhando, a qual, apesar da necessidade do isolamento físico, não representava um isolamento profissional, exigindo uma abertura para o desenvolvimento de ações e relações pedagógicas coletivas.

Ao mesmo tempo, acompanhamos suas angústias pela ausência da participação de alguns estudantes, que já contabilizavam um número excessivo de faltas. Mobilizou a Equipe Pedagógica e Direção para contatos com os responsáveis, pois suas tentativas mostraram-se infrutíferas nos casos. Flexibilizava a quantidade de atividades, priorizando as que fossem mais significativas. Porém, um caso, revelou-se extremamente gerador de danos à saúde mental e integridade da professora, pois o responsável se reportava a ela e a todos com deselegância e agressividade, atribuindo aos professores a responsabilidade pela ausência de aulas presenciais. No entanto, mesmo com esse dificultador, Helena esteve na porta da residência dessa família, por algumas vezes, buscando pelo menos que a criança recebesse atividades. Essa atitude revelava o seu envolvimento e a responsabilidade que a professora Helena assumia com a alfabetização dos estudantes. Também buscava esse envolvimento com as famílias, valendo-se de recursos comunicacionais diversos, como colocou: *“Mesmo agora no ensino presencial, mantenho o grupo de WhatsApp. Eu pretendo sempre manter essa comunicação com as famílias, pois percebo que assim, as famílias participam mais da vida escolar dos estudantes”*. (Helena, trecho DC/ WhatsApp).

Mesmo em face, de tais desafios, a professora Helena mantinha-se implicada com as ações e relações pedagógicas que desenvolvia, o que nos permitiu considerar que seu trabalho se configurava subjetivamente, sob as bases de uma constituição subjetiva relacionada à responsabilidade e afetividade, que por sua vez se expressava em suas ações e relações pedagógicas no cotidiano, fosse ele virtual ou presencial.

No retorno ao ensino híbrido e presencial, percebemos que Helena mantinha a sua rotina de novidades pedagógicas, seguia

com os conteúdos previstos, sempre com atividades bem direcionadas, considerando a idade e as necessidades de seus estudantes. Um exemplo interessante, foi a compra da máscara de proteção facial - EPI, para com segurança, trabalhar a consciência fonológica. Também, a forma lúdica com que trabalhava o letramento e ludicidade e ensinava os conteúdos matemáticos, utilizando materiais interessantes e de fácil acesso, como palitos, tampinhas, jujubas, confecção de dobraduras, bingos, releituras artísticas, resultando em aprendizados significativos. Conseguia também, aproveitar situações inusitadas do dia a dia, transformando em momentos de aprendizagem, como a visita de um coelho para ministrar aula de educação ambiental. Outro exemplo foi sua preocupação com a saúde emocional das crianças, onde confeccionou um “Pote da gratidão” e realizou a usual festa em comemoração ao Dia das Crianças, seguindo os protocolos de segurança.

Diante de tais exemplos, alguns poderiam argumentar tratar-se de práticas comuns no contexto da alfabetização, e concordamos que algumas são comumente desenvolvidas, mas no cenário desafiador e em muitos momentos preocupante, Helena, com afeto e dedicação, procurava formas diversas de ensinar os conteúdos, desde os mais simples aos complexos, envolvendo os estudantes em atividades prazerosas, sem, contudo, se afastar de conteúdos básicos e conceitos necessários no período. Consideramos que Helena, em suas ações e relações pedagógicas, emergia como sujeito, trilhando caminhos de subjetivação mobilizadores de aprendizagem e desenvolvimento.

Algumas considerações

Procuramos neste capítulo, argumentar em defesa da unidade existente entre ações e relações, por meio do conceito de “ações e relações pedagógicas” desenvolvido inicialmente por Rossato, *et al.* (2018), Rossato e Assunção (2019), a partir do aporte teórico da Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey

e do relato de experiência de duas professoras da educação básica que atuaram no ensino remoto emergencial na pandemia. Nesse sentido, destacamos como importante:

- As ações e relações pedagógicas, compreendidas como unidade, expressam a permeabilidade desses processos, distinguindo-se de outras compreensões que, mesmo reconhecendo a importância de ambos, não reconhecem como as ações ocorrem em contexto relacional e as relações são orientadas pelos pressupostos da ação pedagógica – concepções de ensinar e aprender. A atuação pedagógica, constituída pela unidade ‘ações e relações’ expressa como o ensinar e o aprender estão configurados subjetivamente tanto no professor como na escola.

- A atuação do professor, reconhecendo que suas ações constituem uma unidade pedagógica com suas relações, pode promover uma nova qualidade ao processo educativo, quando implicada emocionalmente e promotora de espaços de reflexivos. Os exemplos com os quais procuramos evidenciar essa unidade entre ação e relação, nos possibilitaram reconhecer a importância da emergência do professor como sujeito no confronto com a subjetividade social da escola;

- A compreensão da unidade entre ações e relações pedagógicas, possibilitou a superação de concepções de ensino e aprendizagem restritas apenas ao espaço físico de uma sala de aula. A sala de aula virtual consistiu em um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem, em razão de uma compreensão diferenciada de tais profissionais, que foram capazes de personalizar suas ações e relações pedagógicas em prol das suas turmas, considerando suas necessidades;

- A relação pedagógica não se restringe à presença física ou virtual entre professor e estudantes, mas às formas afetivas, implicadas, acolhedoras, sensíveis ao outro, orientadas por objetivos pedagógicos, fazendo com que essa relação de estabeleça e se mantenha, sustentando o princípio da dialogicidade comunicacional;

• Por fim, destacamos que não são as ações e relações por si mesmas que adensam qualidade ao processo ensino-aprendizagem, mas a motivação, a implicação, a criatividade, a dialogicidade comunicacional e a reflexividade que permeiam esse processo. Nas duas professoras identificamos que suas ações e relações pedagógicas eram mobilizadas por fluxos de sentidos subjetivos que iam configurando o espaço virtual, como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, estendendo-se ao híbrido e presencial.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CAMPOLINA, Luciana Oliveira. Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Líber Livro, 2014, p. 179-212.
- CHAVES, Marlene Pereira. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, 2019.
- EGLER, Valdívia de Lima Pires. **Aprendizagens de professores na ação pedagógica**: compreensões a partir da Teoria da Subjetividade. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-DF, p.190, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONÇALVES, Larissa Pereira. **A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas em codocência entre professores regentes e intérpretes de LIBRAS.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília-DF, 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Comunicación, personalidad y desarrollo.** Havana: Editora Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividade.** São Paulo-SP: Educ.,1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Ed. Thomson, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** Ed. Pioneira Thomson, São Paulo, 2005

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.) **Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 45-68.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A epistemologia qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Epistemologia qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde.** Uberlândia: Edufu, 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método.** Campinas: Alínea, 2017.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TORREY, Trust; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** Disponível em: <https://er.edu>

cause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning. Acesso em: 12 abril. 2020.

LOPES, Telma Silva Santana. **A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.** (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2017.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. **As ações e relações pedagógicas no contexto da pandemia.** Submetido para publicação, 2022.

MADEIRA-COELHO, Cristina. Massot; VAZ, Luana; KAISER, Patrícia Nunes de. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. In: ROSSATO, Maristela; V. L. PERES, Vannúzia Leal Andrade. **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios na perspectiva cultural-histórica.** Curitiba: Appris, 2019, p. 69-87.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia (org.). **O sujeito que aprende: diálogos entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural.** Líber livros, Brasília, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; V. L. PERES, Vannúzia Leal Andrade (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica.** Curitiba: Appris, 2019, p. 13-46.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com Selma Garrido Pimenta. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca.** Santos, v.13, n.31, Especial, p.925-948, novembro 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA; Maria do Socorro Lucena – Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, vol. 3 números 3 e 4, 2005/2006, p 5-24.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In.: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. ISBN 978-85-7516-564-5

RODRIGUES, Samantha Couto. **O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília-DF, 2019.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF., 2009.

ROSSATO, Maristela; ASSUNÇÃO, Roberta. Desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannúzia Leal Andrade (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica** Curitiba: Appris, 2019, p. 47-67.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Guia anos iniciais - orientações para atividades de ensino remoto**. Brasília-DF, 2020.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos R.; ROSSATO, Maristela; LOPES, Telma Silva Santana. Desafios profissionais da equipe especializada de apoio à aprendizagem frente à pandemia da COVID-19. In: **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol.23, n. 3, jul.-set./2021.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos, R. **A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEA**. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Relação Pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. Ed. Pioneira Thomson: São Paulo, 2005, p. 215-239

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.) Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. In: **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 45-68.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Possibilidades da Teoria Histórico-Cultural e da Subjetividade para reflexões e mudanças na ação pedagógica de professores. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21, n.41, jan./jun. 2015, p.197-210.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In: M. MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: Edufu, 2019, p. 135-156.

TORRES, José Fernando Patiño. O Diálogo a três vozes na obra de González Rey: Ontologia, epistemologia e método. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina Mitjás Martínez; TACCA Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (org). **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica:** desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas, SP. Alínea, 2022.

Capítulo 2

Metodologia Diário de Ideias: aprendizagem e desenvolvimento no contexto de ensino remoto

Luciana Soares Muniz
Albertina Mitjás Martínez

Introdução

A chegada da pandemia pelo COVID 19 em março de 2020 foi algo que impactou a sociedade e de um dia para o outro, no mês de março, fomos convocados a dizer para as crianças que as aulas presenciais estavam interrompidas e que nos encontraríamos em breve de outras formas. Naquele momento, não sabíamos o que vinha pela frente e o em breve foi se distanciando. Nossa preocupação essencial era com o bem-estar das crianças e familiares, com notícias de que estavam bem, na medida do possível. Foram uma sequência de ações que nos mobilizou à busca de novas possibilidades de encontros com a equipe gestora e de professores da escola. Os encontros passaram a ser on-line e fomos organizando uma nova estrutura de trabalho remoto, que também implicava uma organização em nossas casas. Um tempo diferente que nos mobilizava a cada instante a ter ideias novas para viver uma nova realidade.

Foi neste contexto de incertezas, de perdas e de impactos emocionais, que a metodologia denominada *Diário de Ideias* evidenciou mais uma vez suas possibilidades no favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Uma metodologia que abarca a escuta atenta, sensível e interessada para as narrativas das crianças, familiares, professores e demais membros da

comunidade escolar, que conecta aulas especializadas, que mobiliza as ideias, que transcende o modo tradicional de ensinar e aprender.

Uma metodologia que trabalha com o imprevisto, com o inusitado, com o que é de essencial para todos que participam das ações, que parte da realidade vivida pelos seus integrantes, para propor ações de transformação, de resolução de problemas de novas formas de agir sobre o que estávamos todos vivendo.

No presente capítulo vamos mostrar como a metodologia Diário de Ideias se efetivou no contexto de ensino remoto, tendo em vista a pandemia pelo Covid 19 e as múltiplas ações que foram efetivadas a partir das necessidades reais dos estudantes nessas condições. Inicialmente, vamos apresentar os princípios, objetivos e características da metodologia Diário de Ideias (MUNIZ, 2020, 2021, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g) e suas implicações para as ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano do contexto da pandemia, em ensino remoto, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, apresentaremos de forma específica a utilização da metodologia Diário de Ideias nas condições de um contexto de ensino remoto e também um exemplo de seu impacto no processo de aprendizagem de um dos estudantes que vivenciou a referida proposta metodológica.

A Metodologia Diário de Ideias

A gênese da experiência metodológica com o *Diário de Ideias*, está na tese de doutorado (MUNIZ, 2015), como um dos recursos metodológicos criados e utilizados, para investigação da aprendizagem criativa da leitura e da escrita e do desenvolvimento da subjetividade das crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Após finalizar o Doutorado buscou-se implementar este recurso em sala de aula, em turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, como um processo metodológico que visava

promover a expressão da criatividade na aprendizagem e o desenvolvimento da subjetividade dos aprendizes⁷.

Os fundamentos teóricos do Diário de Ideias encontram-se na perspectiva cultural-histórica do desenvolvimento humano e tem como pilar a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1995, 1997, 2003, 2009, 2011, 2017), assim como a concepção de aprendizagem criativa desenvolvida por Mitjáns Martínez (1997, 2004, 2008a, 2008b, 2012a, 2012b) como processo da subjetividade humana, bem como em investigações no campo da aprendizagem criativa da leitura e da escrita (MUNIZ, 2015, 2018; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012, 2014, 2018, 2019).

No âmbito da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2014, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), a aprendizagem escolar é compreendida como um processo subjetivo, o que possibilita entender como diferentes experiências vividas pela criança em distintos contextos sociais – perpassadas por processos emocionais em unidade com produções simbólicas sociais diversas, tais como raça, etnia, posição social, tipo de organização familiar, dentre outras – se organizam e tomam forma no momento de aprender, junto com outras produções subjetivas que a criança gera nesse processo.

O Diário de Ideias consiste nas múltiplas possibilidades de registros das experiências vividas e o seu compartilhar. Para isso, são utilizados alguns recursos como caderno diário e sacolinhas ou mesmo caixinhas, para que as crianças registrem e/ou mesmo guardem objetos que sejam significativos, tendo em vista a expressão por diferentes linguagens, de suas experiências vividas em diferentes contextos sociais, abarcando ideias, temas de interesse para pesquisa, sentimentos, histórias e muito mais. A partir dos registros realizados pelas crianças, organizam-se momentos de rodas dialógicas, sobre uma colcha de retalhos, em

⁷ Trouxemos no presente tópico alguns trechos que temos registrado em outras publicações (2020, 2021), com o intuito de explicar um pouco mais sobre a metodologia *Diário de Ideias*.

que cada participante da roda narra o que foi registrado, trazendo a riqueza de detalhes do que foi vivido.

Na roda dialógica realizamos o planejamento colaborativo das aulas, em que as ideias narradas, a partir do compartilhar, passam a compor o repertório das aulas, com temas a serem pesquisados, experiências a serem vivenciadas pelo grupo. Para isso, o grupo dialoga sobre o que e como poderemos realizar as ações e organiza-se um cronograma a partir do painel exposto na sala de aula denominado Ideias em Ação. Cada roda favorece a geração das linhas de experiências, com a simbologia da colcha de retalhos, que remete à diversidade e ao alinhavo das trocas.

Neste compartilhar das experiências vividas em diferentes contextos sociais, os familiares contribuem a partir do apoio aos registros com as crianças, assim como com momentos de estarem na escola para desenvolverem com a turma alguma temática que seja importante para o grupo naquele contexto.

Dentre os objetivos do trabalho com o *Diário de Ideias* destacamos:

- a) Criar espaço de registro e investigação da escrita e da leitura de mundo pela criança;
- b) Entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências da vida dos aprendizes;
- c) Oportunizar às crianças a compreensão da leitura e da escrita como processos de comunicação, criação, produção e expressão;
- d) Contribuir para a expressão da criatividade na aprendizagem e para o desenvolvimento da subjetividade.

O próprio nome *Diário de Ideias* resguarda as possibilidades de expressão da pessoa, de suas experiências, sentimentos, emoções, ideias, dentre outros elementos. O *Diário de Ideias* consiste em uma metodologia que tem como pilares três ações fundamentais - **experienciar, registrar e compartilhar** - as quais envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita com ênfase no caráter autoral e criativo dos estudantes. Três ações que se interrelacionam e trazem a relevância de contarmos com elementos do experienciar em todo o processo, pois as crianças

aprendem experienciando, no tocar, no sentir, no viver a ação. Sendo o próprio ato de registrar uma experiência, de buscar linguagens para marcar, guardar de alguma forma o que seja essencial e/ou necessário. Assim como o compartilhar traz as possibilidades humanas... das diferentes formas de expressão, seja pelas narrativas, pelos gestos, cheiros, sabores, objetos e outras (os) que possam compor a ação de partilhar.

A referida metodologia é organizada por princípios que regem o desenvolvimento das ações. Em outras publicações, a autora Muniz (2020, 2021, 2022b) traz com detalhes, os princípios que embasam a metodologia *Diário de Ideias*. Para o presente capítulo, vamos apresentar quatro dos princípios propostos:

a) Escuta sensível, atenta e interessada para o que se narra e para o que o outro narra.

Temos enfatizado a importância de uma escuta sensível, atenta e interessada por parte de todos que fazem parte do trabalho com o *Diário de Ideias*. Esta escuta envolve a disponibilidade para sentir com o outro suas experiências vividas, para partilhar com o outro o que vivemos, nossas descobertas, ideias e muito mais. Quando falamos em escutar, estamos trazendo o sentir o mundo com todos os nossos sentidos, não só com a audição, mas pelo olhar, pelo toque, pelo cheiro, pelas emoções que sentimos, ou seja, é uma escuta presente que ocorre no viver a experiência e ser tocado por ela.

b) Forma de trabalho personalizada com os conteúdos curriculares e com a aprendizagem dos estudantes.

No trabalho com o Diário de Ideias adentramos pelo universo singular vivenciado pelos estudantes, seja nos momentos de diálogos, nas rodas, pelos registros, pelas linhas de experiências e muito mais. Toda esta riqueza de troca favorece um movimento diferenciado no contexto da sala de aula e da escola, pois temos elementos para personalizar o trabalho com os conteúdos curriculares e com a aprendizagem dos estudantes. Todo o trabalho com a metodologia *Diário de Ideias* tem como fio condutor as expressões dos estudantes, seus gostos, interesses, necessidades e,

por isso, cada ação desenvolvida com cada turma será diferente, pois tem como recheio para nutrir o processo cada participante.

c) Leitura e escrita do e no mundo experienciado pelos aprendizes como possibilidade de expressão, criação, produção e comunicação.

Segundo Muniz e Mitjans Martínez (2019), se o objetivo é favorecer a aprendizagem criativa da leitura e da escrita, não é suficiente se deter nos processos de codificação e decodificação; estas são ações importantes, mas não expressam a complexidade do aprender. Como habilidade, o aprendiz pode escrever ou ler algo e quando terminar a atividade não conseguir operar com esse aprendizado. Propõe-se que o ensino da leitura e da escrita esteja em consonância com a formação de um aprendiz produtor e não assimilador de ideias, que seja capaz de, quando ler ou escrever, realizar essas ações pensando, gerando ideias próprias capazes de transformar suas ações. Temos como premissa essencial possibilitar que a criança compreenda que a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana dela e que constituem canais de comunicação, expressão e criação.

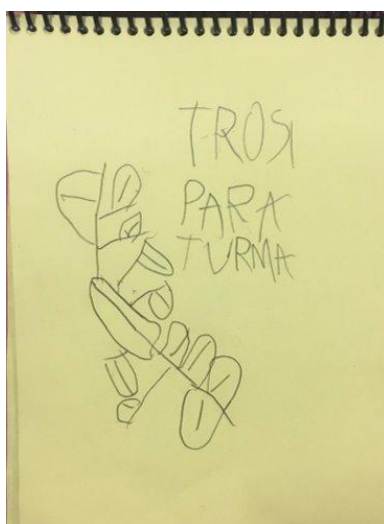
d) Potencialidade das linguagens presentes na composição dos diários e nas rodas de conversa.

Neste princípio, resguardamos a necessidade básica do ser humano em se expressar. Porém, não apenas por meio de uma única forma, mas por meio das diferentes linguagens. Segundo Faria (2020) as linguagens são diversas, diferenciadas e estão relacionadas às possibilidades de interpretação do mundo e de expressão da vida. São ações experienciadas, registradas e compartilhadas de inúmeras maneiras, a exemplo: na fala, no gesto, no desenho, na pintura, na escrita, na literatura, nas artes e nas produções bi e tridimensionais. É através da linguagem (fala) e das linguagens (ações), articuladas ao pensamento, que nos tornamos humanos, seres culturais, sociais e protagonistas de histórias (FARIA, 2020). Nos registros, estão presentes as diferentes linguagens das crianças para expressão de suas experiências. A

seguir, apresentamos alguns registros feitos pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental:

Figura 1: Registros das crianças no *Diário de Ideias*





Fonte: acervo das autoras.

Diante de todos os princípios, vale ressaltar que, com esta metodologia, pelas contribuições que trouxe para os processos de ensino e aprendizagem de crianças e professores, a professora Dr.^a Luciana Soares Muniz foi **vencedora nacional no 11º Prêmio Professores do Brasil**, do Ministério da Educação, na categoria Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e condecorada com a Medalha da Ordem Nacional do Mérito Educativo no **Grau de Cavaleiro da Ordem – pela Presidência da República/Brasil** em Brasília 2018.

A experiência com a metodologia Diário de Ideias no ensino remoto

O ensino remoto foi iniciado na Escola de Educação Básica da UFU contando com a participação dos familiares, tendo em vista reuniões para organizarmos as ações a serem empreendidas. Tudo realmente era muito novo para todas as famílias, crianças e até para o corpo docente. Estruturamos a plataforma digital das aulas que ocorreriam de forma síncrona e as salas online para conter os materiais a serem acessados pelas crianças, com apoio da família, para fins de estudos.

Neste período, toda a metodologia Diário de Ideias foi realizada de modo online, tendo em vista momentos síncronos e assíncronos. Realizamos rodas dialógicas nos momentos de encontros síncronos com as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2020 e 2021, contando com 20 estudantes em cada ano. As aulas síncronas tinham duração de aproximadamente 1h30 e nesse momento abríamos as câmeras para realizar nossos diálogos.

As crianças já estavam com o caderninho *Diário de Ideias* e com materiais para estudo, que foram retirados pelas famílias, na escola, com todos os cuidados de distanciamentos físicos, uso de máscaras, higienização do material, resguardando as orientações do Protocolo de Biossegurança da Universidade, relacionadas à COVID-19. Para isso, a professora regente foi até a escola para organizar os kits a serem entregues às famílias, contendo uma carta às crianças, o caderninho Diário de Ideias e alguns materiais que poderiam ser utilizados no dia a dia para registros tais como tintas, pedacinhos de papel picado, dentre outros recursos.

Em aula síncrona, para iniciarmos o trabalho com o Diário de Ideias, realizamos brincadeiras para contribuir com a construção do cenário social da aprendizagem⁸, iniciando o trabalho com o

⁸ O cenário social da aprendizagem é um termo que tem sua base teórica na Epistemologia Qualitativa, quando González Rey (1997, 2003) apresenta a

Diário de Ideias, com uma caça ao tesouro com charadinhas, jogo da forca e outras brincadeiras que ajudaram a turma a chegar na seguinte frase:

Com **criatividade** e muita **imaginação** encontramos o **tesouro** das nossas **ideias** e podemos **registrar** em nosso **Diário** para compartilhar com muitas pessoas.

É importante destacar que em cada aula síncrona e/ou mensagens recebidas na Plataforma *MTeams*⁹, contávamos com situações vividas pelas famílias de todas as ordens. Em uma das nossas aulas, uma mãe se aproximou da câmera e disse: “Estamos muito preocupados pois meu esposo está internado por conta da COVID-19 e eu meus filhos não podemos visitá-lo”. Neste momento, todos da turma foram solícitos e as crianças indicavam formas de enviar mensagem para o pai da estudante em muitas ideias trocadas. Constituímos uma rede de apoio, com ênfase em buscar soluções para situações-problema que até então, não eram frequentes no cotidiano das crianças. A relativa “fusão” casa-aula imposta pela pandemia favoreceu o desenvolvimento de ações e valores importantes no processo educativo.

A entrada de uma criança, transferida de outra escola, no ano de 2021 na turma de 3º ano do Ensino Fundamental nos chamou a atenção. Como seria a geração de vínculos entre as crianças que apenas se conheciam a partir das telas do ensino remoto? Como conhecer o aprendiz em seus gostos, preferências, dificuldades,

importância da construção do cenário social da pesquisa, como um espaço de criação dos vínculos, da proximidade, da confiança entre pesquisador e participante da pesquisa. No âmbito da Metodologia Diário de Ideias, reconhecemos que todo o trabalho a ser vivenciado envolve interações e traz a importância da construção dos vínculos, de um espaço-tempo de todos se sentirem pertencentes ao processo de viver a experiência de ensinar e de aprender. (MUNIZ, 2020).

⁹ A Plataforma *MTeams* é um recurso da empresa Microsoft que em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, favoreceu o acesso à comunidade escolar ao espaço digital para aulas na modalidade síncrona e assíncrona.

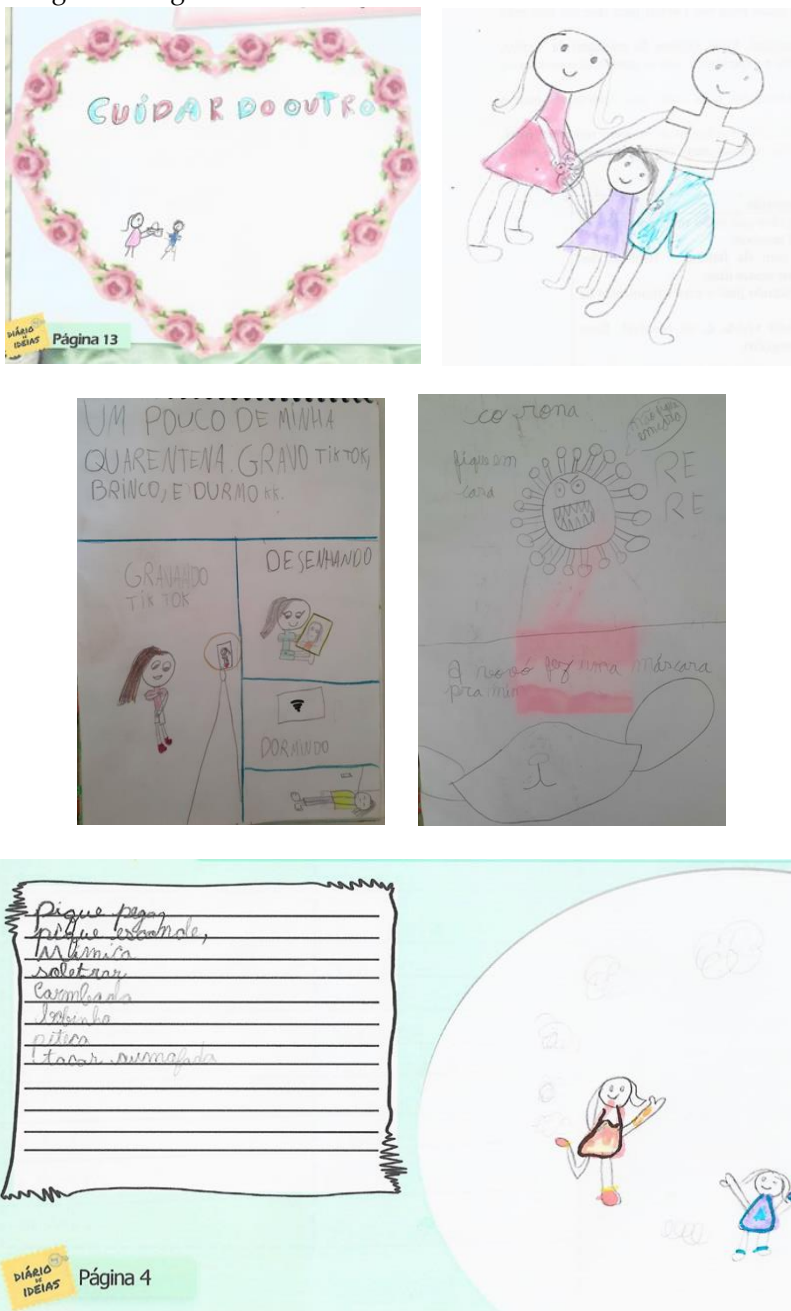
curiosidades e demais interesses? Era preciso criar estratégias para garantir a atenção, participação e motivação para as crianças, de forma geral, estarem nas aulas.

Foi então que o trabalho com a metodologia *Diário de Ideias* assumia cada vez mais uma relevância no cotidiano da turma. Em conjunto com as crianças, definimos o caminhar das ações: teríamos momentos semanais para rodas dialógicas, as imagens dos diários seriam encaminhadas pelas crianças e postadas nas pastas criadas na Plataforma *MTeams*.

Foram muitas ações que envolviam trazer a criança como protagonista e autora de percurso de aprendizagem, dentre elas a personalização do ensino, que envolveu conhecer cada criança em sua singularidade. Para isso, trabalhamos com as três palavras do *Diário de Ideias*: experienciar, registrar e compartilhar. Cada criança experienciava algo singular e isso favorecia as trocas de ideias nas rodas dialógicas. Estávamos adentrando às casas das crianças com suas rotinas familiares mais expostas. Por isso, fizemos momentos de conhecer o lugar que estávamos e o quanto este lugar, ocupado por mais pessoas, também seria o nosso lugar de dialogar e aprender no âmbito da escola. O contexto familiar como contexto de aprendizagem adquiriu interessante relevância nas produções das crianças.

Cada registro nos diários trazia também o experienciar no contexto da pandemia e expressões diversas foram emergindo, tais como: uso de máscara, utilização de álcool em gel, o próprio desenho do vírus e outros elementos foram contextualizando as vivências daquele momento de vida das crianças. Era no reconhecimento da singularidade de cada criança que organizávamos as estratégias das aulas. Os animais de estimação passaram a compor momentos da aula e temáticas de estudo. Os registros nos diários marcavam o contexto histórico vivenciado pelas crianças, como pode ser conferido nos exemplos a seguir:

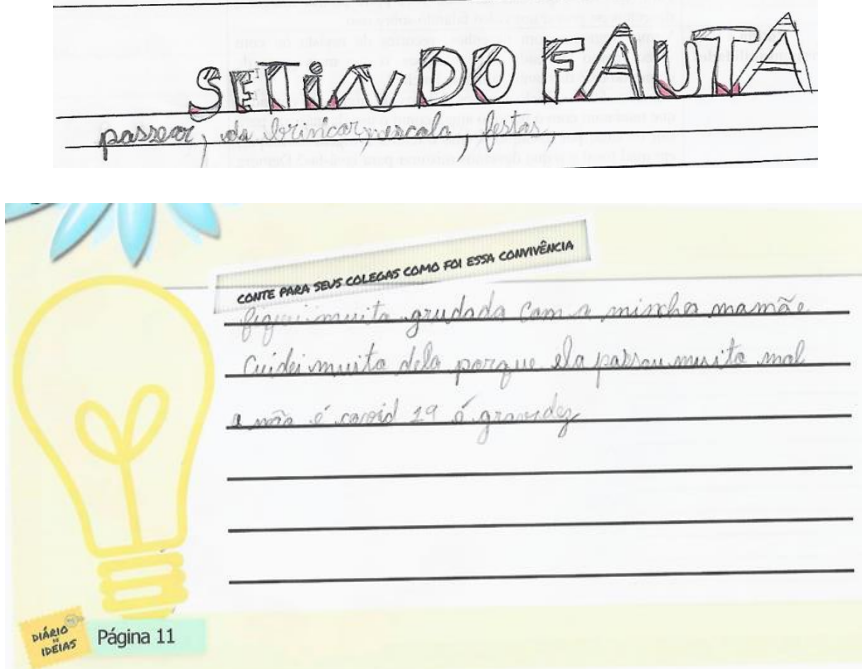
Figura 2: Registros dos estudantes nos cadernos *Diário de Ideias*.

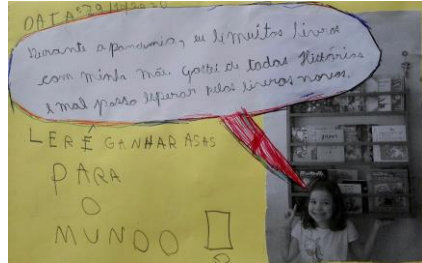
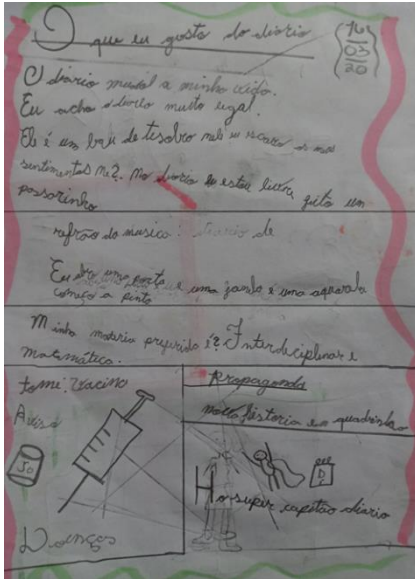


Fonte: acervo das autoras.

As crianças traziam sentimentos sobre o que estavam sentindo falta no cotidiano, o que envolvia, dentre outros elementos, a convivência com outras crianças. Isto permitia a reflexão e a conversa sobre diversos assuntos nos quais as crianças se implicavam emocionalmente, elementos que eram utilizados como recursos “didáticos” para o favorecimento da aprendizagem. O próprio ato de brincar foi assumindo uma nova configuração, agora mais no contexto familiar. Neste contexto, reunimos registros de estudantes da educação básica, alcançando mais de 150 estudantes de diferentes escolas, em uma publicação que resguardou as experiências vividas dos estudantes no contexto da pandemia (MUNIZ, 2022a). Brincadeiras que antes eram feitas com colegas, agora eram desenvolvidas entre os familiares. Assim como emergiam nas crianças novas reflexões sobre a experiência vivida na pandemia.

Figura 3: Registros nos cadernos *Diário de Ideias*.



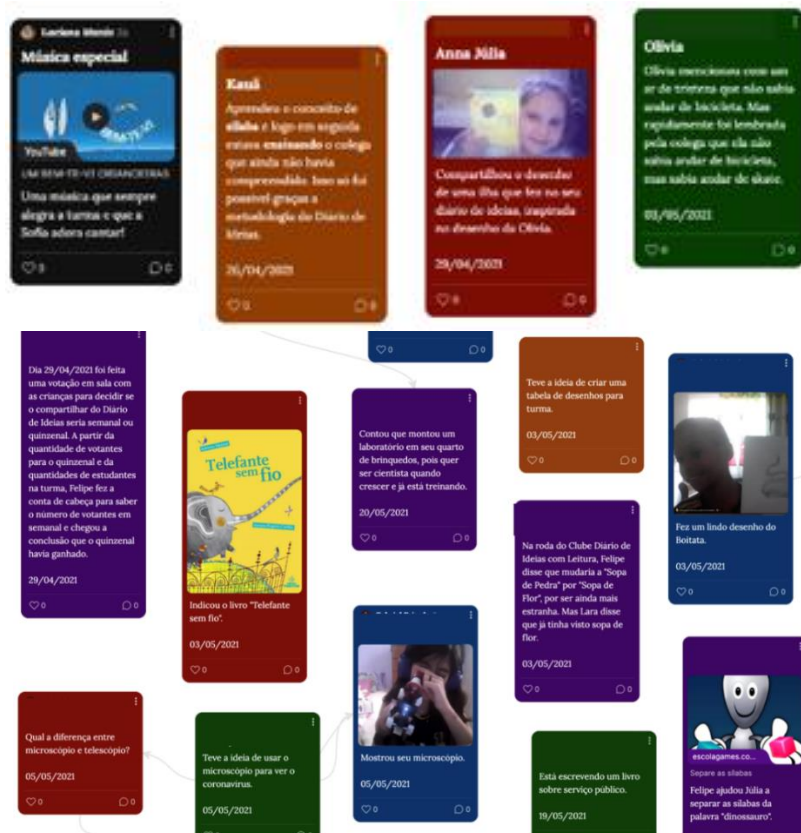


Fonte: acervo das autoras.

O caderninho Diário passou a compor nossas aulas e a favorecer a expressão das crianças por meio de diversas linguagens. Algumas crianças traziam fotos, desenhos, escritas, pinturas e outros elementos para compor os registros. Também tivemos objetos tridimensionais, em que as crianças mostravam nas câmeras brinquedos, alimentos e outros elementos. Em cada roda construíamos as linhas de experiências, que consiste no próprio registro dos diálogos nas rodas, assim como caracteriza o planejamento pedagógico. No ensino remoto, as linhas de

experiências foram efetivadas digitalmente em uma Plataforma digital denominada *Padlet*. Veja o exemplo a seguir:

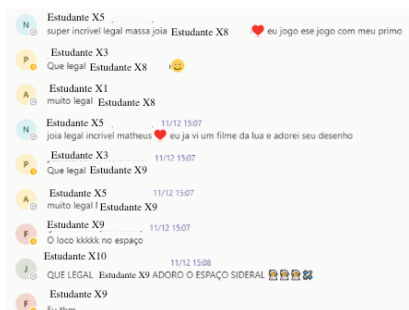
Figura 4: Registro das Linhas de Experiências no contexto de ensino remoto.



Fonte: acervo das autoras.

As rodas dialógicas favoreciam uma boa conversa com a turma como um todo e favorecia a participação expressiva das crianças nas aulas síncronas. Alguns recursos da Plataforma *MTeams* passaram a ser utilizados de forma espontânea pelas crianças, como por exemplo o *chat*, no qual começaram a registrar ideias, comentários, o que os colegas narravam e até o envio de registros via do *chat*.

Figura 5: Registros no *chat* da Plataforma *MTeams*.



Fonte: acervo das autoras.

As imagens anteriores, que trazem alguns dos registros das crianças na utilização do *chat*, foram escolhidas para compor o presente capítulo tendo em vista a possibilidade de ilustrar as trocas entre as crianças, a forma como deixavam mensagens para os colegas sobre os registros dos *Diários de Ideias* que eram compartilhados nas aulas síncronas e pela forma como a leitura e a escrita foram sendo vivenciadas pelas crianças em ações de comunicação, criação e expressão.

Nas condições do ensino remoto algumas atividades, já presentes na metodologia, tomaram uma dimensão significativa, se apresentando nas novas condições com mais ênfase. Entre elas:

a) ViDiários de Ideias.

Os ViDiários de Ideias consistem em mais uma possibilidade de expressão dos estudantes, pela modalidade de vídeo, momento

em que gravam suas experiências e compartilham com a turma, familiares e outras crianças. Desenvolvemos ações com as crianças sobre os cuidados com as gravações, a importância da presença e consentimento de um familiar responsável, bem como inspiramos as crianças para compartilharem suas ideias para ajudar tantas outras crianças.

Figura 6: Registros de ViDiário de Ideias no Jornal *Diário de Ideias*¹⁰



Fonte: acervo das autoras.

b) Troca de cartas.

Realizamos trocas de cartas entre as crianças, como uma forma de trocar ideias, de exercer a escrita como canal de comunicação, de criação e de expressão. A escrita de cartas foi uma atividade que estimulou a ação das crianças, em função do fato de não ter a possibilidade de um contato presencial. Para isso, cada criança

¹⁰ Universidade Federal de Uberlândia. Jornal *Diário de Ideias*, UFU, 2022.

sorteou o nome de um colega da turma e compartilhou, por meio de carta, uma experiência vivida e/ou algo que gostaria de saber a mais sobre o colega. As trocas ocorreram com a postagem da carta na Plataforma *Teams* e depois com a leitura da carta em nossas rodas dialógicas nas aulas síncronas.

Figura 7: Cartinhas trocadas entre os estudantes da turma



Fonte: acervo das autoras.

Nossa proposta de contribuir com o vivenciar das crianças da leitura e da escrita como formas de expressão, criação e comunicação, nos mobiliza a trazer ações que possam de fato promover esta experiência pelas crianças. Em uma de nossas aulas sobre selos postais, realizamos reflexões sobre a logo do *Diário de Ideias*¹¹ que simboliza um selo postal.

¹¹ A imagem da logo do *Diário de Ideias* foi elaborada por Muniz (2020), com o apoio artístico do Eduardo Warpechowski, e foi criada em forma de selo postal. No Diário, o selo postal representa tanto a legitimação das ideias como próprias e autorais de seus compositores como a forma como se compartilha com os outros experiências próprias, fazendo circular nossas ideias no mundo e podendo colocá-las em ação.

Figura 8: Imagem da logo do *Diário de Ideias*

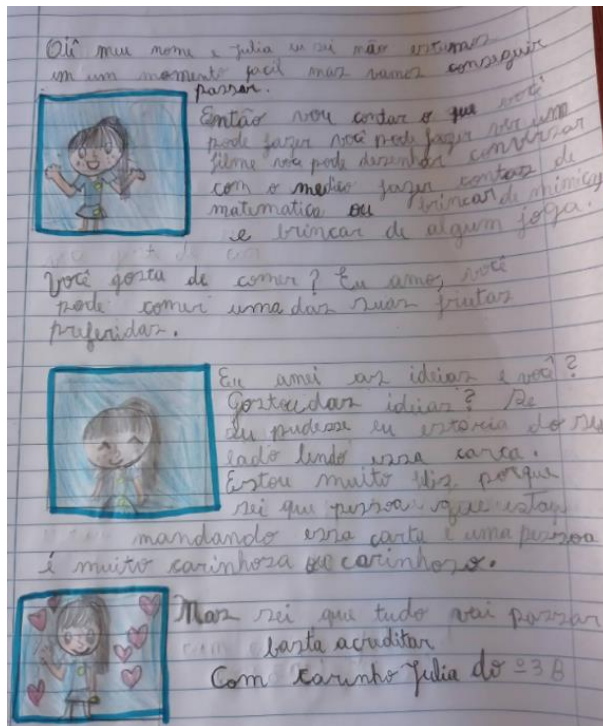


Fonte: acervo das autoras.

A partir da roda dialógica uma das crianças traz uma ideia de que poderíamos enviar cartas para crianças que estivessem em situação hospitalar. As crianças da turma ficaram encantadas com a ideia e começamos o movimento de planejamento das ações que envolvia a escrita de cartas e de conversar com a equipe que atua no Hospital de Clínicas de Uberlândia, para alinharmos as ações. Todo o processo culminou em uma importante parceria com o Serviço de Humanização do Hospital e foi possível o envio de cartas para os pacientes da Enfermaria Pediátrica e receber devolutivas, via publicação no Jornal *Diário de Ideias*¹².

¹² O Jornal *Diário de Ideias* é uma das ações do Programa Institucional Diário de Ideias da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFU, que conta com a coordenação da profa Dra Luciana Soares Muniz e visa contribuir com a participação autoral e protagonista do público infanto-juvenil.

Figuras 9: Momento de compartilhar cartinhas com pacientes no Hospital de Clínicas de Uberlândia.



Fonte: acervo das autoras.

c) Participação da família nas aulas síncronas.

Contamos com a presença das famílias no momento de aulas síncronas e que puderam ser enriquecidas com a participação efetiva de familiares durante as aulas, com trocas, diálogos e muito conhecimento sobre temáticas diversas da turminha de 3º ano do Ensino Fundamental. Dentre as temáticas tivemos: “Doenças transmissíveis” que envolveu a presença de três mães de estudantes da turma que atuavam como enfermeiras e técnica de enfermagem e “utilização de óculos e os cuidados necessários”, que contou com a presença da mãe de um estudante.

Um exemplo de aprendizagem nas condições de ensino remoto

Como parte de todo o trabalho realizado com as crianças, fomos acompanhando sua aprendizagem como um processo subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2017), tendo em vista as produções subjetivas vinculadas ao aprender. Neste sentido, nos chamou a atenção uma criança nova que entrou na escola naquele ano de 2021 e que só conhecia os colegas pela telinha do computador. Kevin¹³ era uma criança de 8 anos que morava com sua mãe, pai e uma irmã mais velha que ele, que se caracterizava pela forma tímida de observar os colegas, pouca participação nas aulas e algumas dificuldades apresentadas no processo de ler e de escrever, com trocas de letras na fala e nos registros escritos.

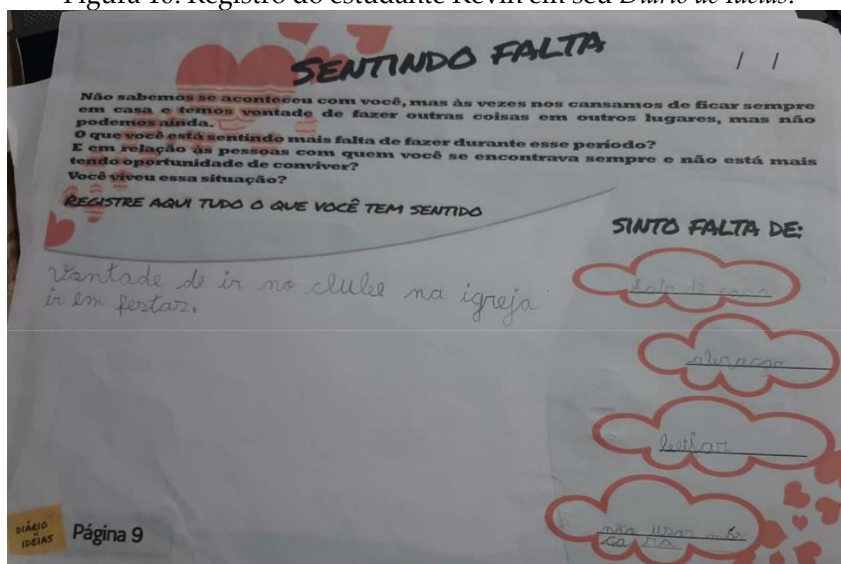
Em vários momentos de conversas com Kevin nas rodas dialógicas ele expressava produções subjetivas vinculadas ao medo de não ser aceito pelo grupo, o que pode ser exemplificado por uma de suas falas quando ao dizer, em tom baixo: “Eu gosto de participar, mas aqui eu só falo um pouco. Na minha escola antiga eu falava um pouco mais, mas a professora era brava e só podia falar pouco”. Percebemos que em Kevin se mobilizam produções subjetivas históricas, relacionadas às vivências em outras escolas, que no

¹³ Nome fictício.

contexto da ação da nova escola, se expressavam no seu silenciamento e no seu olhar observador dos colegas e da professora.

Reconhecíamos em todas as crianças os impactos da pandemia e em Kevin, esse impacto se expressava em seus registros da falta de sentir o abraço do outro, os passeios, a vida social que ele sempre teve. Havia em Kevin, produções subjetivas que evidenciavam a importância que para ele tinham as relações sociais com o outro, como fonte que nutria sua rotina e favorecia com que se sentisse alegre em poder estar com outras pessoas. Na atividade a seguir, Kevin expressa o que mais sente falta.

Figura 10: Registro do estudante Kevin em seu *Diário de Ideias*.



Fonte: acervo das autoras.

Em vários momentos de diálogo com Kevin, observamos a importância das amizades em sua vida, da relação próxima com o outro como fontes de produções de sentidos subjetivos¹⁴

¹⁴ Em suas construções teóricas atuais, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p.63) definem a categoria de sentidos subjetivos como: “[...] unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma

vinculados ao seu bem-estar. Observamos que estes elementos foram favorecendo novas ações na vida de Kevin, que começou a marcar momentos síncronos para conversar com os colegas e inventavam brincadeiras que eram possíveis de serem feitas no modo online. Observamos que novos vínculos de amizades foram sendo constituídos e que novas produções subjetivas foram se expressando nos relacionamentos com o outro, em que Kevin não gerava dependência, mas sim, conquistava uma dinâmica de ser amigo de todos da turma e de ajudar nas tarefas.

Kevin era sempre convidado para se expressar nas aulas síncronas e um dia, quando levou uma história que estava construindo em seu *Diário de Ideias*, ao narrar para a turma, os colegas começaram a abrir os áudios e falar o quanto haviam gostado da história e pediram ajuda para o Kevin para a escrita de histórias. Kevin sorriu e logo disse que poderia ajudar os colegas. Neste momento, de novas interações sociais com os colegas, Kevin demonstra produzir novos sentidos subjetivos expressos na confiança em si mesmo e na necessidade de reconhecimento social, todos favorecedores de sua atuação ativa e participativa nas aulas. Foram vários momentos que autonomamente Kevin abria o áudio para pedir a fala e começou a ousar mais em participação nas aulas em temas de seu interesse, tais com o sistema solar e outros.

A partir do *Diário de Ideias* do Kevin fomos conhecendo as suas vivências cotidianas e nas suas narrações nas rodas dialógicas, percebíamos a presença constante dos familiares em suas ações e o quanto Kevin realizava ações conjuntas de cozinhar com sua mãe. As trocas de receitas no cotidiano da turma foi algo iniciado por Kevin, que ao compartilhar com o grupo uma receita de lasanha, promoveu aos colegas o interesse de também dar dicas de receitas nas aulas.

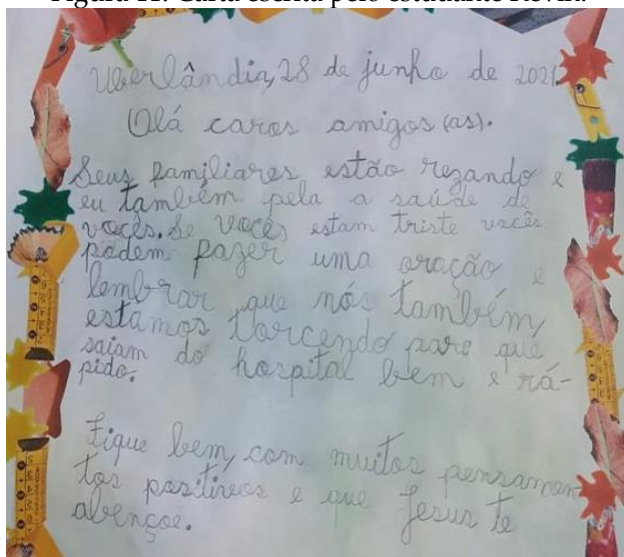
nova qualidade desta integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade [...] são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade". (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Vale destacar que, no início do ano letivo, a família de Kevin não reconhecia o que deveria ser realizado com a proposta do Diário de Ideias e sempre tentavam orientar o filho para registros específicos. Em diálogo com a família, foi possível explicarmos a importância de registros espontâneos pelas crianças e, a proposta de liberdade de expressão característica da metodologia que estávamos utilizando. A partir disso a família iniciou uma nova forma de apoio às ações do filho para com os registros no caderninho diário, com apoio em momentos em que eram solicitados pelo Kevin ou mesmo ofertando ideias que poderiam ser registradas. É importante trazer este elemento, pois Kevin, após a sua experiência mais livre de registrar, fez mais registros sobre seus sonhos, desejos, sentimentos, ideias próprias utilizando outras formas de expressão como desenho, pintura e colagens,

Esta postura da família, de compreender a proposta metodológica e apoiar o Kevin de outra forma, favoreceu nele novas produções subjetivas expressas em autoria e protagonismo, que se constituíram em molas propulsoras para a aprendizagem. Desta forma, Kevin passou a compreender que as expressões no diário dependiam dele, de suas vivências e iniciou uma ação investigativa por temas de seu interesse. Essa e outras produções subjetivas se expressaram na forma como gravava vídeos ensinando a fazer microscópio, ensinando a fazer suco das frutas que ele mesmo colhia na sua casa, dentre outros temas.

Kevin apresentou um desenvolvimento mais que satisfatório para com a sua aprendizagem já nos meses iniciais do ano em abril e maio. Nesse período, Kevin já estava lendo e escrevendo com autonomia e autoria. Uma carta escrita de forma espontânea pelo Kevin, pode ilustrar e exemplificar sua aprendizagem da escrita, a exemplo da imagem a seguir:

Figura 11: Carta escrita pelo estudante Kevin.



Fonte: acervo das autoras.

No contexto da pandemia Covid-19, nos momentos de aulas síncronas, sentimos a riqueza de ouvir as crianças, de saber como estavam vivenciando o contexto de isolamento social, situações de perdas de familiares, amigos e de tantas pessoas. Foi pela proposta da escuta sensível, atenta e interessada que foi possível promover a aprendizagem das crianças, de favorecer a expressão de seus sentimentos, de trocar informações sobre a vida, sobre os cuidados necessários de higiene e de manter o bem-estar de todos os participantes. Processo que pode ser ilustrado por um dos relatos do Kevin:

O Diário de Ideias é muito legal e motivador, pois, pode fazer várias coisas como: desenhar, colorir e falar/expressar as ideias, divertir e escrever sobre si, fazendo com que se aproxime dos colegas e professores, pois, escrevendo sobre si e todos podendo ver e ficam conhecendo ele um pouco e assim também ele conhecendo os outros. No momento da minha mãe com a turma, pra falar sobre óculos, gostei muito, além de aprender muito também, sobre óculos, minha mãe pôde conhecer meus colegas, achei isso muito legal. Quando a

professora Luciana Muniz, foi na Ótica fazer os óculos do filho dela, foi uma alegria poder conhecê-la pessoalmente e direito, fiquei surpreso e feliz.

Um encontro presencial, entre a professora Luciana e Kevin, ocorreu de forma casual numa ótica por uma necessidade da referida docente de comprar óculos de grau para o seu filho que na época, tinha quatro anos. Um encontro em que Kevin recebeu alegremente a professora, parecendo não acreditar que ela estava ali com ele, momento em que a família a agradeceu imensamente pelo trabalho desenvolvido com o Kevin. O que demonstra a potência do alcance da metodologia *Diário de ideias*, que resguarda a escuta, o conhecer a vida da criança, e que se traduziu em um encontro presencial carregado de emocionalidade. Aqui, estamos diante de uma experiência de vínculo, de respeito ao outro que foi construída em situação de ensino remoto e que foi capaz de incluir e trazer a vida do Kevin para o contexto das aulas, elemento essencial para que ele expressasse suas possibilidades para aprender.

Considerações finais

A partir do trabalho desenvolvido no âmbito da metodologia *Diário de Ideias*, evidenciamos sua contribuição para um processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na autoria e protagonismo dos participantes desta ação. Constatamos que a escrita participa da vida da criança em seu dia a dia e constitui uma fonte para comunicar suas ideias, sentimentos e muito mais. No colocar as ideias das crianças em ação, mobilizamos uma forma de ensinar compartilhada, em que o planejamento das aulas conta com a participação efetiva delas. Neste caminhar, com registros nos diários, com as rodas dialógicas, com as linhas de experiências, utilizamos as palavras escritas do cotidiano das crianças e aprofundamos cientificamente em temas que fazem parte das suas vidas em diferentes contextos sociais. A forma em que as crianças aprendem a escrever utilizando a Metodologia

Diário de Ideias, conecta as crianças com a vida e salienta o papel social da escrita.

No contexto de ensino remoto, destacamos que os princípios da metodologia *Diário de Ideias* foram essenciais para promover a aprendizagem da leitura e da escrita nessas difíceis condições. Enfatizamos que algumas mudanças-adaptações da metodologia foram necessárias, especialmente, a inclusão de recursos tecnológicos para o compartilhar das experiências, tais como o *chat* e os ViDiários de Ideias, dentre outras mudanças que foram emergindo com o vivenciar da metodologia com as crianças. A flexibilidade e a abertura para o inédito, para o imprevisto, é uma das qualidades que caracterizam esta metodologia como inovadora e marca o seu caráter histórico e cultural.

Enfatizamos que mesmo em condições de não presencialidade, como no ensino remoto, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes tornam-se possíveis, sempre que sejam utilizadas estratégias criativas de ensino que favoreçam a personalização do ensino e da aprendizagem e a implicação motivacional dos aprendizes.

Referências

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças**. Curitiba: CRV, 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livros, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas: Alínea, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012a.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho

pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 10, p. 1-16, 2015.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa da leitura e da escrita como processo de desenvolvimento da subjetividade. In: VIRGOLIM, Ângela (org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Juruá: Porto, 2018.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico**. Curitiba: Appris, 2019.

MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. Brasília, DF, 2015. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias: linhas de experiências**. 11º Prêmio Professores do Brasil/Ministério da Educação, 2018.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias: linhas de experiências**. Uberlândia: EDUFU, 2020.

MUNIZ, Luciana Soares. Diário de ideias e Parceiros na Escola: experiências metodológicas em prol da emergência da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita. In: MUNIZ, Luciana Soares; DORNELLAS, Vaneide Corrêa; LIMA, Lucianna Ribeiro de (org.) **O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: linhas de experiências**. Curitiba: CRV, 2021.

MUNIZ, Luciana Soares (Org.). **Diário de Ideias: no esperar das experiências**. Curitiba: CRV, 2022a.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: uma metodologia inovadora em experienciar, registrar e compartilhar. Curitiba: CRV, 2022b.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: no experienciar, registrar e compartilhar. Coleção Volume 1. Curitiba: CRV, 2022c.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: em investigações. Coleção Volume 2. Curitiba: CRV, 2022d.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias Cantaroladas e Ideias trocadas**. Coleção Volume 3. Curitiba: CRV, 2022e.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: minhas experiências. Coleção Volume 4. Curitiba: CRV, 2022f.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: minhas experiências. Coleção Volume 5. Curitiba: CRV, 2022g.

Capítulo 3

A formação docente para a Educação Infantil no contexto pós pandemia: desafios e possibilidades

Cirlei Evangelista Silva
Maristela Rossato

Introdução

A formação de professores para atuarem em todos os níveis da educação no nosso país tem se mantido como pauta recorrente em pesquisas e estudos de autores preocupados na promoção de uma escola de qualidade e que atenda aos direitos de todos os estudantes (LIBÂNEO, 2004; GATTI e BARRETO, 2009; DOURADO, 2013; KRAMER, 2014; TARDIF, 2014; NÓVOA, 2022). Na Educação Infantil, tal questão é apontada como um dos pontos dilemáticos desse campo, considerando-se que além de se conseguir que as crianças tenham garantia de acesso e da oferta de vagas, deve-se buscar também a qualidade da educação a ser oferecida, fato que está diretamente atrelado à formação dos profissionais que atuam neste nível de ensino. Aqui cabe esclarecer que durante muito tempo, no Brasil, a atuação com crianças na Educação Infantil foi realizada por pessoas com pouca ou nenhuma formação profissional.

Esse quadro começou a mudar a partir de um intenso movimento de conscientização da importância da Educação Infantil que, nos últimos 34 anos, impulsionou a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à primeira infância, por meio da promulgação de vários documentos oficiais que contribuíram para que este nível de ensino ganhasse destaque, dentre os quais podemos citar:

a) *Constituição Federal de 1988*, que em seu artigo 208, inciso IV, aponta a Educação Infantil como “*um dever do Estado e um direito da criança*”;

b) o *Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990*, Lei nº 8.069, artigo 54, inciso IV, no qual tal direito é assegurado, servindo como base para a construção de um novo olhar para a criança: uma criança com direito de ser criança, com direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária;

c) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394) de 1996*, considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade “*o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade*” (título V, capítulo II, seção II, art. 29), reconhecendo-se, assim, oficialmente a importância da primeira infância para o desenvolvimento e para a educação das crianças;

d) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998*, apresentado pelo Ministério da Educação, documento que busca apontar referências que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de qualidade;

e) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009)*, que visavam orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil;

f) *Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016)*, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e considerou como primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Dessa forma, a escolarização dar-se-á em creche (até os três anos), pré-escola (quatro e cinco anos) e no primeiro ano do ensino fundamental (seis anos); e

g) *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, de 2018, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de

aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Ainda enquanto avanço em políticas públicas podemos apontar a promulgação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), no qual a Educação Infantil figurou na Meta 1, que se refere a “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (PNE, p. 12-13).

O próprio documento (PNE) aponta para a importância de se pensar e propor ações que favoreçam a qualidade dos profissionais que atuarão nesta faixa etária, ao afirmar que “um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira” (PNE, p. 12-13).

Apesar de percebermos esforços sendo empreendidos para o alcance do que está proposto no PNE e no atendimento ao demais documentos legais, apontamos para a necessidade de que os processos de formação inicial e continuada de profissionais que atuam na Educação Infantil sejam contextualizados e busquem atender as demandas reais das instituições educacionais. Acrescenta-se que estes processos devem ser pautados na reflexão crítica e propositiva, defendendo-se que “essa formação somente fará sentido a partir da relação dialética entre a teoria e os saberes/fazeres da prática educativa” (ARAÚJO e MACÁRIO, 2019, p. 55).

Em pesquisa realizada com professoras da Educação Infantil por La Rocca (2012, p. 7), foram registradas muitas críticas aos cursos de formação justificadas pelo “afastamento dos mesmos da *práxis* docente, do dia a dia e também por não fomentarem as brincadeiras, o encontro lúdico e afetivo com as crianças, privilegiando conteúdos e atividades que desconhecem muitas necessidades essenciais dessas crianças”. No que se refere ao contexto acadêmico, as docentes apontaram questões relacionadas às disciplinas cursadas na formação inicial, ressaltando haver uma distância “entre a teoria

transmitida nessa formação acadêmica e a prática profissional”. Também afirmaram predominar, nas relações acadêmicas, o “excesso de informação, da erudição, e em contrapartida não são cultuadas as relações de afeto entre os professores universitários e seus alunos” (LA ROCCA, 2012, p. 7).

Este cenário de formação docente, já preocupante, tornou-se ainda mais foco de discussões e reflexões na atualidade, em virtude da pandemia da Covid-19, iniciada em meados de 2020, que causou significativas transformações no contexto educacional do mundo todo. Segundo Nóvoa (2022, p. 19), “estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola”. Tais mudanças impactaram, sobremaneira, a Educação Infantil e os fazeres das professoras¹⁵ que atuam neste nível de ensino.

Acreditamos que evidenciar as transformações que ocorreram nos fazeres de professoras no contexto da Educação Infantil durante a pandemia nos permitirá refletir sobre a importância de se pensar uma formação docente que atenda às necessidades do mundo contemporâneo e em constante mudança, compreendendo ser este um desafio há anos presente na pesquisa, no debate acadêmico e nas políticas públicas implementadas no Brasil. Este texto assume esse desafio e, em um primeiro momento se propõe a discorrer sobre a implementação do ensino remoto na Educação Infantil, apresentando as políticas públicas que nortearam tal processo e seus impactos nos fazeres das professoras, nas relações estabelecidas por elas com as crianças, com os pais/responsáveis e com o processo de aprendizagem, bem como os sentimentos vivenciados em seus novos espaços de atuação profissional durante a pandemia. Em um segundo momento, se propõe a tecer considerações que visam propiciar reflexões sobre a formação das

¹⁵ Neste texto optamos por apresentar os profissionais que atuam na Educação Infantil no feminino em razão de sua predominância em relação aos homens. Segundo o Censo da Educação Básica realizado em 2021, 593 mil docentes atuam na Educação Infantil brasileira, sendo 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino (BRASIL, 2021).

professoras da Educação Infantil em período pós pandemia, utilizando-se como perspectiva a Teoria da Subjetividade.

Ensino remoto e Educação Infantil: os fazeres docentes em contexto de pandemia da Covid-19

Em meados de 2020, o mundo foi surpreendido com a pandemia da Covid-19 que causou o adoecimento de parcela significativa da população em vários países, bem como uma alta nas internações hospitalares e óbitos de pessoas dos mais diferentes perfis. Para a contenção da disseminação do vírus, foram propostas, dentre as medidas emergenciais, o isolamento social e a interrupção de atividades consideradas não essenciais.

Neste contexto, em março de 2020, o Ministério Educação (MEC) publicou a Portaria MEC nº 343 que anunciava a suspensão das atividades presenciais nas escolas em todos os níveis de ensino, motivados pela crescente propagação do vírus SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020). No mês seguinte, abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 no qual orientava que fossem realizadas, com os estudantes, atividades escolares não presenciais e de forma remota enquanto durasse a pandemia, e recomendou que estas fossem ofertadas, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, para que as famílias e os estudantes não perdessem o contato com a escola e não tivessem retrocessos em seu desenvolvimento.

Em se tratando da Educação Infantil, logo foram endereçados ao CNE argumentos contrários a propostas de realização de atividades não presenciais e de forma remota para este nível de ensino. A Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) redigiu uma carta aberta argumentando que a “educação das crianças de até cinco anos e onze meses é de natureza essencialmente interacional, como reconhecido e afirmado nas normas postas pelo próprio CNE”, considerando assim tal proposta inadequada. (RNPI, 2020). Já a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicou um manifesto reafirmando a

especificidade de práticas educativas com bebês e crianças bem pequenas em contextos institucionais coletivos e apontou que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) não há previsão de utilização de ensino neste formato (a distância ou remoto) utilizando-se de plataformas tecnológicas na Educação Infantil, mesmo mediante contextos emergenciais (ANPEd, 2020).

Ressalta-se também que a utilização de atividades não presenciais e de forma remota na Educação Infantil contraria ao que é pensado para esta etapa educativa que é a aprendizagem utilizando-se de “interações e brincadeiras por meio de ações mediadoras que instigam a criatividade e provocam questões para ampliar a visão da criança, possibilitando formas de descoberta do mundo social e cultural em seu entorno” (SOMMERHALDER, POTT e LA ROCCA, 2022, p. 4). Para Cordeiro (2020 apud SOMMERHALDER, POTT e LA ROCCA, 2022, p. 4), “esse processo de mediação cultural diferencia o brincar e as demais interações vivenciadas pelas crianças no contexto da instituição de Educação Infantil daquelas realizadas no contexto familiar”.

Assim, mesmo contrário ao que a legislação preconiza para a Educação Infantil no Brasil, e diante das ressalvas apresentadas, o ensino remoto foi implementado nas instituições infantis espalhadas por todo o país, diante da não visualização de outras alternativas possíveis que visassem minimizar o afastamento abrupto das crianças do contexto escolar. Aqui cabe ressaltar que as crianças desta faixa etária foram as últimas as quais a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) autorizou a imunização, sendo que a vacinação, de fato, ocorreu somente a partir do dia 14/07/2022 para crianças de 3 a 5 anos e do dia 16/09/2022 para crianças entre 6 meses e 4 anos de idade.

Neste contexto, por questão de segurança sanitária e em atendimento às orientações apresentadas pelo CNE, as instituições de Educação Infantil realizaram encaminhamentos pedagógicos no sentido da utilização, basicamente, de dois recursos: tecnológicos – os celulares acabaram se tornando o principal meio de comunicação entre escola, professoras, crianças e suas famílias,

sendo que neste se priorizava a manutenção de um vínculo entre as crianças e a professora, bem como com a escola; e material impresso – confeccionados pelas professoras por iniciativa própria e/ou com orientação da equipe pedagógica da própria instituição e/ou apresentado pela equipe das secretarias de educação e que eram enviados para a casa das crianças para que fossem realizados com a participação das famílias.

Dentro dessa perspectiva, pode-se observar que o contexto de pandemia e a ausência da realização de atividades presenciais nas escolas trouxeram às professoras um desafio no cumprimento da tarefa apontada na BNCC para os profissionais da Educação Infantil que seria: “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 35). E, para atendê-lo, a necessidade de que fossem repensadas e desenvolvidas novas estratégias pedagógicas, para que pudessem continuar participando do processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, haja visto que foram impedidas de utilizar o que, até então, se defendia ser o mais adequado para a primeira infância, que seriam as ações educativas pautadas nas interações, na parceria, na presença e na construção ativa e coletiva entre docentes e estudantes.

Diante dessa realidade, verificou-se uma mudança drástica nos fazeres docentes que as profissionais da Educação Infantil tiveram que realizar, passando a atuar em espaços e tempos escolares diferentes, incorporando recursos tecnológicos em suas ações pedagógicas como gravação de vídeos, produção de materiais didáticos e uso de redes sociais e/ou plataformas digitais para interações, de modo a contabilizar a carga horária de trabalho, muitas vezes de forma solitária, pouco reflexivas ou intencionais (SOMMERHALDER, POTT e LA ROCCA, 2022, p. 5).

Assim, os fazeres das professoras da Educação Infantil foram atravessados por vários aspectos que impactaram, sobremaneira, seus cotidianos pessoal e profissional. A seguir serão listados

aqueles que foram inicialmente observados por nós em pesquisas¹⁶ realizadas com professoras e famílias de crianças da Educação Infantil de uma cidade do interior de Minas Gerais e que foram corroborados por outras pesquisas e estudos também realizados durante o período pandêmico.

As políticas públicas e a implementação do ensino remoto na Educação Infantil: novo paradigma e velhos dilemas

Sabe-se que a situação vivenciada pela educação em decorrência da pandemia não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra. No Brasil, medidas relacionadas à educação, de maneira geral, e aos diferentes níveis de ensino, especificamente, foram promulgadas por diferentes órgãos.

O Ministério da Educação (MEC) deliberou pela substituição das aulas presenciais pela modalidade de Ensino Remoto (ou ensino remoto emergencial), que se caracteriza por estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos do isolamento social sobre a aprendizagem (BRASIL, 2020). A partir deste documento inicial, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e os vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições

¹⁶ As pesquisas foram orientadas pela professora Cirlei Evangelista Silva e apresentadas como Trabalho de Conclusão de Curso no ano de 2022, por duas discentes do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

OLIVEIRA, I. N. **Rodas de conversa com professoras e educadoras da educação infantil: intervenção da Psicologia Escolar e Educacional em contexto de pandemia.** 2022. (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34608>. Acesso em: 05 set. 2022.

SANTOS, A. C. **As percepções de famílias de crianças da Educação Infantil sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.** 2022. (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34692>. Acesso em: 8 set. 2022.

de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas, que eram repassadas para as coordenações de cada instituição educacional, visando, basicamente, a reorganização do calendário escolar e a proposição de materiais que pudessem ser utilizados nas atividades não presenciais.

Tais documentos, em alguns momentos, foram recebidos com ressalvas por parte das professoras que reclamavam acerca da não adequação das políticas públicas educacionais propostas pelo governo federal e pelas secretarias de educação de estados e municípios à realidade vivenciadas nos diferentes contextos educacionais do país (ALMEIDA e BOTEGA, 2020; OLIVEIRA, 2022). Em pesquisa realizada por Almeida e Botega (2020), uma docente ressaltou a quantidade de documentos (diretriz, parecer) enviados que visavam orientar o trabalho a ser realizado por elas, mas que por mudarem a cada hora, acabavam causando-lhes um desgaste grande, “sugando o resto das energias que nos sobram” (p. 14).

De maneira geral, foi sugerida a utilização das tecnologias com o objetivo de colaborar para que fossem mantidos os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia (BRASIL, 2020). Para tal, foram adotadas plataformas digitais para a realização das atividades mediadas em formato síncrono (no qual o docente transmitia ao vivo a sua aula) e assíncrona (no qual o docente disponibilizava os conteúdos, tarefas, textos, vídeos visando orientar o estudo dos estudantes).

Para a implementação deste novo formato, foram exigidas algumas transformações: das *instituições educacionais* no que tange às concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos e do papel que as escolas adquirem nesses processos enquanto locais promotores da socialização e da apropriação da cultura pela criança; das *crianças* visto que teriam seus espaços de aprendizagem e seus agentes mediadores modificados, diminuindo as possibilidades de interação e de brincadeiras com seus pares; das *famílias* que tiveram que aprender a se tornarem mediadoras contribuindo para que as crianças tivessem experiências educativas significativas para a sua

aprendizagem; e, especialmente, para as *professoras* no que refere à utilização de metodologias, recursos e materiais pedagógicos com os quais tinham pouco ou nenhum contato anterior à pandemia.

Neste sentido, uma pesquisa realizada por Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022) apontou que 83,5% das profissionais relataram não terem participado de cursos ou processos de formação profissional que contribuíssem para refletirem sobre o preparo e a oferta de atividades educativas de forma remota, a distância ou não presencial. Os resultados ainda informaram que as escolhas realizadas pelas docentes para a manutenção do contato com as crianças e suas famílias ocorreram baseadas no conhecimento cotidiano prévio que elas possuíam sobre os recursos tecnológicos, com base em tecnologias já utilizadas na vida pessoal e como meios para comunicação social como, por exemplo, *WhatsApp* e *Facebook*.

Dentro dessa perspectiva, as professoras relataram falta de apoio ou orientação institucional dos poderes públicos (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), da própria coordenação pedagógica da escola (diretores/as, supervisores/as...), bem como a falta de uma organização coletiva junto aos seus pares que propusessem reflexões e proposições sobre como utilizar os recursos tecnológicos para atender às intencionalidades ou objetivos educacionais esperados para a Educação Infantil (SOMMERHALDER, POTT; LA ROCCA, 2022).

Para além dos aspectos já apontados, cabe enfatizar a questão do poder público que foi insuficiente ao não realizar investimentos em recursos financeiros, materiais e humanos para minimizar os impactos da pandemia na educação, bem como “não estabeleceu diálogo com os atores, associações e sindicatos, nem fez um diagnóstico preciso sobre as condições objetivas das redes e de seus atores, alunos e professores” (SANTOS; CORREIA, 2021, p. 200). Observa-se, assim, que a pandemia escancarou alguns problemas já vivenciados na educação há décadas, em virtude da ausência e/ou implementação de políticas públicas que possam atender às necessidades dos contextos educacionais e das pessoas que deles

participam, ouvindo-as e construindo, coletivamente, alternativas para transformação de suas realidades.

A relação das professoras com as crianças, com os pais/responsáveis e com o processo de aprendizagem

Diferentemente do que ocorria no cotidiano escolar, no qual as vivências das crianças da Educação Infantil eram geradas pela professora presencialmente em sala de aula, no contexto pandêmico “a participação ativa das famílias é solicitada, visto que as crianças necessitam de elementos mediadores no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020).

O CNE, em seu Parecer nº 5/2020, recomendou que as escolas buscassem “uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças” (BRASIL, 2020, p. 9). Assim, para a organização destas atividades, as professoras assumiram, conforme orientação do MEC, a proposição de estratégias que tinham como objetivo central a permanência da memória da rotina cotidiana na Educação Infantil e das relações humanas com a profissional.

Visando a implementação das atividades com as crianças, em pesquisa realizada por Sommerhalder, Pott e La Rocca (2022), 71% das professoras descreveram que os momentos síncronos de aulas e atividades com as crianças eram desenvolvidos somente uma vez por semana, sendo que nos demais dias as famílias eram acionadas para orientarem as atividades enviadas para as crianças. Ainda em relação aos momentos síncronos, 43,3% das professoras afirmaram que o tempo de duração das videochamadas realizadas entre elas e as crianças e suas famílias foi entre 5 e 10 minutos.

A partir destes dados, pode-se dizer que a relação das professoras com as crianças e o processo de aprendizagem foi influenciada pela falta de acesso e autonomia das crianças diante dos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem

(BASEI, 2021), que exigia a participação dos pais/responsáveis na mediação entre elas e os recursos tecnológicos e na realização das atividades sugeridas pela escola.

Em contrapartida, verificou-se que foi difícil conscientizar os pais da importância de manter o contato com a escola (LOSEKANN, 2022) e, assim, em parceria com a escola e com as professoras, contribuir para a aprendizagem das crianças. Exemplo disso foi o comentário feito pelas docentes de que as atividades encaminhadas para serem realizadas em casa pelas crianças tornaram-se uma preocupação, visto que consideravam o retorno destas não satisfatório. Justificavam explicando que muitos pais/responsáveis parecem ainda não compreender a Educação Infantil como tão relevante quanto as outras etapas de ensino (SANTOS, 2022), o que provavelmente seja resquício da concepção assistencialista que, por muito tempo, permeou as discussões e as práticas realizadas neste nível de ensino.

Tal aspecto suscitou uma preocupação de que houvesse retrocessos no que tange aos fazeres docentes voltados para a Educação Infantil, que vem há vários anos buscando superar esta concepção assistencialista que traz à tona a relação dialética entre cuidar-educar. Buscou-se avançar na defesa desta etapa da Educação Básica enquanto promotora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, a autonomia e a formação crítica cidadã, sendo o ambiente escolar propício para a realização das interações e das brincadeiras e para a apropriação dos bens culturais.

Outra questão refere-se à falta de preparo dos pais/responsáveis na realização das atividades com sua criança, a partir das orientações das professoras, sendo que estas também encontram “entraves em manter um canal aberto com os pais/responsáveis para trocas e compartilhamentos de experiências e saberes, o que em muito favoreceria a atuação da escola e da família junto à criança” (SANTOS, 2022, p. 37). Por outro lado, a RNPI (2020, p. 1) aponta para o cuidado com as famílias para que elas não se sentissem sobrecarregadas, “por não terem formação específica

para mediar os processos de ensino e aprendizagem” e, assim, “podem não contribuir para o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças pequenas, deixando de promover interações, brincadeiras e experiências educativas que abarquem conhecimentos de diferentes ordens”.

Cabe esclarecer que as famílias das crianças foram impactadas com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, mas de diferentes maneiras e dependendo de muitos fatores: “a estrutura e a renda familiar, o tamanho e o número de pessoas que vivem no domicílio, o nível de instrução/escolaridade do responsável pelo acompanhamento, o horário em que o responsável pela criança trabalha, entre outros” (SANTOS, 2022, p. 21).

Portanto, as dificuldades apresentadas aqui podem ser justificadas pelo fato de que, no Brasil, o processo de implementação do ensino remoto ou de atividades não presenciais construído por meio de interações síncronas com as crianças e suas famílias, “não contou com sólido investimento em termos de financiamento ou de ações organizadas nacional e politicamente que visavam dar suporte à implementação e qualificar as práticas realizadas” (SOMMERHALDER, POTT; LA ROCCA, 2022, p. 11).

Ser professora da Educação Infantil na pandemia: os sentimentos vivenciados nos novos espaços de atuação profissional

Historicamente percebe-se a presença significativa de mulheres na docência na Educação Infantil, sendo este dado comprovado, no Brasil, pelo Censo da Educação Básica realizado em 2021, que apontou que 593 mil docentes atuam nesta etapa de ensino, sendo 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino (BRASIL, 2021). Dessa forma, atravessadas pelas questões de gênero e pela constituição da docência como profissão, majoritariamente feminina, na pandemia as professoras sentiram-se sobrecarregadas com o acúmulo de funções (mãe, esposa, profissional...) e com o aumento das demandas e da carga horária de trabalho (ALMEIDA; BOTEGA, 2020).

Com a implementação do ensino remoto e o fechamento das escolas mudou-se o local de atuação das professoras e suas casas se tornaram seus espaços de trabalho, sendo que, muitas vezes, estes eram divididos com familiares (filhos, parentes, cônjuges...) que também as utilizavam para realizarem *home office* e para participarem das atividades escolares. Neste contexto, as professoras exerceram não mais a tripla jornada de trabalho já tão discutida nesse campo da educação, mas a “jornada sem fim”, visto que respondiam demandas de trabalho durante todo o dia e, por vezes, à noite, das famílias das crianças, de seus pares, da equipe pedagógica e/ou da direção da escola.

Loterio, Marques e Valle (2020, p. 173) afirmam ser “um momento de caos, mas que provavelmente trará consigo uma nova ordem” e fazem o seguinte questionamento: “Como se estabelecerão os novos limites dessa relação que foi abruptamente escancarada, não respeitando nem os espaços mais íntimos dos indivíduos envolvidos, sejam eles professores ou alunos?” Em pesquisa realizada por Almeida e Botega (2020, p. 19) uma professora menciona que foram ultrapassados, durante a pandemia, os limites da vida privada, ao comentar sobre a quantidade de mensagens das famílias e da gestão da unidade educacional na qual trabalhava desde o acordar pela manhã, afirmando que estavam “trabalhando muito mais que antes”.

Verificou-se também a sobrecarga do trabalho docente com as funções domésticas, sendo este considerado pelas docentes um desafio da função na atualidade. Para as profissionais, “os elementos da vida doméstica afetam significativamente a sua rotina e seu funcionamento com relação às demandas do trabalho” (ALMEIDA; BOTEGA, 2020, p. 17). Tal questão nos remete às discussões acerca da mulher trabalhadora muito atrelada à constituição do magistério na Educação Infantil, visto que nas primeiras instituições voltadas para essa faixa etária acreditava-se que o gênero feminino seria o mais apropriado para atender a esta função em razão do “dom maternal”.

Fato é que as professoras vivenciaram vários sentimentos e emoções durante o período da pandemia, dentre os quais: medo, insegurança (LOSEKANN, 2022); angústia, incerteza, surpresa, choque, receio, preocupação (BASEI, 2021); ansiedade (OLIVEIRA, 2022). Percebeu-se que elas vivenciaram um processo de exaustão e de adoecimento mental, tendo muitas relatado a necessidade de receber ajuda profissional (psiquiatras, psicólogos...) ao apresentarem ansiedade, angústia, estresse, crises de choro, oscilações de humor, alterações no sono, que afetaram suas vidas pessoais e profissionais, causando-lhes sofrimento (ALMEIDA; BOTEGA, 2020).

Para Oliveira e Santos (2021, p. 4-5), algumas causas do adoecimento mental nos professores em tempos de pandemia estão relacionadas:

Com as classes virtuais muito numerosas, a falta de preparo para lidar com as tecnologias de ensino à distância, falta de apoio da gestão escolar e relações interpessoais insatisfatórias, inexistência de tempo adequado para descanso, além das cobranças e exigências de qualificação do desempenho.

Dentre as alternativas para a promoção de cuidado às profissionais da Educação Infantil, Oliveira (2022) relatou sua atuação junto à docentes e educadoras de uma instituição de Educação Infantil. Em sua proposta, foram realizadas rodas de conversa para que as professoras e as educadoras “tivessem vez e voz e pudessem, com a mediação do psicólogo, apresentarem suas necessidades formativas, bem como suas angústias, preocupações e receios que estavam interferindo, sobremaneira, em sua atuação profissional com as crianças” (OLIVEIRA, 2022, p. 12). Interessante ressaltar que dentre os impasses apontados para a realização das rodas de maneira mais significativa para/com todas as participantes estão: “não terem acesso a meios materiais como notebook ou acesso à rede de internet, dificuldade em lidar com as salas virtuais, alta demanda de trabalho na escola” (OLIVEIRA, 2022, p. 18).

Mas mesmo diante dessas dificuldades apresentadas pelas profissionais, Loterio, Marques e Valle (2020, p. 174) chamam a atenção para o fato de que o momento de pandemia contribuiu “para uma visão equivocada do ser professor, criando uma atmosfera de romantização da profissão”. Para os autores, a mídia televisiva vendeu uma imagem de “um professor que se reinventou em poucos dias para dar conta das demandas tecnológicas e mesmo com a instabilidade da manutenção do salário integral que paira, [...], este continua a trabalhar com empenho e dedicação” (LOTERIO, MARQUES; VALLE, 2020, p. 174). Em contrapartida, verifica-se também “certo ar de acusação contra os educadores – responsabilizados e culpados por não saberem transformar e produzir, com a devida urgência as atividades online, no mesmo padrão das aulas presenciais” (SANTANA FILHO, 2020, p. 9).

Mas, em meio aos inúmeros desafios e complexidades que foram enfrentados, não podemos deixar de apresentar o que as professoras apontaram como significativo em sua atuação em contexto pandêmico. O contato com as crianças, o qual elas consideravam serem momentos de alegria pela possibilidade de se conectarem e estarem próximos mesmo que distantes fisicamente. Percebe-se que “a escola como um espaço de encontro de múltiplas trajetórias se vê, agora, sofrendo as implicações de ter essas trajetórias separadas, isoladas e sem poderem se encontrar como antes” (LOTERIO, MARQUES; VALLE, 2020, p. 176). Sem dúvida, a ausência de interação presencial entre professoras e crianças e destas com os seus pares implicou na diminuição de possibilidades de novas construções, aprendizagens e no desenvolvimento integral da criança.

Formação docente orientada pela Teoria da Subjetividade: desafios e possibilidades para o período pós pandemia

Na seção anterior foram apresentados alguns aspectos que impactaram os fazeres das professoras da Educação Infantil no

período da pandemia. Sabemos que “apesar de ser um fenômeno recente e seus efeitos já estarem sendo produzidos em nossos cotidianos, seus desdobramentos terão efeitos a longo prazo no processo da docência” (ALMEIDA; BOTEGA, 2020, p. 7). Nesta perspectiva, consideramos contribuir para se pensar sobre a formação das professoras da Educação Infantil em período pós pandemia, propondo algumas reflexões a partir da Teoria da Subjetividade.

A constituição da subjetividade do/a professor/a e o desenvolvimento da docência no processo formativo

Percebe-se que, no contexto atual, a constituição da subjetividade do professor é ainda ignorada no cotidiano escolar e nos processos de formação inicial e continuada (ROSSATO, MATOS; PAULA, 2018). E mesmo que apareça em 32 publicações no período de 2002 a 2017, tendo sido utilizados os descritores “formação de professores” e “subjetividade”, a “questão da subjetividade, na maioria das publicações, não apresenta uma base teórica que fundamente uma discussão mais ampliada sobre a relação entre formação de professores e subjetividade, prevalecendo uma compreensão casual dela” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 50).

Neste sentido, diversos pesquisadores ressaltam a importância de se ampliar a compreensão do processo de formação dos professores, trazendo a constituição subjetiva, que está sempre em movimento, enquanto um fator promotor do desenvolvimento desse professor (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006; TACCA, 2006; SCOZ, 2011; CHARLOT, 2012). Acredita-se que “para além do exercício de uma prática em sala de aula está a constituição subjetiva que mobiliza as escolhas, as ações e relações do professor” (ROSSATO *et al.*, 2018, p. 3).

Assim, a construção do professor passa, ao mesmo tempo, pela relação que ele estabelece com os outros e com os grupos dos quais participa, e pelas representações que constrói sobre ser professor,

devendo ser a construção de uma identidade docente o objetivo principal dos cursos de formação (D'ÁVILA, 2013). Estes devem estar voltados para promover a compreensão de saberes, da cultura e o desenvolvimento de recursos psicológicos que ajudem os professores a organizar suas ações e relações pedagógicas no contexto escolar (ROSSATO *et al.*, 2018).

Durante sua participação em cursos de formação, é importante um olhar cuidadoso para a dinâmica histórico-relacional deste professor, evidenciando os movimentos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas. Ademais, é necessário, para uma melhor compreensão da prática profissional, produzir conhecimentos que considerem as trajetórias e experiências dos envolvidos. Rossato *et al.* (2018, p. 5) defendem uma

formação docente que reconheça e mobilize a subjetividade do professor, criando contornos à constituição da docência como uma configuração subjetiva e, principalmente, promovendo possibilidades para a emergência do sujeito diante das ações e relações pedagógicas.

Na Teoria da Subjetividade, o desenvolvimento subjetivo é considerado um processo singular, contraditório e irregular que não possui estágios e ocorre de maneira diferenciada em cada pessoa. Mesmo que algumas pessoas identifiquem aspectos semelhantes no outro, o pensamento, a emoção e a ação divergem, o que torna cada pessoa única (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 53). Verifica-se que essa singularidade existe porque cada pessoa possui sua subjetividade individual, constituinte da subjetividade social, ao passo que também é constituída por ela.

Para González Rey (2003, 2005), a subjetividade individual constitui-se nas produções subjetivas geradas na história, na cultura, nas relações que as pessoas vivenciam ao longo da vida, como também, mediante a subjetividade social pela qual se constitui e é constituinte. A subjetividade, portanto, vai ganhando

forma fluida por meio dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas que constituem a pessoa, sempre em movimento.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017) esclarecem que o desenvolvimento subjetivo se constitui de múltiplas formas associadas ao surgimento de novas configurações subjetivas, constituídas por múltiplos processos e formações subjetivas. Nesse sentido, a experiência vivida por um professor, na intersecção com seus recursos culturais pode gerar formas de subjetivação diversificadas. É importante ressaltar que a cultura não é um fator determinante para o desenvolvimento subjetivo, mas representa um *lócus* de conteúdo simbólico que, em unicidade com as emoções, constitui uma base para a produção de processos e formações subjetivos.

Sendo assim, podemos afirmar que o desenvolvimento subjetivo é um processo de produções simbólico-emocionais que está na base da constituição do sujeito, embora reconheçamos que o desenvolvimento subjetivo também possa seguir em outras direções. Para Rossato (2009), o desenvolvimento subjetivo é definido como “mudanças subjetivas que ganham certa estabilidade, originando outras mudanças, gerando novos níveis qualitativos de organização subjetiva” (p.182-183). O desenvolvimento subjetivo assume desdobramentos que podem ir na direção da constituição do sujeito, ou não. Pode-se afirmar que a constituição do sujeito requer da pessoa, processos de desenvolvimento subjetivo que assumam caminhos distintos no tensionamento com os diferentes níveis da subjetividade social.

A discussão que hoje se faz presente refere-se à necessidade de se promover uma formação docente que realmente consiga mobilizar os professores a se reconhecerem como construtores dos saberes e fazeres docentes orientados pelos desafios do cotidiano. Esta formação deverá ser pautada em uma prática crítica-reflexiva orientada teoricamente e implicada emocionalmente, na qual o professor constrói novos conhecimentos a partir das vivências de seu cotidiano no contexto escolar. Faz-se, portanto, necessário

formar professores para as mudanças que dialoguem com as novas demandas educacionais, sempre em processo de transformação.

Portanto, para que ocorra uma mudança de caráter sistêmico, nas ações e relações do professor, “devem ser geradas rupturas com o repertório subjetivo dominante e produção de novos sentidos subjetivos, relacionados ao processo docente-educativo, bem como a assunção da postura de sujeito pelo professor” (SANTOS, 2010, p. 188). Para além, verifica-se que "somente transcorre mudança subjetiva, quando se geram emoções produtoras de novos sentidos subjetivos, resultando em novos repertórios subjetivos para o sujeito” (SANTOS, 2010, p. 56).

Para tal, o professor precisa desenvolver-se de forma ativa, reflexiva, histórica e socialmente contextualizada, para que possa participar de uma nova ordem/desordem pedagógica, constituindo-se capaz de intervir em suas ações e relações pedagógicas e em sua formação.

A partir do exposto, faz-se urgente avançar na direção do reconhecimento do valor da subjetividade na gênese dos processos formativos, não como um conteúdo a ser ensinado, mas tomando-a como balizador de ações desenvolvimentais que devam assumir qualquer experiência que vise a formação docente.

Reflexões sobre a formação docente pós pandemia

A perspectiva cultural e história da subjetividade nos permite compreender o professor como um sujeito em processo de aprendizagem e desenvolvimento, implicado em uma trajetória de produção de sentidos subjetivos que constituem sua prática e sua formação. O processo de formação docente é entendido como um fenômeno complexo que implica a expressão da emocionalidade do sujeito envolvido em um processo que é, ao mesmo tempo, individual e social (GONZÁLEZ REY, 2012).

Neste contexto, a Teoria da Subjetividade representa uma crítica à formação técnico-científica como único aspecto constituidor da docência, pois pensa a formação docente

considerando os processos subjetivos que constituíram a pessoa. Isso significa que em seu processo formativo os professores precisam trazer à tona suas histórias de vida considerando-se que a época em que viveram, bem como a qualidade de suas experiências afetam as suas trajetórias de vida e, assim, a pessoa é compreendida como integrante e produtora de sua condição social.

No que se refere à nossa percepção sobre as dificuldades das professoras em conseguirem criar/modificar suas ações e relações pedagógicas diante do contexto da pandemia, alertamos para o formato dos cursos de formação atuais por não favorecerem a emergência do professor como sujeito. Verifica-se ainda muito presente em nossa realidade educacional e nos cursos de formação docente, o desejo dos estudantes de licenciatura e dos professores de que os cursos de formação inicial e continuada lhes forneçam “receitas prontas” que possam ser utilizadas em sua atuação profissional em sala de aula, reforçando uma concepção tecnicista de formação.

Tal comportamento “evidencia profissionais que, por vezes, pouco se reconhecem como sujeitos capazes de agir e de se relacionarem de modo criativo e autoral” (ROSSATO *et al.*, 2018, p. 2). Observa-se que as professoras da Educação Infantil tiveram dificuldades em repensarem e proporem novas ações e relações pedagógicas que atendessem às necessidades vivenciadas em sua atuação profissional durante a pandemia, e ainda que percebessem a necessidade de transformações e proposições para desempenharem de forma mais adequada seu fazer docente, ficaram à mercê dos encaminhamentos enviados pelos órgãos federais, estaduais e municipais de educação, juntamente com aquelas formulados pela equipe pedagógica da instituição na qual trabalhavam.

Neste sentido, os cursos e programas de formação para a docência

devem ter como objetivo contribuir ao desenvolvimento de recursos subjetivos dos professores que favoreçam sua emergência como

sujeitos de seu trabalho docente, para o qual têm que abrir caminhos próprios perante as muitas e diversas formas de normatização que caracterizam a instituição escolar, (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 16).

Confirma-se, assim, a importância de o professor ser pensado enquanto construtor de suas ações e relações pedagógicas, ampliando a possibilidade de construir seu fazer docente a partir das necessidades e dos desafios que o ensino lhes apresenta no cotidiano. Para além dos desafios ao cotidiano das professoras, a pandemia mobilizou também novos sentidos subjetivos frente ao que foi vivenciado por elas, que possuem grande potencial para transformar suas ações e relações pedagógicas, haja visto que a constituição subjetiva do professor mobiliza suas escolhas, ações e relações enquanto professor (ROSSATO *et al.*, 2018, p. 3).

As atividades propostas e realizadas com as crianças pequenas durante o ensino remoto foram alvo de críticas, dentre outras, em razão de existirem mais com o argumento de que seriam para manutenção de vínculo entre docente e criança, que para contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem desta, não atendendo ao solicitado legalmente para crianças desta faixa etária. Por outro lado, tratavam-se, muitas vezes, de atividades voltadas para a reprodução, as quais não favoreciam o desenvolvimento de recursos subjetivos do aluno como condição para uma aprendizagem criativa e personalizada, integradora de suas experiências de vida (GONZÁLEZ REY, 2014).

Verificou-se que a maneira como as professoras atuaram não contribuiu para o desenvolvimento de recursos subjetivos do aluno e nem para sua emergência como sujeito. Suas representações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ainda se mantém na lógica “professor ensina” e “estudante reproduz”, contrariando González Rey (2014), Formosinho (2009), Pimenta (2002), que defendem a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica.

Nesta perspectiva, o professor atuaria no sentido de favorecer, por meio de ações e relações pedagógicas, que os estudantes possam vivenciar

o lugar de se posicionar como sujeito da aprendizagem, partilhar experiências e apresentar ideias, além de desenvolver relações que estimulem o lado ativo e reflexivo para questionarem, argumentarem, concluírem por si mesmos e gerarem novos conhecimentos. (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 49).

Cabe aqui ressaltar a influência da interação entre professores e crianças no contexto escolar para a constituição do professor, sendo que o amplo convívio entre ambos no cotidiano escolar é um mobilizador da constituição docente. Percebe-se uma certa dificuldade em se trabalhar questões relacionadas à identidade docente pela sua própria indefinição, estando muito atrelado ao movimento de profissionalização e valorização docente, sendo tais aspectos muito sentidos pelas profissionais na pandemia.

Assim, defendemos a necessidade da construção de uma identidade docente e discussão sobre como esta é constituída, por acreditarmos que o profissional sem identidade e sem formação de educador utilizará, muitas vezes, em sua atuação, concepções de aprendizagem que a relacionam à assimilação de ensinamentos técnicos, o que contribui para o professor não “se preocupar em fazer de sua sala um espaço de desenvolvimento desses alunos como pessoas” (ROSSATO *et al.*, 2018, p. 4).

No contexto pandêmico, as professoras relataram terem vivenciado muitos sentimentos e emoções, sendo que, por vezes, se sentiram solitárias em seus fazeres, o que acabou por contribuir para o adoecimento mental de um número significativo de profissionais. Nosso foco aqui será dar ênfase na perspectiva de que os saberes do professor são constituídos na relação com o espaço social da escola e com todos os que estão presentes. Nesta perspectiva, enfatiza-se a necessidade de que as instituições educacionais compreendam seu importante papel enquanto *locus*

de formação docente, incentivando e valorizando a construção de espaços sociorrelacionais dentro das mesmas, considerando que o saber individual do professor se constitui na relação estabelecida com o espaço social da escola e seus agentes.

Concluindo, para se promover um processo de formação para a docência em Educação Infantil, é necessário olhar para como a docência está configurada subjetivamente, tanto em nível individual como em nível social. A compreensão da configuração subjetiva da docência é o ponto de partida para o investimento em ações formativas que possam efetivamente promover mudanças na mesma, podendo emergir um processo de desenvolvimento subjetivo. Num espaço dessa natureza os profissionais poderão problematizar crenças, valores e representações das temáticas referentes ao ser e ao fazer pedagógico.

Algumas considerações

A formação de professoras da Educação Infantil já é tema recorrente de estudos e pesquisas e por ser um campo de atuação que conquistou *status* profissional relativamente recente, ainda são muitos os desafios a serem superados. No contexto de pandemia, as profissionais vivenciaram dificuldades relacionadas à falta de políticas públicas eficientes para o enfrentamento da pandemia, às condições de trabalho e às demandas domésticas, ao cansaço excessivo e aos sentimentos experienciados frente às demandas de trabalho, estando estas relacionadas às transformações ocorridas em seus modos de ser e em seus fazeres cotidianos.

Neste texto, tivemos como objetivo evidenciar as transformações que ocorreram nos fazeres de professoras no contexto da Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19 e, a partir destas refletir sobre a importância de se pensar uma formação docente que atenda às necessidades do mundo contemporâneo e em constante mudança. Optamos por construir o nosso olhar utilizando como orientação a Teoria da Subjetividade,

que nos permitiu trazer para o centro das reflexões a subjetividade, considerada tema ainda periférico na formação de professores.

Acreditamos que a compreensão das ações e relações pedagógicas, por meio da constituição subjetiva dos professores, pode abrir caminhos para a transformação das mesmas, favorecendo o surgimento de novas metodologias de ensino, além do desenvolvimento de saberes necessários para que eles possam atuar em situações adversas do cotidiano escolar, como ocorreu durante a pandemia. Ademais, observou-se a necessidade de que sejam oferecidos às professoras, espaços socio-relacionais promotores de tensionamentos das subjetividades individual e social e que possibilitem que elas reflitam sobre suas crenças, valores, representações construídas socialmente, implicando em abertura de novos processos e formações subjetivas. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento subjetivo dessas profissionais, bem como de sua atuação enquanto sujeito capaz de construir, inovar e agir criativamente, visando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano pessoal e profissional.

Referências

ALMEIDA, G. C.; BOTEGA, G. P. **A docência na Educação Infantil em tempos de pandemia:** desdobramentos na saúde mental de professoras da rede municipal de Florianópolis. 2020. (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/16616/1/Artigo_Gabriela_do_Couto_Cagnini_de_Almeida.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

ARAÚJO, V. C.; MACÁRIO, A. P. Formação dos profissionais da Educação Infantil: interface ensino, pesquisa e extensão. **Instrumento:** Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 45-57, jan./jun. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Cirlei/

Downloads/19046-Texto%20do%20artigo-105418-1-10-20190604%20(1).pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Manifestação contrária à Portaria 343/2020 – MEC.** Nota. Rio de Janeiro, 29 de março de 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifestacao-contraria-portaria-3432020-mec>. Acesso em: 5 set. 2022.

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Nota técnica nº 114/2022-DEIDT/SVS/MS.** Ministério da Saúde. Brasília, DF, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Cirlei/Downloads/SEI_MS%20-%200030027995%20-%20Nota%20T%C3%A9cnica.pdf. Acesso em: 8 de set. 2022.

BASEI, A. P. Ensino remoto na educação infantil: uma análise a partir da percepção das professoras de instituições públicas. **Revista Estudos Aplicados em Educação.** São Caetano do Sul, SP. v. 6, n. 12, p. 141-155, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8077. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** SP: Imprensa Oficial do Estado, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância.** Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm.

Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, do Ministério da Educação/MEC, de 17 de março de 2020,** que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 05/2020.** Conselho Nacional de Educação/CNE. Ministério da Educação/MEC, que dispõe sobre Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-0c0005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2022.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2021.** Brasília, DF. INEP/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

CASTRO, M. A. de; VASCONCELOS, J. G.; ALVES, M. M. Estamos em casa!: Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Rev. Pemo*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–17, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v.2i1.3716. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 8 set. 2022.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: CRV, p. 15-36, 2012.

D'ÁVILA, C. M. Aprendiz de Professor. A importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: D'ÁVILA, C. M. (org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: CRV, 2013, p. 49-62.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 367-388, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/43529/27398>. Acesso em: 5 set. 2022.

FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária 8). Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_8_PAE.pdf. Acesso em: 05 set. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisaunesco-2009.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTINEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. São Paulo: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, Espanha, n. 2, v. 13(2), p. 3-20, 2017. Disponível em: http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Desarollo-de-la-Subjetividad.pdf. Acesso em: 7 mar. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

KRAMER, S. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: Kramer, S.; N., M. F.; Carvalho, M. C. (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2014, p. 309-329.

LA ROCA, M. E. **A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras**. 35ª Reunião Anual da Anped, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-do-professor-de-educacao>. Acesso em: 4 set. 2022.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>. Acesso em: 8 set. 2022.

LOSEKAN, L. G. **Ser professor de Educação Infantil no município de Agudo/RS em tempos de pandemia**. 2022. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25924>. Acesso em: 8 set. 2022.

LOTTERIO, M. L.; MARQUES, M. S.; VALLE, L. B. O ser professor em tempos de pandemia: o ensino e as múltiplas trajetórias.

Giramundo, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 171-180, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350509421_O_ser_professor_em_tempos_de_pandemia_o_ensino_e_as_multiplas_trajetorias. Acesso em: 8 set. 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem; uma relação necessária? In: TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 69-94, 2006.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, E. C.; SANTOS, V. M. Adoecimento mental docente em tempos de pandemia. Ensino de saúde mental em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 39193–39199, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/28307>. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, I. N. **Rodas de conversa com professoras e educadoras da educação infantil: intervenção da Psicologia Escolar e Educacional em contexto de pandemia**. 2022. (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34608>. Acesso em: 05 set. 2022.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RNPI - Rede Nacional Primeira Infância. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. 24 de março de 2020. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/docs/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao/> Acesso em: 5 set. 2022.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R. O Desenvolvimento Subjetivo no processo da formação docente. In: Rossato, M.; Peres, V. L. A. (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019, p. 47-67.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R. M. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educ. rev.**[on-line]. 2018, v. 34, e169376. EpubJan18, 2018. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169376>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8800>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, p. 3-15, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449/33467>. Acesso em: 8 set. 2022.

SANTOS, A. C. **As percepções de famílias de crianças da Educação Infantil sobre o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19**. 2022. (Trabalho de conclusão de curso). Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34692>. Acesso em: 8 set. 2022.

SANTOS, G. C. S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8062>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SANTOS, J. B.; CORREIA, M. A. Políticas Públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 195-220, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/79038>. Acesso em: 8 set. 2022.

SCOZ, B. **Identidade e subjetividade dos professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. B.; LA ROCCA, C. A Educação Infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e 254817, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Z7WPxPnKhFT93spLGMxV6tB>. Acesso em: 8 set. 2022.

TACCA, M. C. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 45-68.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 4

Ação docente e pesquisa em educação na perspectiva da Teoria da Subjetividade: comunicação dialógica e TDICs

Cristina M. Madeira-Coelho

Introdução

Para Blake Lemoine, engenheiro da GOOGLE, o sistema LaMDA (Modelos de Linguagem para Aplicativos de Diálogo) com quem ele conversava havia se tornado senciente, capaz de expressar emoções, opiniões e experiências subjetivas. É como se LaMDA tivesse ganhado vida própria. (FSP, 19 de fevereiro 2023)

O desenvolvimento de pesquisa em um contexto municipal de Educação Infantil, ao longo do período de implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, coincidiu com o período da pandemia do SARSCOV 2, em que, por quase dois anos, as aulas presenciais foram suspensas, em nosso país.

Tais aspectos organizaram o duplo desafio que constitui a reflexão que esse capítulo busca desenvolver. O compartilhamento da organização de novas formas de ação docente, via ensino remoto emergencial, também foi seguido da necessária reorganização de estratégias de pesquisa. As dimensões pedagógicas de ensino-aprendizagem e metodológicas da pesquisa mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TIDICs, exigiram constantes reflexões, e mudanças, para todos os envolvidos, tanto pesquisadoras quanto a equipe de professores-colaboradores da pesquisa em suas ações educacionais.

A pesquisa então realizada se caracterizava por sua multidimensionalidade já que objetivava investigar como gestores e professoras, do sistema Municipal de Educação Infantil de um município da RIDE-DF, subjetivavam suas práticas cotidianas no conjunto de mudanças surgidas entre 2020-2021 (LEMES; MADEIRA-COELHO; FARIAS; VELHO; MARROQUIM, 2022).

Essa complexidade temática se articulou estreitamente com a abordagem da Teoria da Subjetividade (TS) na Perspectiva Histórico-Cultural de González Rey (1997, 2005, 2011, 2012) e a decorrente Epistemologia Qualitativa (EQ) caracterizada por seus três princípios, a saber, a compreensão da pesquisa como processo dialógico, a singularidade como forma legítima de construção do conhecimento e, a construção-interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Esse terceiro princípio se transforma na abordagem metodológica construtivo-interpretativa.

As novas experiências educacionais via plataformas tecnológicas impostas pelo período pandêmico impactaram diretamente o contexto interrelacional da ação docente, bem como, a dimensão relativa ao delineamento da pesquisa. Ao longo deste capítulo procuramos evidenciar desafios decorrentes das experiências de ensino e pesquisa vivenciadas nas plataformas digitais. Enfatiza-se que tais situações confrontam processos dialógicos-comunicativos característicos de ações humanas e sociais que, além de confrontar processos de sustentação da interrelação, exigem, de seus diferentes atores, grandes esforços para continuar a cumprir com princípios, valores e sentidos subjetivos¹⁷, a partir dos quais haviam estabelecido ações profissionais com as quais habitualmente se envolviam.

A partir dessas observações, argumenta-se que nos dois campos de experiência, ou na ação profissional docente ou na pesquisa, a partir dos princípios da EQ, a compreensão dos

¹⁷ Unidades simbólico-emocionais constituem os sentidos subjetivos, conceito que se configura como componente básico da produção subjetiva caracteristicamente humana. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

processos não pode ser reduzida às suas dimensões discursivo-linguísticas, quer ocorram de forma presencial, quer aconteçam de forma remota. Isso porque, face ao vivenciado, os atores envolvidos com a docência e com a pesquisa estarão, continuamente, produzindo sentidos subjetivos, isto é, expressões simbólico-emocionais que emergem de vivências singularizadas e configuram-se como processos subjetivos, tal como ocorre na aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Nessa perspectiva, a dinâmica dialógica favorecedora da expressão subjetiva de pessoas em interrelação configura tanto o aprender quanto o processo da participação na pesquisa.

A EQ, portanto, não se configura como uma dinâmica direta de perguntas-respostas, em que expressões linguístico-discursivas se tornam diretamente dados da pesquisa, pois nesse encontro de comunicação dialógica busca-se a expressão subjetiva dos colaboradores da pesquisa.

Na utilização das plataformas digitais, tanto no ensino emergencial remoto quanto na pesquisa, identificamos que o diálogo assume características inéditas que reorganizam decisivamente a constituição tanto das interrelações quanto das produções subjetivas. Como exemplo, nos ambientes digitais, fica tensionada a característica mais básica da comunicação humana, o direcionamento do olhar, bem como a troca de olhares entre interlocutores que não ocorre da forma como estamos acostumados na relação face a face. Naqueles ambientes, muitas vezes, falamos sem ver com quem estamos falando, o que passa a ser um monólogo numa coletividade. Esse aspecto sustenta um desafio constante, tanto no estabelecimento da interrelação necessária à ação docente, como também nos processos de construção-interpretativa sobre dinâmicas subjetivas que vão sendo produzidos ao longo da pesquisa.

Em suma, neste capítulo, busca-se questionar e refletir sobre aspectos dialógico-comunicativos de interrelações mediadas pelas TDICs em contextos de pesquisa e/ou de ensino-aprendizagem, a

partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade na Perspectiva Cultural Histórica (GONZÁLEZ REY, 2005, 2011, 2012).

Para tanto, apresenta-se inicialmente aspectos da TS em sua articulação com a EQ. Em seguida, organizam-se considerações sobre os impactos que a cultura digital e tecnológica apresenta para o estabelecimento das interrelações de pessoas presentes nos contextos citados. Enfim, em um mundo cada vez mais tecnológico, essas reflexões podem ser consideradas como parte de aprendizagens que o contexto pandêmico nos deixou de herança.

TS na perspectiva cultural-histórica e da sua articulação com a EQ: o foco educacional

Diferentes dimensões educacionais envolvem, em unidade, aspectos sociais e individuais dos processos humanos, enfatizando o papel do sujeito na história e na cultura.

Pensar e fazer educação –como ato intencional- envolvem considerar os porquês, o para que, o para quem e onde ela será realizada, portando condições teórico-práticas para pensá-la com fundamentos orientadores, planejá-la com flexibilidade e realizá-la assumindo compromissos éticos e sociais. (GATTI, 2017, p.11).

A autora reconhece a condição societária dos complexos processos educacionais que ocorrem na escola e que exigem uma dinâmica multifacetada em que se articulam as regularidades de grupos sociais com as especificidades de singularidades das pessoas que aí se encontram.

A herança positivista da construção do conhecimento científico, que assume a busca da verdade como objetivo maior, conferiu primazia às formas de reprodução no processo de aprender, pensadas como exclusivamente decorrentes de um trabalho mental, no primado do funcionamento cognitivo das pessoas. Nesse aporte tradicional ficaram excluídos processos singulares como a imaginação e a fantasia, tanto quanto a

motivação e a criatividade como parte intrínseca aos processos de aprendizagem humana.

A hegemonia desse pensamento científico tradicional teve como consequência a naturalização dos processos de aprendizagem escolar como uma forma de descobrimento linear sobre uma verdade única e disciplinar, na qual aos estudantes resta o papel de reprodução passiva do conhecimento que o professor detém, numa assimetria que desloca o poder para um dos lados da relação pedagógica. Esse paradigma racional e tecnicista tem sido fortemente criticado nas ciências sociais e humanas por suas limitações para a compreensão de processos sociais que se caracterizam por uma lógica sistêmica e não-equilibrada, de processos humanos complexos, contraditórios e em constante mudança.

Assim, para a compreensão dos processos de aprender faz-se necessária uma forte e organizada abordagem teórica exigida pela complexidade que o tema apresenta.

A TS na perspectiva histórico-cultural, parte da crítica de concepções que se organizam em categorias isoladas, definidas aprioristicamente a partir de forte instrumentalização metodológica de abordagens científicas tradicionais. Em contraposição a essas abordagens tradicionais, a teoria proposta por Fernando González Rey, é um enfoque que se organiza em uma complexa rede teórico-epistemo-metodológica. Dessa forma, ao enfoque teórico da subjetividade se articula a proposição da Epistemologia Qualitativa, que, por sua vez, é sistematizada via metodologia construtivo-interpretativa.

A subjetividade como processo humano é caracterizada por seus principais autores como:

Um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a subjetividade mesma é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017 p. 27).

A TS abre novas inteligibilidades sobre processos humanos complexos, como a aprendizagem e o desenvolvimento. A subjetividade nesse aporte se expressa na articulação de diferentes dimensões do sujeito, que tradicionalmente se encontram fragmentadas nas ciências sociais e humanas, em dicotomias excludentes, tais como externo-interno, corpo-alma, cognição-afeto. Dividem, assim, instâncias individuais e instâncias sociais que separam microrrelações do indivíduo das macrorrelações sociais.

Para além de integrar dimensões segmentadas, a TS articula tempos e se implica tanto com estados e momentos atuais, em perspectiva sincrônica, quanto em processos dinâmicos de desenvolvimento, de natureza diacrônica, dimensões do humano que passam a ser consideradas como configuradas subjetivamente.

Esse conjunto de características, teoricamente configuradas, restituem a compreensão do papel gerador das pessoas em seus processos. De meras reprodutoras que refratam ou repetem padrões exteriores de comportamentos, ações e mesmo dinâmicas processuais, essa teoria assume a compreensão do caráter gerador e criativo das pessoas em suas vivências e processos e, assim, reincorpora singularidades da imaginação e da fantasia, que levam, por exemplo, crianças a se envolverem no processo de aprender, a se motivarem nessas tarefas.

Ao considerar os sujeitos e os agentes como potencialmente criativos, pois capazes de gerar novas possibilidades, imaginando caminhos sem precedentes em processos inéditos e particulares, a TS se organiza simultaneamente pelo avanço teórico, epistemológico e metodológico de seu enfoque. Essa configuração complexa explica o valor heurístico desta perspectiva na compreensão dos múltiplos aspectos educacionais, entre eles os processos de aprendizagem e desenvolvimento, e também, de avaliação e diagnóstico.

Como já abordado, essa caracterização da TS assume como princípio a orientação crítica sobre a produção do conhecimento científico tradicional que se caracteriza pela primazia de

concepções fragmentadas em dicotomias, tendência essa fortemente representada nos processos educacionais.

Nessa abordagem, o conceito de sentido subjetivo, organizado pela unidade simbólico emocional, se constitui como elemento básico da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Em sua gênese, as emoções se tornam simbólicas e o simbólico se torna emocional, produzindo, nessa união a natureza subjetiva do vivido, sem que se estabeleça entre essas dimensões uma relação linear e direta de causa e efeito. (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Os sentidos subjetivos emergem em toda experiência humana, gerados para além da intencionalidade e da consciência.

Neste horizonte teórico, a experiência socialmente vivenciada difere dos sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo no curso da experiência e, assim, para permitir visibilidade aos diferentes processos de produção subjetiva, González Rey (2005) propõe duas formas de subjetividades: a) a subjetividade individual que se refere aos processos e formas de organização subjetivas geradas pela pessoa na condição da cultura e nas quais se configura singularmente a sua história de vida ; e b) e subjetividade social que é a rede que integra os sentidos subjetivos e configurações subjetivas emergentes nos múltiplos espaços sociais, que se configuram nos indivíduos, grupos e instituições, em configurações que articulam recursivamente produções subjetivas dos diversos contextos sociais vivenciados pelos indivíduos.

Essa construção teórico-epistemológica gera inteligibilidade sobre a complexidade de processos educacionais em contextos específicos. Dessa forma, apresenta valor heurístico e torna-se valiosa para contribuir na compreensão das diferentes experiências educacionais e diversidade das ações educacionais, tais como: a constituição da profissionalidade docente, o trabalho pedagógico do professor, a compreensão de processos de intervenção psicopedagógica, o trabalho com as famílias, o enfrentamento dos desafios da inclusão de pessoas com deficiência, entre outros. Considero ainda que a TS permite propor avanços na compreensão

dos processos que envolvem as pessoas da relação ensino/aprendizagem, a partir de suas histórias de vida, experiências e produções subjetivas. E, ainda, que possibilita a consideração de princípios que sustentam práticas, concepções, representações e valores que transitam na subjetividade social desses contextos.

Como já afirmado, para os estudos da subjetividade, enfatiza-se a relação teoria-epistemologia-metodologia no processo de pesquisa, de modo a se distanciar de uma perspectiva empírico-instrumental (GONZÁLEZ REY, 2020). Assim, a EQ diferencia-se de outras concepções epistemológicas, por sua especificidade, orientada à produção do conhecimento científico sobre a subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica (LEMES *et al.*, 2020).

Ao tratar da produção subjetiva como temática a ser pesquisada, a EQ foi organizada a partir de princípios norteadores que expressam a metodologia construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005, 2012). Os três princípios gerais que se integram são o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico do processo de construção do conhecimento e o reconhecimento do singular como um espaço legítimo de produção do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; PUENTES, 2019).

O diálogo, portanto, se estabelece como princípio da EQ e sua relevância no processo de pesquisa destaca a valorização dos aspectos comunicativo-dialógicos para o caráter dos processos subjetivos.

Aqui, todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica em contradições, rupturas, abertura de caminhos, onde novos processos de relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

Quer dizer, para além da relevância do diálogo como um dos princípios que fundamentam a EQ, a dimensão dialógica passa a favorecer a emergência de produções relacionadas ao desenvolvimento subjetivo.

O caráter relacional e dialógico contribui para implicar o(a) participante da pesquisa, mantendo o seu interesse e envolvimento, de forma que as informações passam a ter sentido próprio, já que o diálogo não é algo dado e, sim, produzido. (MOLINA, 2022).

O diálogo como princípio metodológico é, portanto, parte constitutiva do processo da pesquisa e, além disso vai ser confirmado nos procedimentos que envolvam dinâmicas conversacionais, compreendidas como todo e qualquer instrumento que se apoie na troca de falas, numa dinâmica que se organiza em torno de expressões verbais. Nessa perspectiva, o diálogo enquanto dinâmica relacional possibilita emergência de processos subjetivos e caminhos comunicacionais imprevisíveis que vão para além do momento em que o diálogo está ocorrendo, em uma participação que possibilita a criação de vínculos de confiança e desdobramentos inéditos e não controláveis. González Rey (2019, p. 30) ressalta que “o diálogo implica as emoções dos envolvidos, assim como possíveis momentos de contradição e tensão que têm um grande valor para o desenvolvimento do próprio diálogo”.

Essa especificidade do diálogo na EQ é caracterizada na dissertação de mestrado de minha orientanda como: “As conversas orientadas como diálogos foram fundamentais nas relações e se desdobraram em novos instrumentos e estratégias investigativas.” (MOREIRA, 2022, p. 99)

Entretanto, as estratégias e procedimentos de pesquisas realizadas no período pandêmico tiveram que ser adaptadas via plataformas digitais onde as condições interacionais apresentam características próprias que, ainda que possibilitassem a interrelação remota, aspectos essenciais da forma em que essa

relação humana se constituía se modificaram, desafiando pesquisadores/as. Parte dessa dinâmica angustiante foi compartilhada pela mesma mestranda.

O processo inicial da construção do cenário social da pesquisa foi permeado por desafios e abertura de outras possibilidades. Com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19 em março de 2020, o ensino remoto foi aos poucos se instaurando em diversos contextos educativos. Muitos pesquisadores se viram diante da necessidade de recalculiar a rota e criar uma via alternativa como possibilidade para a realização da pesquisa. Eu também me vi nessa situação, diante da necessidade de me reinventar enquanto pesquisadora para criar o cenário social da pesquisa virtualmente. Confesso que diante do contexto pandêmico eu me senti limitada para dar início à construção de um espaço relacional favorável à investigação no contexto da virtualidade, uma vez que o *lócus* de pesquisa não era o meu local de atuação profissional, e eu não tinha conhecimento prévio de nenhuma das pessoas que atuavam profissionalmente na Biblioteca Infantil-Escolinha de Criatividade. Por esse motivo meu processo de imersão no campo de pesquisa foi prejudicado e suscitou indagações e a necessidade de me reinventar como pesquisadora. Como acessar a subjetividade dos participantes da pesquisa *on-line*? Como criar o cenário social de pesquisa à distância? Essas inquietações se ampliavam à medida em que a proposta de educação remota se intensificava sem perspectivas para o retorno presencial, no campo educacional. (MOREIRA, 2022, p. 104).

A cultura tecnológica: Desafios dialógico-comunicativos em contextos de pesquisa e/ou de ensino-aprendizagem

O ensino remoto emergencial exigiu de educadores uma postura crítica e criativa, capaz de gerar alternativas diante do imprevisível que se presentificou em nossas vidas. Apesar de ter se constituído como a estratégia no enfrentamento do isolamento social imposto pela pandemia e haver sido implementado pelos docentes que enfrentaram o desafio de um instrumento que até então desconheciam, a situação aprofundou problemas já

existentes, tais como: atingir somente pequena parcela das crianças, não ter sido utilizada por todos já que as famílias ou não tinham máquinas ou não tinham acessos garantidos, ou pais não tinham tempos disponíveis para estar junto com as crianças nas aulas remotas, ou ainda esses responsáveis não compreendiam as atividades da Educação Infantil como atividades educacionais. De modo geral, para as professoras do município estudado, houve o reconhecimento do quão pouco produtivo o tempo de ensino remoto foi para processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Essa mesma concepção alcançou ainda a experiência do ensino híbrido, quando do início do retorno ao presencial. Enfim, somente com o retorno definitivo ao presencial se compreendeu que as coisas tinham retornado à sua normalidade. Face a esse desencontro precisamos nos perguntar: O que foi aprendido nesse período? Que herança a pandemia nos deixou? Como a tecnologia pode se tornar experiência de aprendizagem efetiva nos centros de Educação Infantil? Ela pode?

A dinâmica dialógica presente em uma sala de aula pode se apresentar em um intervalo de possibilidades que vão desde a rigidez de um *script* totalmente pré-determinado pelo docente participante, a um cenário em que parceiros se envolvem em um sistema dialógico complexo e aberto, porque não determinado aprioristicamente. No primeiro extremo, evidencia-se uma relação de poder exercido unilateralmente, que se amplia em possibilidades para que, ainda que seja o docente quem estruture o contexto, a ação pedagógica vai se sustentar em interrelações abertas em que haja espaços de produção subjetiva de aprendizagem para todos que dela participam.

É evidente que existem diferenças entre esses interlocutores em relação ao conjunto de conhecimento que eles trazem para a situação do ensino-aprendizagem, assim como existem aspectos da macroestrutura institucional que tradicionalmente privilegiam o papel social do professor. No entanto, essas diferenças não necessariamente se expressam como determinismos sociais de dominação, pois a ação docente é planejada por pessoas e não por

exigências curriculares e institucionais. É precisamente por conta dessas questões que a manutenção de um processo comunicativo-dialógico se apresenta como foco de possibilidades nas quais o sujeito que ensina, aprende e, dessa forma, as estratégias pedagógicas são idealizadas por pessoas e seus processos nos quais intervêm sistemas simbólico-emocionais configurados ao longo das experiências de vida de cada um, em dimensões subjetivas. (MADEIRA-COELHO, 2012, p.113).

Na relação face a face, a situação comunicativa é continuamente verificada pelos interlocutores que mantêm certo controle sobre ela, ainda que isso não seja sinônimo de um *script* pronto, nem de domínio absoluto da situação. Mesmo que considerado um processo aberto que constantemente surpreende aos que dialogam, o diálogo permite o monitoramento rápido e constante do que é falado. Assim, está diretamente relacionado à leitura que o interlocutor que fala faz de expressões e sinais não verbais das pessoas com quem está falando e vice-versa, em um envolvimento, caracteristicamente humano, que vai muito além das trocas verbais. Quer dizer, para as pessoas que dialogam vão estar presentes dimensões que extrapolam os aspectos linguístico-discursivos.

No contexto educacional ou da pesquisa, em que se utiliza ambientes virtuais, esse *feedback* simultâneo que caracteriza a presencialidade dialógica se perde porque o contato visual que acontece pela câmera não apresenta as mesmas características comunicacionais com as quais estamos acostumados nas interações face a face.

Formas básicas de comunicação humana são alteradas, pois, nesse contexto, via foco da câmera ou via imagem direta da tela, o olhar não vai captar nem o olhar do(s) outro(s), nem a intenção desse olhar é captada pelos interlocutores presentes, pois a posição das pessoas na tela não tem correspondência similar de uma tela para outra.

Ainda sobre essa questão do valor do contato de olhos e sua produtividade tanto para o compartilhamento emocional-afetivo dos interlocutores quanto para a regulação da compreensão mútua

sobre o que está sendo falado, convém considerar a multiplicidade das pessoas presentes na experiência comunicativa.

Na sala de aula via plataformas de ensino remoto outro desafio se impõe. Nessa experiência, nosso olhar vai em busca inútil de fazer contato de olhos com cada uma das pessoas que mantêm a câmera em aberto, já que a opção dos interlocutores em manter câmeras fechadas inviabiliza completamente a construção de possíveis interrelações, ainda que, muitas vezes, tal fato seja justificado por dificuldades de sinal da internet.

No contexto da aula remota, a orientação do olhar não pode ser considerada como a mesma de quando estamos em uma *live* ou gravando um vídeo. Nessas situações, nosso contato de olhos com quem está/estará assistindo se fará diretamente via foco da câmera: o espectador é o foco e para manter contato de olhos, nosso olhar deve se dirigir ao “olho da câmera”.

Na aula, essa opção pelo foco da câmera do computador, que significaria olhar para a audiência como numa vídeo-gravação, compete com a orientação do olhar para a face dos estudantes na imagem da tela. Dessa forma, quem fala está sempre procurando olhar a face dos interlocutores e nisso, deixa de compartilhar o contato de olhos, que aproxima quem está falando de sua audiência. Por outro lado, o elemento de feedback trazido pela face do(s) interlocutor(es) é importante na relação, pois responde tanto à forma como o interlocutor recebe a mensagem veiculada quanto à regulação de quem fala, já que quem fala “lê” sobre a compreensão do que está sendo falado no rosto de seus interlocutores, ambos aspectos se tornam feedback importantes para quem ao ensinar, esteja explicando alguma coisa.

Dessa maneira, na relação dialógica via plataforma virtual, perdemos a potencialidade da constante função interacional (HALLIDAY, 2004), inclusive para poder considerá-la em sua dinâmica subjetiva. Na função interacional, segundo o autor, a linguagem é usada para interagir e planejar, desenvolver ou manter um jogo ou grupo, atividade ou relação social.

Como a funcionalidade interacional se dissipa, a interlocução via tecnologia é recheada de perguntas/observações dirigidas ao funcionamento do processo comunicativo, do tipo: *Vocês estão vendo? O que vocês estão vendo?* (para garantir o compartilhamento sobre o tópico de fala, por exemplo) *Me avisem se estão vendo, ok?*; ou ainda: *Vocês estão escutando? Seu microfone está mutado/desligado*, em que interlocutores procuram reestabelecer condições suficientes para que a interrelação comunicativa se estabeleça. E, muitas vezes, para que essas condições se estabilizem torna-se necessária a interposição de um terceiro participante, o técnico de TI.

Assim, se reconhece que os contextos remotos singularizam o estabelecimento de vínculos entre as pessoas da interlocução, já que, não havendo contato físico, uma outra dinâmica dialógica, menos fluida, se estabelece e se torna desafiadora para a emergência de processos subjetivos. No contexto das aulas na universidade, entram nesse desafio as câmeras sempre fechadas dos estudantes ou interferências auditivas de microfones abertos.

Outras adversidades podem ser citadas como, a impossibilidade de observar reações simultâneas entre as colegas, ou a orientação para um contato de olhos particular com um dos participantes destacado da interlocução, ou ainda a possibilidade de haver conversas simultâneas ou comentários em duplas menores que se ocorrem, vão utilizar outras plataformas, não alcançadas pelo grande grupo. Na sala de aula presencial, são opções frequentes: ou um olhar mais genérico entre todos ou breves contatos de olhos sucessivos e particularizados com cada uma das pessoas da audiência; as conversas/comentários paralelos entre colegas, às vezes via um olhar cúmplice.

Tais trocas de olhar específicas são relevantes tanto para a construção conjunta de significados quanto para a compreensão de intenções compartilhadas, como por exemplo no uso de “ironia” em que o falante diz o contrário daquilo que quer significar e, muitas vezes, compartilha essa interpretação a partir de um contato de olhos cúmplice ou com o uso de um tom diferenciado na emissão.

A compreensão desses processos está, portanto, para além dos sinais linguísticos, pois vai se dar na escuta e na leitura que interlocutores fazem desses outros sinais não-linguísticos e vai ocorrer como produção subjetiva dos interlocutores, de acordo com seus valores, concepções, representações sociais, etc. No entanto, na comunicação via plataforma, nossa atenção vai estar direcionada fortemente à linguagem oral expressa, o que, tomada de forma isolada, não é garantia de acesso à expressão subjetiva de nossos colaboradores.

Esse conjunto de fatores modifica as formas com que o diálogo se estabelece via plataforma tecnológica. Na pesquisa a partir da EQ tais particularidades desafiam diretamente o princípio dialógico e confrontam o processo de construção de indicadores, pois diminuem nossa possibilidade de percepção sobre gestos e movimentos corporais das pessoas com quem dialogamos, restringindo, assim, possibilidades para a construção de indicadores, processo inicial da construção interpretativa na pesquisa. Na experiência da pesquisa vale “ouvir” o relato dos desafios e a necessidade de atenção redobrada aos princípios da EQ de tese orientada por mim:

Importante ressaltar o grande desafio para acolher participantes de uma pesquisa que se iniciava exatamente no auge da pandemia, a COVID 19, que assolava o mundo, inclusive o Brasil, já que muitas consequências físicas e emocionais advindas deste contexto estavam se manifestando na vida de diversos profissionais, especialmente da área da saúde e da educação. A pesquisa, programada para ocorrer presencialmente nas escolas das participantes, acabou sendo realizada virtualmente, devido ao contexto de isolamento social, gerado pela referida pandemia, que ocasionou o fechamento temporário das escolas, inviabilizando, assim, o acesso ao espaço de trabalho das psicólogas colaboradoras. Importante ressaltar que os desafios impostos pela pandemia determinaram novos modos e novas posturas na realização de pesquisas. Isso me alertou para a necessidade de recorrer aos recursos tecnológicos disponíveis, que foram de grande ajuda na realização desta pesquisa, exigindo,

contudo, outro patamar de atenção aos princípios da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-Interpretativo. (MOLINA, 2022, p.54- 55).

Considerações finais

Os modelos de linguagem estão muito longe de serem conscientes... mas a longo prazo, não acho que exista um obstáculo fundamental para uma IA desenvolver autoconsciência e capacidades avançadas de planejamento e raciocínio.
(Michael Osborne, FSP, 19-02-2023)

A inclusão da tecnologia no processo educacional tem sido defendida via argumentação sobre o valor que essa ferramenta cultural apresenta para potencializar e humanizar o aprendizado em correspondência ao maior protagonismo do estudante, colocando cada estudante e suas necessidades específicas no centro das atenções. São também enfatizadas a personalização de jornadas de aprendizagem bem como a amplitude de acesso ao conhecimento já que a aprendizagem remota quebra fronteiras e espaços de aprendizagem.

As transformações tecnológicas que passaram a ser utilizadas em contextos complexos como as situações de aprendizagem e desenvolvimento precisam ser conquistadas a partir do desenvolvimento da criticidade, da convivência em grupo, da criatividade e do engajamento com questões da contemporaneidade. Para além das materialidades, dos aparelhos e artefatos tecnológicos as transformações que estamos vivenciando participam de processos e fenômenos que fazem possível a existência cultural do homem, sendo responsáveis também pelas mudanças cada vez mais aceleradas da própria cultura. Relacionam-se, portanto, a aspectos da subjetividade humana.

E assim, o reconhecimento da tecnologia como meio, e não como um fim em si mesma, exige reflexão e discussão de pontos de vista diversos que se organiza via crenças de que é justamente o

fator humano que vai transformar a tecnologia e impactar o processo educacional e de aprendizagem e não ao contrário. Quer dizer, a agência na busca de soluções para os problemas que nos afligem, é humana.

Frente a essa caracterização diferenciada, as perguntas a seguir se tornam parte da agenda para a continuidade da reflexão sobre ensino, aprendizagem e pesquisa via contextos tecnológicos: Como essa forma diferente de interação, que caracteriza o ensino virtual, se expressa na aprendizagem considerada como processo subjetivo? E, de forma congruente em relação à pesquisa: Quais aspectos o pesquisador precisa estar sensivelmente alerta para estabelecer o cenário social da pesquisa via contexto remoto?

Referências

GATTI, Bernadete. Prefácio. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 11-14.

GONZÁLEZ REY, L. F. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeto y subjetividad – Una aproximación Histórico Cultural**. México: Thomson Eds., 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo, SP: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento, **Estudios de Psicología**, 32 (3), p. 345-357, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1174/021093911797898538>. Acesso em 26 set 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia individuo - sociedade numa perspectiva

cultural histórica da subjetividade. In: Santana Ferreira. M; Sampaio Lima. R; Pinto de Almeida L. (org.). **Diálogos sobre o Social e a Psicologia**. Rio de Janeiro: Grupo Multifoco, 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; Mitjás Martínez, Albertina. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2017.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to functional grammar**, 3^a ed revised by Matthiessen. Acesso em: novembro 2022, London: Hodder Arnold, 2004. Disponível em: <https://www.pdfdrive.com/an-introduction-to-functional-grammar-d50353867.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

LEMES, Luciana. S. Oliveira; MADEIRA-COELHO, Cristina M.; FARIAS, Rhaisa N.P.; VELHO, Carolina. H.M.; MARROQUIM, Moara. V. A. Subjetividade e formação docente em um sistema municipal de educação infantil: desafios em tempos de pandemia, **Revista Brasileira de Ensino da Ciência e Tecnologia**, vol 1, nº 1, UFTPR, 2022.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. Formação Docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: Mitjás Martínez, Albertina; Scoz, Beatriz Judith L.; Castanho, Marisa Irene Siqueira (org.) **Ensino e Aprendizagem: a Subjetividade em Foco**. Brasília: Liber livros, 2012, p. 11-129.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés. **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade, Discussões sobre Educação e Saúde**. Uberlândia, MG: Ed. EDUFU. 2019.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen; GONZÁLEZ REY, Fernando; MADEIRA-COELHO, Cristina. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: Estudos de caso em foco**. Campinas: Ed. Alínea, 2020.

MOREIRA, Paula da Silva. **Expressões da Subjetividade Social na Biblioteca Infantil-Escolinha de Criatividade 104/304 Sul**.

(Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2022.

MOLINA, Genilene Raquel de Alcântara Maragno. **Psicologia Escolar e Subjetividade**: Articulando abordagem teórica e prática profissional. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2022.

OLIVEIRA, Andressa M. de C.de & MADEIRA-COELHO, Cristina M. Subjective development process as a path to school learning: the classroom as a dialogic relational context (El proceso de desarrollo subjetivo como un camino para el aprendizaje escolar: el aula como un contexto relacional-dialógico). **Studies in Psychology**, 41:1, 115-137, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710803>.

Capítulo 5

Tessituras da docência na Educação Especial no ensino mediado pela tecnologia: contribuições da Teoria da Subjetividade

Geandra Claudia Silva Santos
Alexandra Ayach Anache

Introdução

O ano de 2020 se apresentou como um momento histórico, no qual emergiu mais uma pandemia no mundo, desta vez causada pelo Novo Coronavírus, que se transformou, nos anos subsequentes, em uma tragédia humana de grandes proporções. Na realidade brasileira, segundo país no mundo onde mais morrem pessoas vitimadas pela doença¹⁸, concorreram para essa situação dramática, além da letalidade do próprio vírus, a condução negligente do governo central do país da época, ao gerir a crise sanitária orientado por uma perspectiva necropolítica e negacionista, bem como o aprofundamento das políticas econômicas ultraneoliberais, resultando em consequências graves e duradouras em vários campos da vida social.

No campo educacional, o ensino mediado pela tecnologia configurou-se como alternativa à retomada das atividades escolares, após o período de suspensão das aulas presenciais, conforme a Portaria nº 343/2020, que autorizou a realização das

¹⁸ Em 10/06/2022, no Brasil, já se registram mais de 668 mil mortos por Covid-19, total acumulado desde o início da pandemia, com retorno do crescimento da média móvel de mortes, nos últimos 14 dias, correspondente a +27%, conforme informações disponíveis em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>. Acesso em: 11/06/2022.

aulas, de forma não presencial, por meios digitais, enquanto permanecesse a crise sanitária (BRASIL, 2020). Ao tempo que representou uma saída, também representou um desafio significativo para as instituições de ensino, os estudantes e suas famílias, agudizando as desigualdades socioeducacionais existentes antes da pandemia. Segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020), a pandemia colocou em evidência as desigualdades já existentes no país (sociais, raciais, regionais e educacionais) e aprofundou as disparidades entre as classes sociais.

A fragilidade das políticas públicas que deveriam investir em infraestrutura, equipamentos tecnológicos e formação continuada para os professores evidenciou-se na prática, pois parte significativa dos professores, em diferentes níveis e modalidades de ensino das regiões do Brasil, assumiram suas atividades profissionais com recursos próprios. Essa fragilidade gerou impactos materiais, pedagógicos, relacionais e emocionais que atingiram todos os setores e segmentos integrantes do campo educacional. Na educação, merecem destaque os processos didático-pedagógicos direcionados aos estudantes em situação de vulnerabilidade, como aqueles com deficiência.

Longe de pretendermos datar a presente discussão na pandemia, quando as instituições de ensino já retomaram suas atividades presenciais, objetivamos situá-la em um contexto social e educacional muito complexo que se agravou e se estendeu com seus efeitos colaterais na fase atual do controle da doença que permitiu o retorno à dinâmica social, por força da vacinação em massa. Isso se faz relevante, porque devemos lembrar, para nos ajudar a discutir a complexidade da situação, que existem estudantes que estiveram ausentes do processo de escolarização por dois anos letivos consecutivos ou participaram de forma inadequada/irregular da educação disponibilizada pelos sistemas públicos de ensino.

Limitações, ausências e inadequações da organização das condições de mediação pedagógica se assentaram como barreiras à aprendizagem dos estudantes e justificativa para tornar o trabalho

educativo mais complexo daqui por diante. No caso dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁹, a dinâmica pedagógica assumida nas escolas intensificou o trabalho desse profissional que, sem dúvidas, foi o grande responsável pela efetivação da escolarização dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino público no Brasil. Segundo Torres e Borges (2021), enquanto o trabalho docente desses profissionais se intensificou, a participação dos estudantes diminuiu, evidenciando o impacto negativo na educação escolar dos estudantes com deficiência.²⁰

O impacto negativo na educação desses estudantes, assim como dos outros que já se encontravam prejudicados em sua aprendizagem escolar, não se resolveu somente com o retorno às aulas presenciais, tampouco com a continuidade das atividades do ponto onde se parou no ensino remoto/híbrido. Desde então, surgiram novas necessidades didático-pedagógicas, curriculares, sociorrelacionais e formativas para os profissionais, que exigem reflexão crítica, contextualizada e coletiva de como respondê-las, garantindo a perspectiva da inclusão²¹, conforme preconiza o conjunto de documentos normativos vigentes (BRASIL, 2008, 2015).

¹⁹ No âmbito da Educação Especial, modalidade de educação que integra todos os níveis de ensino (da Educação Básica ao Ensino Superior), o “AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2009, p. 01). Na estrutura das escolas, o AEE funciona na sala de recursos multifuncionais e pode atender estudantes de mais de uma instituição de ensino.

²⁰ Segundo o Art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 01).

²¹ “A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal

As necessidades emergentes têm suscitado conhecimentos, atitudes e ações dos professores do AEE em um contexto desafiante, tanto do ponto de vista pessoal vivenciado com os riscos e a insegurança gerados pela Covid-19, quanto no campo profissional pela escassez de recursos e apoios na escola, além da precariedade nas condições de vida das famílias dos estudantes. Esse contexto desafiante integra as produções subjetivas dos professores que devem responder criativamente para dar prosseguimento ao trabalho junto aos estudantes com deficiência e tentar garantir a participação no processo educativo. A intermediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC), por si, se torna uma tarefa complexa ao modificar as formas de contato, comunicação e trocas entre seus usuários, pois, para muitos estudantes com deficiência, contato e suporte presencial são fundamentais para realizar as atividades propostas pela escola.

O presente capítulo objetiva refletir sobre a experiência da docência mediada pelas TDIC na escolarização dos estudantes com deficiências, realçando as suas implicações na subjetividade de uma professora do AEE e da subjetividade social da escola. Analisaremos as informações produzidas junto a professora participante em investigação realizada no âmbito de uma disciplina integrante de um curso de Pedagogia ofertado em uma universidade pública cearense.

Os fundamentos orientadores das nossas reflexões se fundamentam no sistema conceitual da Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey em diálogo com outros autores como Vigotski. Com isso, poderemos evidenciar o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para compreender a dimensão subjetiva que constitui esse novo contexto de atuação do professor, articulando os âmbitos individual e social implicados na efetivação da garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência. O presente capítulo apresenta o contexto atual da educação brasileira, a seguir,

ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escolar". (BRASIL, 2008, s/p).

abordaremos os pilares conceituais da referência teórica e metodológica, os quais sustentarão a produção teórica da pesquisa e seus desdobramentos para a formação dos professores.

As dimensões subjetivas da docência mediante o uso das tecnologias da informação e comunicação

O uso das TDIC para os professores do campo da Educação Especial no contexto da Educação Básica impõe alguns desafios, dentre os quais se destacam a proximidade e o domínio desses recursos para introduzi-los como ferramentas na composição da organização do trabalho didático e das dinâmicas sociorrelacionais entre os vários segmentos da escola e do sistema de ensino. Essa situação exige reflexões sobre os limites e as possibilidades da formação profissional do professor e das suas condições de atuação, em que estão implicados o papel desempenhado até então e o que se espera em uma sociedade da informação, pois “[...] já não há lugares, mas fluxos; o sujeito já não é uma inscrição localizável, mas um ponto de conexão com a rede” (SIBILIA, 2012, p.177).

A gestação dessa condição estava em curso, quando, no advento da pandemia decorrente da Covid-19, o uso das TDIC encontra terreno fértil para a sua consolidação no campo da educação e, dada a urgência, passou a assumir um papel imprescindível à comunicação, organização e retomada das atividades de ensino, cabendo ao sistema educacional brasileiro criar alternativas diante da estrutura precária ou inexistente relacionada ao acesso e à utilização das TDIC nas escolas brasileiras, em decorrência da falta de investimentos nos últimos anos (ANACHE; PIRANDA, 2021; AMORIM; LUSTOSA, 2021).

O professor, enquanto ser que aprende, foi desafiado a mergulhar na cultura digital, no entanto, nem todos assumiram essa possibilidade, uma vez que a adesão aos novos instrumentos no campo educacional foi considerada ameaçadora à cultura escolar consolidada, alterando-a e, em muitos casos, empobrecendo-a pelos limites/ausência do contato presencial e,

sobretudo, pela falta de controle que a situação gerou. Em tempo, a cultura “é dotada de técnicas, valores, pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam nesse novo espaço” (CHAMPANGNATTE; CAVALCANT, 2015, p. 315). Portanto, é urgente dialogar com as mudanças em curso e seus impactos na subjetividade do ser humano, sendo ela entendida como instância que se configura no movimento das experiências e relações vivenciadas em diferentes espaços e tempos, mobilizando a produção de sentidos subjetivos - sua unidade básica, constituídos pelo simbólico e emocional, expressos nas diferentes formas de linguagem verbais e não verbais.

A Subjetividade é um conceito que foi desenvolvido por González Rey a partir de 1997, e que, segundo ele, “emerge quando a emoção passa a ser sensível aos registros simbólicos, permitindo ao ser humano uma produção sobre o mundo que vive, e, não é uma simples adaptação” (GONZÁLEZ REY; PATIÑO, 2017, p. 123).²² Esse processo é complexo por ser recursivo e manter intercâmbios contraditórios com a cultura e com a história social que, “por um lado, se constitui nelas; mas por outro - e devido ao seu caráter gerador -, sua produção se singulariza, rompendo com as restrições que impõem a cultura e a história” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Nesse sentido, o ser humano é mobilizado por outras vivências, nem sempre coincidentes com a atual, mas que, ao confrontá-las, ganham novas características e podem implicar emocionalmente a pessoa envolvida, demarcando com isso a singularização desses processos. Assim, o impacto das transformações tecnológicas no trabalho dos professores depende das suas condições de vida, do acesso a elas e, notadamente, como vivenciam esse contato e sua utilização. Portanto, os impactos não

²² Texto de tradução livre do Espanhol para o Português: “La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo em que vive, y no simplemente la adaptación a él”. (GONZÁLEZ REY; PATIÑO, 2017, p. 123).

são conhecidos a priori e nem podem ser universalizados, pois o caráter singular depende do fluxo da produção subjetiva, a qual pode se expressar nas ações e nas relações humanas. A dinâmica entre configurações subjetivas e sentidos subjetivos é recursiva. Sousa e Torres (2019, p. 44) explicam que:

A processualidade desse intercâmbio vivo faz com que as configurações subjetivas de um campo experiencial da pessoa se articulem com as configurações de outras vivências, pois os sentidos subjetivos - por suas qualidades múltipla, circulante e sistêmica - vão atravessando estes diferentes momentos de experiências operando novas organizações subjetivas na experiência atual.

Nesse sentido, a subjetividade integra a unidade social e individual mantendo-se interrelacionadas na dinâmica da vida. A subjetividade individual consiste em organizações geradas na história de cada um, as quais geram sentidos subjetivos e configurações subjetivas próprias e diferentes no processo de subjetivação de suas experiências atuais. A subjetividade social integra valores, pensamentos, formas de organização dos diferentes espaços da sociedade. E é nessa trama que o ser humano se constitui, podendo ou não avançar na condição de agente e sujeito.

O agente e o sujeito são historicamente constituídos e estão em movimento no contexto da vida cotidiana, sendo que o agente é o indivíduo ou grupo que compreende a situação, posiciona-se, refuta ou referenda as decisões da qual participa, lhe conferindo um lugar neste percurso. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). O sujeito é o indivíduo que consegue criar novas vias de subjetivação nos espaços sociais de convivência, transcendendo as condições estabelecidas em seu cotidiano, rompendo com os limites e abrindo novas possibilidades subjetivas no enfrentamento dos desafios que lhe são apresentados. Portanto, não atua como sujeito o tempo todo, ele emergirá desde que seja afetado e comprometido emocionalmente com a situação em pauta, podendo assumir níveis diferentes de protagonismo dentro das

situações em que se envolve. Sobre isso, González Rey (2017, p. 57) afirma que “a pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentidos subjetivos”.

Nas relações instituídas no âmbito escolar, há que se atentar para as diferentes formas de expressão das linguagens empregadas e as dinâmicas sociorrelacionais compartilhadas quando se pretender um diálogo profícuo na orientação dos processos de aprendizagem, sobretudo, quando se trata de estudantes que requerem tecnologias específicas para mediar a comunicação no âmbito escolar. Nesse percurso, observa-se o conteúdo, as nuances, os silêncios/omissões e ações empregadas para construção de um cenário pedagógico que se constitua em espaço de interlocuções e favoreça a produção do pensamento teórico de estudantes com deficiências na escola.

Não obstante, sabe-se que há vários trabalhos científicos já publicados que apresentaram informações substanciais sobre a necessidade de se atentar para as dimensões subjetivas integrantes do processo de escolarização (ANACHE, MARTINS, 2019). A escolarização está atravessada pelas políticas públicas, por fenômenos locais, nacionais e internacionais, mobilizando a comunidade escolar e sobretudo os arranjos que se fazem para proporcionar condições de aprendizagem para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, uma vez que a organização do trabalho pedagógico é realizada pelos docentes e suas ações realizadas dependem de suas vivências, tradução do Russo para o Português da palavra *perejivanie*. Esse termo foi empregado em articulação com a situação social de desenvolvimento para se referir à ideia de vida em transformação, em que ocorre a dialética entre o social e o individual (VERESOV, 2016). Ela implica o trabalho ativo do ser humano conduzindo-o ao enfrentamento das adversidades que o cotidiano escolar impõe.

González Rey (2016) afirma que esta compreensão acena para uma nova representação do sistema psicológico humano, por

considerar que, no movimento das experiências vividas, ocorre “[...] a organização emocional-intelectual da própria função psíquica envolvida na ação criativa” (GONZÁLEZ REY, 2016, p.3, tradução nossa), ou seja, quando se é possível recorrer aos diversos recursos subjetivos constituídos no percurso de cada um.

O campo da Educação Especial no contexto de um projeto educacional arenoso, os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência acontecem em terreno movediço, pois ora ela está subsumida por atividades fundamentadas em uma perspectiva sensorialista, ora ela é pautada no ritmo lento, justificada pela dificuldade ou pelo déficit. Estas compreensões não são suficientes para promoverem o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes que estão nessa condição. Esta situação ficou expressa na subjetividade de professores, conforme demonstraram Santos, Mitjans Martínez e Anache (2021), o que requer mudanças urgentes na escolarização em uma perspectiva inclusiva e, sobretudo, um AEE articulado e comprometido com o ensino mais fecundo.

Atendimentos Educacional Especializado...: construções a partir de sua dimensão subjetiva

As informações produzidas sobre a docência no AEE em tempos de pandemia retratam a experiência de uma professora de escola pública de um município situado no sertão cearense, a partir de uma pesquisa realizada no âmbito de uma disciplina do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública. A investigação consistiu em um estudo exploratório realizado por meio de pesquisa de campo e contou com a participação de uma professora do AEE, lotada em sala de recursos multifuncionais vinculada a uma instituição de Ensino Fundamental, que atuou na docência nos anos letivos de 2020 e 2021.

Elaborou-se um questionário, por meio da ferramenta *Google Forms* direcionado à professora, composto por questões abertas relacionadas à produção de informações sobre o perfil da participante e suas experiências pessoais e profissionais no AEE

vivenciadas no formato remoto. A investigação aconteceu durante a pandemia, nos meses de maio a julho de 2021, por isso somente foi possível contato com a participante e envio do instrumental, por meio de *WhatsApp* e e-mail. O contato se deu após autorização escrita do dirigente da Secretaria Municipal de Educação e adesão da participante que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a garantia explícita da preservação de sua identidade e da unidade escolar envolvida.

Esclarecemos que o propósito da investigação não foi diretamente o estudo da subjetividade da professora, por isso a investigação não se orientou pela metodologia construtivo-interpretativo. No entanto, consideramos importante destacar que, apesar das limitações, buscamos (ousamos) elaborar interpretações, a partir de indicadores que foram possíveis construir com as informações produzidas, para analisar a dimensão subjetiva envolvida na experiência de uma professora do AEE no contexto do ensino remoto emergencial durante o isolamento social. Apresentaremos, na sequência, as construções elaboradas a respeito da experiência da professora Mariana.

A experiência da professora Mariana

Mariana tem 37 anos, é professora concursada para área de Educação Especial, mas antes de realizar o concurso, já atuava na área por opção. Na época da pesquisa, tinha 15 anos de magistério, seis anos de trabalho na escola atual e seis anos de atuação no AEE. Formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais, participou de vários cursos de formação continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Durante a pandemia, participou do Seminário Estadual da Educação Especial e de um curso na área, com encontros mensais durante todo ano de 2021, ambos realizados pela Secretaria Estadual de Educação. Além deles, realizou cursos livres ofertados em plataformas digitais por iniciativa própria.

Para Mariana, a vivência da pandemia gerou angústia e desgaste emocional decorrentes do medo, do adoecimento e da perda dos entes queridos, do distanciamento necessário dos familiares e amigos, além dos novos hábitos sanitários requeridos ao enfrentamento da pandemia. O desgaste anunciado pela professora também se expressou na emocionalidade envolvida na realização do seu trabalho: “Sobrecarregada com demandas a serem aprendidas, aplicadas e registradas no ensino remoto, o qual o AEE teve que se moldar”. O AEE passou a ser realizado por meio remoto e modular, as atividades para os estudantes eram “[...] entregues em módulos, bem como o material concreto de apoio, atividades impressas e as orientações, e vídeos de instrução das atividades feitos através de áudios, vídeos ou vídeo/chamadas pelo *WhatsApp*”.

Em diferentes respostas elaboradas por Mariana, mesmo sem alusão direta nas perguntas do questionário, a professora comentou a experiência da docência naquele cenário: “Bem difícil, haja vista que todos os professores, neste momento de pandemia, estão todos sobrecarregados, e também o momento da hora-atividade do professor da sala regular não coincidir com os horários do professor do AEE”. Esse aspecto se converteu em outro indicador do processo de ampliação e intensificação das atribuições da professora, que, ao ser provocada a pensar a respeito das melhorias necessárias ao período de ensino remoto e ao retorno das aulas presenciais, comentou:

Oportunizar momentos de diálogos entre o professor do AEE e da sala comum. É muito importante conhecer o aluno e traçar junto com o professor do AEE um Plano Individualizado para trabalhar com aluno especial, tanto na sala regular, quanto no AEE. Apesar de ser algo óbvio, infelizmente, nem sempre, ou raramente acontece.

Afora essa dificuldade, Mariana revelou que custeou, com recursos financeiros próprios, a aquisição dos equipamentos e o acesso à internet de qualidade para desenvolver seu trabalho nos anos 2020 e 2021. Coube à escola subsidiar “materiais didáticos

concretos e atividades impressas” entregues aos estudantes, porque a maioria das famílias não conseguiu prover as condições tecnológicas e de acompanhamento das atividades requeridas pelos professores. O poder público local, apesar da decisão de universalizar o ensino remoto emergencial para todos os níveis e modalidades de ensino, não garantiu o provimento das ferramentas digitais necessárias ao processo educativo, que acabou sendo assumido por professores e, quando possível, de forma muito precária pelas famílias.

A relação com o tempo de trabalho é mais um indicador que expõe o novo formato assumido pela docência, que extrapolou significativamente o espaço-tempo da escola, invadiu a vida privada e o tempo livre dos professores, que, em alguma medida, lidam cotidianamente com uma jornada de trabalho ampliada, para além da ambiência escolar:

E também é um desafio por estar trabalhando em casa, colocar um limite no tempo que vai além das 8h trabalhadas no presencial. Sempre que o aluno, os pais, a gestão da escola, ou mesmo um colega de trabalho solicita uma demanda, procuro atender, e geralmente já terminou o dia em relação à carga horária, ou é uma demanda para pesquisa no fim de semana e etc.

Nesse trecho observamos, também, que a problemática da extrapolação da jornada de trabalho estava associada ao delineamento da gestão das atividades dos vários segmentos envolvidos, situados em uma realidade nova e caótica, que, possivelmente, não foi planejada coletivamente, tendo em vista as condições disponíveis, as características da comunidade escolar e a proposta pedagógica da instituição, no intuito de contextualizar e singularizar as ações.

Com isso, elaboramos a hipótese de que a sobrecarga sentida por Mariana manifestava a produção de sentidos subjetivos que tornaram a docência mais desafiante e desgastante emocionalmente para ela. Essa produção subjetiva está relacionada com as condições

inadequadas para responder às exigências emergentes do ensino remoto, que acabaram sendo experimentadas como desdobramentos da intensificação do trabalho do AEE. Isso se confirma na forma como se expressa sobre essa realidade: “Em muitos momentos sinto-me impotente diante de algumas situações. E, em todos os momentos, me sinto no lugar de aprendiz”. Importa destacar, que o custeio das condições de ensino e estudo por professores e familiares, respectivamente, foi uma despesa acrescida no provimento da vida, sacrificando outras necessidades ante a crise econômica vivida pela classe trabalhadora.

Esse lugar de aprendiz mencionado por Mariana ganhou relevo na sua produção subjetiva porque, para responder às novas exigências, teve que aprender a “Gravar, baixar e converter vídeos (curtos e objetivos)”. Conseguiu isso “[...] pesquisando em sites, perguntando aos colegas”. Conforme explicou a professora, não houve formação específica para a Educação Especial sobre o uso das TDIC: “falta de formação no uso prático das mídias em geral para o ensino remoto”. Ela também informou que “[...] houve uma formação sobre adaptações de atividades para os alunos especiais realizada pelo professor do AEE para os professores da sala comum”.

A importância de estar aberta a novas aprendizagens foi mencionada por Mariana, em outros momentos, quando provocada a refletir sobre o contexto de trabalho na pandemia:

Mostrou-me que ninguém, por mais conhecimento que tenha, está pronto para toda e qualquer circunstância, há sempre algo novo a ser aprendido ou desaprendido dependendo do contexto. Quando você acha que já tentou de todas as formas há sempre mais uma possibilidade.

O que está expresso nos trechos acima se converte em indicadores os quais revelam a implicação emocional de Mariana que resultou em abertura à necessidade de aprender e lidar com novos recursos tecnológicos e metodologias para desenvolver o

AEE e garantir minimamente a participação dos estudantes da Educação Especial, no formato remoto. As aprendizagens foram alcançadas, em grande parte, por esforços e investimentos próprios, como iniciativas de autoformação.

Essas iniciativas emergiram para atender às demandas obrigatórias à efetivação do processo educativo, mesmo sem o suporte, também obrigatório, do sistema de ensino aos profissionais da escola, que resultou em adesão de Mariana, sem questionamentos, apesar de todos os tensionamentos geradores de desafios e desgastes emocionais experimentados no percurso. O trecho seguinte ilustra a análise de Mariana a respeito da inclusão dos estudantes com deficiência no ensino remoto. Verificamos que o foco da resposta está mais voltado às dificuldades presentes no fazer da professora, do que propriamente no direcionamento requerido pela questão, servindo como mais um indicador da subjetivação da experiência naquele momento:

Desafiador, tanto para eles (os alunos) que não têm o apoio para se desenvolver dentro de casa, na sua maioria, quanto para nós, professoras do AEE, pois, além de desempenharmos nossas funções, ainda temos que ser um pouco de psicólogas para trabalhar com as demandas diárias e particularidades de cada família.

Com esse conjunto de indicadores, chegamos a hipótese de que a adesão direta às tarefas emergenciais na retomada das aulas condicionada pelo isolamento social, pois era imperativo dominar as TDIC em curto espaço de tempo, produziu sentidos subjetivos que aprofundaram o peso emocional da responsabilização do AEE em relação ao ensino dos estudantes da Educação Especial.

Mesmo considerando a responsabilização mencionada, em virtude da falta de ação colaborativa na escola, no trecho da resposta acima, destacamos a representação de certo modo restritiva a respeito das suas atribuições no AEE, pois o planejamento do serviço requer pensar alternativas pedagógicas

que contemplem articuladamente as dimensões da escola, da família e do aluno (BRASIL, 2004, 2009).

A relação com as famílias dos estudantes, no que pese ser reconhecida como crucial ao processo educativo por Mariana, aparece nas suas respostas associadas a aspectos geradores de insatisfação e barreiras ao seu trabalho, segundo comenta:

A participação das famílias é de extrema relevância no processo de desenvolvimento do aluno principalmente nesse momento que estamos vivendo, porém, por inúmeros motivos, não é prioridade para eles. Seja por que o número de filhos é grande e só tenham um celular, seja por que a mãe trabalha o dia todo e não pode acompanhar as atividades, ou mesmo seja por serem muitos filhos e muitas atividades para acompanhar e as atividades do filho especial passa a ser menos importante que as dos demais filhos.

Indiscutivelmente, as precárias condições financeiras das famílias durante a pandemia, conforme Mariana, se converteram em empecilhos à realização do ensino remoto emergencial, problema identificado em todas as regiões do país (GESTRADO/UFGM, 2020; UNDIME, 2021). Entretanto, é recorrente nas respostas de Mariana, mesmo sem questionamento direto sobre a temática, as dificuldades pertinentes à resolução e ao retorno das atividades curriculares enviadas às famílias: “Para mim o mesmo ponto se tornou o elo entre o favorável e desfavorável, a cobrança de retorno do aluno [...] desfavorável ao mesmo tempo, porque se cobra demais do professor um retorno que sem a participação da família ele não é capaz de dar”. Em outro trecho de resposta, acrescenta: “Fazer a família aceitar o apoio do AEE nesse período de pandemia e priorizá-lo”.

Essa situação problemática tensiona Mariana que simplifica, em alguma medida, a explicação do problema e o seu papel como professora do AEE na sua resolução. Vejamos um trecho do comentário sobre a inclusão dos estudantes da Educação Especial no ensino remoto: “Marqueteiras para ‘vendermos’ a ideia de que

vale a pena investir tempo no acompanhamento desse aluno especial etc.”.

Essas elaborações são indicadores da orientação padronizada por parte da escola e do sistema de ensino... que demonstraram não considerar, na situação emergencial, necessidades específicas dos estudantes com deficiência na efetivação da busca ativa e da organização pedagógica para atendê-los. Igualmente, demonstraram, do ponto de vista da escola e das famílias, a descrença na capacidade de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, justificando a negligência com a participação deles no AEE e no ensino comum.

Os indicadores formulados convergem para a hipótese de que a produção subjetiva da professora integra sentidos subjetivos dominantes na subjetividade social da escola e do campo educacional. Em meio a todo ineditismo das demandas educacionais causadas pela crise sanitária, o sistema de ensino renovou estratégias e recursos, mas manteve a lógica da organização do trabalho pedagógico da escola vigente nos moldes ... presenciais, inclusive, a cobrança imputada aos professores para alcançarem êxito nas operações de busca... e no desempenho dos estudantes empreendidas naquele cenário. A subjetividade social das famílias também foi atravessada pelos sentidos subjetivos hegemônicos na subjetividade social mais ampla que reproduz a cultura da descrença/desqualificação das pessoas com deficiência, repercutindo em todos os espaços da vida em sociedade.

À guisa de conclusão: reflexões emergentes e desdobramentos na formação de professores

A experiência de Mariana como professora do AEE, no contexto do trabalho com as TDIC analisada sob a perspectiva da sua dimensão subjetiva, orientou as elaborações interpretativas apresentadas. Ressaltamos que apresentamos as construções possíveis às informações produzidas e disponíveis, a partir do objetivo e do delineamento teórico-metodológico da pesquisa

realizada, portanto, estão abertas a questionamentos e outros delineamentos interpretativos.

Na análise da experiência, buscamos demonstrar que a dimensão subjetiva constitui decisões, posicionamentos e ações da professora que integrou produções subjetivas oriundas da instituição escolar/sistema de ensino e da subjetividade social mais ampla, assim como estiveram presentes na subjetividade social das famílias dos estudantes com deficiência. Isso evidencia a mútua e contraditória constituição da subjetividade, ampliando a complexidade da compreensão dos fenômenos humanos, que, no contexto pandêmico, se configurou como gerador de crises e de situações inéditas em todos os campos da vida em sociedade, singularizada por cada indivíduo/grupo e em diferentes espaços institucionalizados, como a escola.

Identificamos que as múltiplas demandas de trabalho mobilizaram uma produção de sentidos subjetivos em Mariana que esteve associada à abertura ao novo e à aprendizagem de novas habilidades pertinentes ao uso das TDIC, ... mas que foram vivenciadas emocionalmente, como sobrecarga, responsabilização... e desafios difíceis de enfrentamento, tendo como uma de suas fontes a produção subjetiva geradora da cultura de fragmentação predominante nas concepções e relações que estão na base da organização do trabalho pedagógico da escola. A lógica assumida pelas normativas elaboradas em nível de sistema de ensino foram incorporadas no cotidiano da prática da professora (e da instituição de ensino), conformando-se ao seu posicionamento como agente do processo em curso.

Devemos destacar que, apesar das TDIC integrarem o cotidiano das pessoas nas diferentes camadas sociais, por exigência da vida hodierna, grande parte da população tinha acesso restrito às ferramentas digitais (equipamentos e softwares) e se destinavam predominantemente a tarefas de comunicação e não com finalidade pedagógica específica vinculada à educação formal, como aconteceu bruscamente. Nem a estrutura tecnológica das escolas públicas (e privadas), mesmo com a implantação dos Laboratórios

Escolares de Informática (LEI), e a preparação dos seus profissionais eram apropriadas ao planejamento de uma cultura pedagógica mediada intensamente pela tecnologia, faltando, portanto, recursos subjetivos e objetivos favorecedores da sua implantação e do seu desenvolvimento exitosos.

No que tange ao acesso e uso adequado das TDIC pelos estudantes da Educação Especial, devem ser consideradas as tecnologias assistivas que potencializam a acessibilidade comunicacional, curricular e pedagógica. Importa destacar que a acessibilidade para os conteúdos na *Web* precisa se orientar por “[...] quatro princípios: perceptível, operável, compreensível e robusto” (NIC.BR, 2020, p. 143). Seguem alguns exemplos de ferramentas que professores, estudantes e familiares precisam ter disponíveis para garantir a acessibilidade no uso das TDIC, em uma perspectiva inclusiva: Legenda de texto, legenda de áudio, audiodescrição; Interpretação de linguagem de sinais pela Internet; leitores de tela, conversores de voz em texto, digitação em telas; Livros e documentos eletrônicos acessíveis; Aplicativos para educação e recreação especiais; Conversor de voz em texto, texto em voz, texto/voz em linguagem de sinais (NIC.BR, 2020).

Entendemos que os espaços sociorrelacionais e as possibilidades de diálogo para construção coletiva de soluções diante da imprevisibilidade da situação pandêmica e das novas exigências pedagógicas sucumbiram ao imediatismo, à fragmentação e à padronização das respostas criadas para garantir o retorno das atividades curriculares mediadas pelas TDIC, com consequências excludentes aos estudantes com deficiência.

As dificuldades de retorno das atividades enviadas aos estudantes da Educação Especial e do apoio das suas famílias associados à falta de problematização da realidade a qual essas estavam inseridas para atender às atividades escolares expõem as limitações constitutivas de uma visão restrita, parcial e pouco crítica do processo de aprender. A aprendizagem não é meramente individual, ela é um processo sociorrelacional (GONZÁLEZ REY;

MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e não se constitui somente pelo que o estudante vivencia na escola e na atualidade da ação.

No caso dos estudantes da Educação Especial, do ponto de vista da dimensão subjetiva também “[...] é necessário considerar os processos subjetivos que contribuem para gerar defeitos secundários, que seriam resultado da configuração subjetiva do defeito primário” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), inclusive, para saber quais meios e instrumentos disponibilizar no percurso de desenvolvimento de sua aprendizagem escolar no âmbito do ensino remoto emergencial e no formato presencial.

Com a mesma importância, identificar os recursos subjetivos a serem valorizados/desenvolvidos para mobilizar posturas favoráveis à construção de respostas pedagógicas adequadas ao processo educativo dos estudantes da Educação Especial em um novo formato de aula, que resulta em firmar um novo contrato didático, baseado na reconfiguração das dinâmicas sociorrelacionais vigentes entre os participantes.

Isso implica conceber a aula (remota e presencial) como espaço social, no qual haja a possibilidade de entrosamento entre estudantes e destes com seus professores, “[...] contribuindo com a geração de recursos subjetivos diferenciados, permitindo configurar subjetivamente a ação de aprender, de estar em aula. *É importante desfrutar a escola*” (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 31, grifo nosso). Do mesmo modo, faz-se importante que a aula e a escola sejam espaços sociais onde os professores possam “desfrutar” experiências de trabalho e formação que sejam significativas, motivando vínculos de pertencimento ao grupo, de satisfação em desenvolver a docência, de continuar aprendendo e de se reconhecer na profissão.

Para tanto, é primordial estreitar relações com as famílias (algo que a pandemia requereu intensamente), estabelecer uma prática dialógica, a fim de produzir informações que ajudem a conhecer melhor os aspectos oriundos do contexto familiar que implicam subjetiva e materialmente os estudantes em seu processo de

aprendizagem, e como incorporar esse saber no planejamento articulado do ensino comum e do AEE.

Entendemos que, em um contexto de ação pedagógica colaborativa na escola, o papel ativo dos professores torna-se imprescindível, tanto na definição de mediadores instrumentais e simbólicos para organizar os encontros didáticos com estudantes e seus familiares para promover o acesso ao currículo escolar, como também e, de modo basilar, na criação de contextos relacionais na aula para lidarem com os conhecimentos, sentimentos e modos de enfrentamentos das situações que a vida apresenta.

No que tange aos desdobramentos das reflexões explicitadas à formação de professores, sugerimos os seguintes aspectos para pensar sua efetivação:

1. Identificar os recursos subjetivos que mobilizam ações e relações pedagógicas dos professores na sua atuação profissional, para subsidiar a proposta de formação;

2. Considerar a subjetividade social do conjunto de professores no processo de formação continuada, para pensar a composição e a dinâmica de estudo, assim como concepções e valores mais amplos que atravessam as expectativas e disponibilidades dos participantes;

3. Aproximar a formação da experiência profissional dos professores, sem incorrer no pragmatismo, problematizando e refletindo sobre seus condicionantes, suas possibilidades e limitações individuais e coletivas, integrando-a à vida de seus participantes, para que possa se configurar subjetivamente em seu mundo (GONZÁLEZ REY, GOULART, 2019);

4. Elaborar o planejamento educacional junto com o professor para que se possa construir artefatos necessários, visando ampliar o seu domínio com as TDIC;

5. Incorporar TDIC como instrumental de apoio para viabilizar o trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência;

6. Criar um espaço (banco de informações) de domínio colaborativo para a socialização de experiências pedagógicas;

7. Proporcionar espaços de diálogos para a construção compartilhada de caminhos alternativos, visando à superação das dificuldades escolares, dentre as quais está o ensino de estudantes com deficiência.

Referências

AMORIM, Marília Carollyne Soares de; LUSTOSA, Ana Valéria Fortes. Educação Especial no contexto da pandemia. **Anais IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (IX CBEE) / XII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação (XII ENPEE)**. Online. 2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5217>. Acesso em 17/06/2022.

ANACHE, Alexandra Ayach; PIRANDA, Eliane Mattos. **Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos para a educação básica**. São José dos Pinhais, PR.: Brazilian Journals Editora, 2021.

ANACHE, Alexandra Ayach.; MARTINS, Luíz. Roberto Rodrigues. Subjetividade Social em relação à Educação Especial: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannuzia. Leal Andrade. Peres (org.). **Formação de Educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica**. Curitiba, PR: Appris, 2019, p. 107-131.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 07-17, 2008.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Resolução Nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 24/11/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N° 343/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 08/09/2022.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. In: **Revista Estudos da Comunicação**. Curitiba, v. 16, n. 41, p. 312-326, set. /dez. 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. **Mind, Culture, and Activity**, 23(4), 305-314. 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; PATIÑO, José Fernando. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad em una perspectiva cultural - histórica. Conversación con Fernando González Rey. **Revista de Estudios Sociales**, 60, 120-128., 2017. DOI: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Entrevista com Fernando González Rey. In: MORI, Valéria Deusdará; CAMPOLINA, Luciana de Oliverira (org). **Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas**. Curitiba: CRV, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea., 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; GOULART, Daniel Magalhães. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, 3 (1), p.13–33, 2019. Disponível em: <https://>

seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573. Acesso em: 13/10/2022.

GESTRADO/UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia: Relatório técnico**. 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf . Acesso em 17/06/2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem**: avançando nas contribuições da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

NIC.BR. **Acessibilidade e Tecnologias**: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20200521062327/estudos-setoriais-acessibilidade-e-tecnologias.pdf> . Acesso em 30/06/2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da escola**. v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em 21/11/2021.

SANTOS, Geandra Claudia Silva.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ANACHE, Alexandra. Ayach. A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1473–1492, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15293. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15293>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Retratos da escola**. v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205>. Acesso em 20/12/2021.

UNDIME. **Notícia: Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet.** Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/14-04-2021-13-19-segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet>. Acesso em: 13/06/2022.

VERESOV, Nikolai. Perekhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, 12(3), p.129-148. 2016. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>.

Capítulo 6

Reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem de biologia nos ensinos remoto e presencial

Hanna Patrícia Bezerra

José Moysés Alves

Introdução

A pandemia de Covid-19 foi devastadora. Espalhou medo, ansiedade e tristeza. Forçou o ensino remoto, que modificou as formas costumeiras da educação escolar. Estudos sobre os impactos do período pandêmico em professores e estudantes de biologia indicam, tanto aumento de dificuldade, quanto alguns aspectos positivos para as aprendizagens dos estudantes do ensino básico (ARAÚJO; VOLTOLINI, 2021; BARBOSA; FERREIRA; KATO, 2020; SANTOS, *et. al.*, 2021; SOARES, *et. al.*, 2021). Resultados importantes foram obtidos, mas poucos indicando como essas circunstâncias foram subjetivadas pelos estudantes, considerando sua história de vida e de seus contextos sociais. É nessa perspectiva que pretendemos, no presente capítulo, refletir sobre o que aconteceu com alguns estudantes do ensino médio em relação às suas dificuldades de aprendizagem de biologia, com base em informações de pesquisa.

O estudo da biologia, no ensino médio, tem o objetivo de favorecer a construção de conhecimentos que subsidiem as decisões dos estudantes em relação a aspectos da vida humana e do ambiente, contribuindo para a formação científica, crítica e cidadã (BRASIL, 2017; POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009). No contexto pandêmico, por exemplo, precisamos acatar importantes medidas de segurança em saúde, como usar máscaras de proteção,

evitar aglomerações e tomar vacinas. Essas medidas visavam proteger o indivíduo de ser acometido pela doença, assim como prevenir a disseminação do vírus, evitando que outras pessoas também se contaminassem. A compreensão do mecanismo de funcionamento dessas medidas requer conceitos básicos das ciências biológicas, como células, anticorpos, sistema imunológico, viroses, entre outros. Esses conceitos são ensinados no ensino médio e deveriam balizar as escolhas das pessoas quanto à adoção das medidas sanitárias.

As pesquisas a respeito do ensino de biologia investigam, entre outras linhas temáticas, os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos desse componente curricular (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017). Em estudo anterior, realizamos uma revisão bibliográfica de trabalhos desenvolvidos no ensino médio, que investigaram o ensino e a aprendizagem de biologia. De maneira geral, identificamos que os pesquisadores, preocupados com a melhoria da qualidade do ensino desse componente curricular, realizaram intervenções pedagógicas variadas, visando contribuir para aprendizagem dos estudantes (BEZERRA; ALVES, 2021).

Analisamos 56 pesquisas (38 artigos, 17 dissertações e uma tese). Identificamos seis investigações que tiveram as dificuldades de aprendizagem de biologia como parte do seu problema de pesquisa. As demais, consideraram as dificuldades para justificar as intervenções pedagógicas desenvolvidas. (BEZERRA; ALVES, 2021).

As pesquisas, em sua maioria, de natureza qualitativa, desenvolveram intervenções pedagógicas com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos conteúdos de biologia pelos estudantes. Na maior parte dos casos, a superação das dificuldades de aprendizagem foi atribuída às intervenções realizadas, numa perspectiva linear, em que a aprendizagem dos estudantes foi atribuída, de forma direta, à metodologia utilizada pelo professor (BEZERRA; ALVES, 2021).

Duas dissertações utilizaram grupo focal (ARRUDA, 2018) e ensino individualizado (SILVA, 2019). Consideramos relevante

destacar esses dois trabalhos pois investigaram grupos pequenos de estudantes, os quais tiveram suas dificuldades para aprender biologia identificadas previamente. A pesquisa com grupo focal auxiliou na identificação de dificuldades de aprendizagem, tanto relacionadas ao conteúdo de biologia, quanto a aspectos históricos e sociais da vida dos estudantes. Já o ensino individualizado consistiu em uma proposição didática que objetivava estabelecer uma aproximação afetiva entre professor e aprendiz, considerando que a melhora na qualidade das relações impactaria positivamente na aprendizagem de biologia.

Em geral, as pesquisas analisadas em nossa revisão enfatizaram a dimensão operacional e cognitiva das dificuldades de aprendizagem de biologia. Poucas consideraram as características individuais dos estudantes, bem como os aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. Prevaleceu, entre os referenciais teóricos das pesquisas, perspectivas teóricas construtivistas e cognitivistas, além do uso de literatura variada acerca do ensino de biologia e da educação em ciências. Não identificamos pesquisas que utilizassem a teoria da subjetividade como fundamentação teórica (BEZERRA; ALVES, 2021).

A teoria da subjetividade entende que a dimensão cognitiva e operacional é subjetivamente configurada, ou seja, as realizações intelectuais são motivadas e seus motivos encontram-se nos sentidos subjetivos produzidos durante a ação, que são gerados a partir daqueles que constituem a história de vida e o contexto social da pessoa (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

No âmbito da teoria da subjetividade, as dificuldades de aprendizagem foram pesquisadas, até o momento, principalmente, com crianças nos anos iniciais de escolarização (ROSSATO, 2009; BEZERRA, 2014; MEDEIROS, 2018). De acordo com Alves, *et. al.* (2022), não existem pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagem específicas em educação em ciências, na perspectiva da teoria da subjetividade. PPozo e Gómez Crespo (2009) discutem a dimensão operacional da aprendizagem de ciências, as dificuldades específicas de aprendizagem em física e química nos

ensinos fundamental e médio e apresentam propostas para sua superação. Contudo, não consideram a aprendizagem como produção subjetiva.

Aprender, nos termos da teoria da subjetividade, é um processo que se configura subjetivamente, compreendendo as produções subjetivas da história de vida, dos contextos sociais e as que acontecem na própria ação de aprender dos estudantes (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A subjetividade, nessa perspectiva teórica, “é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos”. Ainda em uma perspectiva ontológica, trata-se de “um sistema configuracional que se caracteriza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 62).

As unidades elementares da subjetividade são os sentidos subjetivos, unidades simbólico-emocionais, produzidas no curso das experiências vividas pelo indivíduo. Esses sentidos subjetivos estão em constante movimento, organizando-se em configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). As configurações subjetivas da personalidade organizam sentidos subjetivos convergentes e mais estáveis, enquanto as configurações subjetivas da ação são formadas por sentidos subjetivos produzidos no momento da ação, sendo menos estáveis (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

As dificuldades de aprendizagem, de acordo com Rossato e Mitjás Martínez (2011), acontecem em decorrência da negação das expressões do agente ou sujeito, da produção de sentidos subjetivos desfavoráveis à aprendizagem e de configurações subjetivas geradoras de danos. A superação das dificuldades de aprendizagem é alcançada quando ocorre a reversão dessas condições.

Nesse capítulo, buscamos refletir a respeito da superação das dificuldades de aprendizagem de biologia, com fundamentação na Teoria da Subjetividade, na Epistemologia Qualitativa e no Método Construtivo-Interpretativo, desenvolvidos por González Rey,

Mitjáns Martínez e colaboradores (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Fazemos isso com base nos resultados de uma pesquisa de doutorado que, embora não tenha sido planejada especificamente para investigar os efeitos do ensino remoto sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em biologia, foi realizada durante este período e, ainda, encontra-se em andamento, depois do retorno ao ensino presencial.

No presente capítulo, além de apresentar nossas razões para refletir sobre a superação das dificuldades de aprendizagem de biologia, no contexto do ensino remoto e no retorno ao presencial, caracterizamos as participantes do estudo e o contexto da pesquisa de onde foram tomados os resultados. Também apresentamos as informações obtidas sobre a superação das dificuldades de aprendizagem nos dois períodos e finalizamos com nossas reflexões a respeito desse processo.

Caracterização das participantes e do contexto da pesquisa

As informações foram retiradas da pesquisa de doutorado²³ da primeira autora, orientada pelo segundo autor. A entrada no campo ocorreu no mês de agosto de 2020, portanto, em plena pandemia. Os contatos iniciais foram realizados com os gestores da instituição e com os professores de biologia. Utilizamos telefone, aplicativos de mensagens, e-mail e reuniões via plataformas virtuais. Nesse primeiro momento, não ocorreram contatos presenciais. Após o cumprimento de questões burocráticas (autorização institucional, autorizações de responsáveis e a análise e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP), iniciamos os contatos com os estudantes, a partir de março de 2021.

Até dezembro de 2021, as atividades desenvolvidas foram realizadas no formato de oficinas, intituladas *Biofincinas* virtuais

²³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 12 de dezembro de 2020, sob o Parecer CEP n. 4.458.850 e está registrada sob o número CAEE: 40116820.9.0000.0018.

(ensino remoto). Nessas *Biofincinas*, utilizamos a plataforma *Google classroom* para postagem de materiais e atividades e realizamos 10 encontros síncronos pelo *Google meet*. Com o retorno das aulas presenciais, ocorrido em fevereiro de 2022, iniciamos o período presencial da pesquisa, por meio da observação em sala de aula e da continuidade das *Biofincinas*. Na modalidade de ensino presencial, realizamos nove encontros com os estudantes. Durante as *Biofincinas*, selecionamos as três participantes que protagonizaram os estudos de caso da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para construção- interpretação das informações foram: autoavaliação da aprendizagem em biologia, complemento de frases (CF), dinâmica conversacional (DC1), no período virtual; observação das aulas de biologia, análise documental dos boletins e das avaliações de biologia e dinâmica conversacional (DC2), no período presencial. Também tivemos momentos de conversas informais (CI) tanto presenciais, quanto via aplicativo de mensagens instantâneas

A pesquisa está sendo desenvolvida em uma instituição pública de ensino profissional. As estudantes participantes são de cursos técnicos de nível médio, ofertados na forma integrada (para quem concluiu o ensino fundamental, ocorrendo para que o aluno conclua o ensino médio e a habilitação técnica na mesma instituição de ensino), na modalidade de ensino integral.

Sobre o funcionamento dos cursos técnicos na forma integrada, destacamos que têm uma carga horária mais alta do que os cursos regulares, em razão dos componentes curriculares das áreas técnicas e da parte diversificada. Assim, as estudantes participantes da pesquisa, além dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, têm componentes curriculares de Informática Básica, Metodologia do Trabalho Científico e componentes técnicos. Elas também precisam cumprir uma carga horária mínima de atividades complementares (participação em cursos, eventos, publicações, projetos, etc.) e uma carga horária de prática profissional, com elaboração e apresentação de um trabalho final de conclusão de curso (TCC).

Quanto ao funcionamento das aulas no período da pandemia de Covid-19, a instituição suspendeu as atividades presenciais em 16 de março de 2020. A interrupção do calendário ocorreu antes das turmas do ensino médio finalizarem o primeiro bimestre. Esses aprendizes ficaram sem atividade letiva por um ano. No dia 01 de março de 2021, o calendário letivo foi retomado. As atividades foram realizadas via ensino remoto emergencial. No dia 01 de janeiro de 2022, a instituição retornou às atividades presenciais. As aulas iniciaram, efetivamente, em 07 de fevereiro do mesmo ano.

As estudantes participantes da pesquisa são Evy, Maroca e Sofia (nomes fictícios). Todas ingressaram na instituição no ano 2020 para cursar o 1º ano do ensino médio. Tiveram as atividades letivas interrompidas no início de 2020, ficaram um ano sem aulas e retornaram somente em 2021, para continuarem o 1º ano, por meio do ensino remoto emergencial. No ano 2022, retomaram as atividades presenciais, para cursarem o 2º ano. No 1º ano, elas estudaram com o professor Tony e, no 2º, com a professora Diana (nomes fictícios).

Evy mora com a mãe e o pai. A adolescente é filha única e tem o sonho de ser veterinária. No começo da pesquisa de campo, ela tinha 16 anos (2021) e, atualmente, ela está com 18 (2022). Ela não gosta de biologia, pois considera que tem dificuldade para memorizar o conteúdo. Em geral, é uma estudante dedicada, tem boas notas em todos os componentes curriculares e se esforça para estudar, principalmente, para as matérias que têm mais dificuldades.

Maroca mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos. O pai dela mora em outro estado há, aproximadamente, 10 anos e a participante tem contato regular com ele. Quando iniciamos a pesquisa, ela tinha 16 anos (2021) e, no momento, ela tem 17 (2022). O sonho de Maroca é se formar no ensino médio, ter uma boa profissão e mudar para outro estado ou país. Ela considera biologia muito difícil, porque acredita que precisa memorizar todos os termos técnicos da disciplina e não consegue. Maroca também é uma estudante esforçada e consegue manter um bom desempenho nas disciplinas em geral.

Sofia mora com a mãe, a avó e uma prima. Ela e a mãe se mudaram pra a casa da avó, após a separação da mãe e do padrasto, com quem tinham morado por aproximadamente, 10 anos. Sofia considera o padrasto como pai, mas também sente que tanto ele, quanto a mãe, não são muito afetivos com ela. No início da pesquisa de campo, ela tinha 16 anos (2021) e, atualmente, ela está com 17 (2022). Ela tem o sonho de ser psicóloga, gosta de ajudar as pessoas, ouvi-las e interage bem com todos ao seu redor. Sofia é uma estudante dedicada e se esforça para cumprir todas as tarefas demandadas pela escola, sente dificuldade para aprender biologia, porque não consegue relacionar o que estuda com aspectos da sua vida.

As três aprendizes foram selecionadas, pois indicaram, na autoavaliação da aprendizagem de biologia, que tinham dificuldades para aprender os conteúdos do componente curricular, consideravam seu desempenho regular ou ruim e não se identificavam com a biologia. Aceitaram participar das *Biofincinas* voluntariamente, como forma de auxiliá-las na aprendizagem e acreditavam que os encontros poderiam auxiliá-las na revisão dos conteúdos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Frequentaram as atividades assiduamente e, na convivência, interação, observações e interpretações de suas respostas aos instrumentos da pesquisa, constatamos que elas realmente apresentavam algumas dificuldades para aprender biologia.

As dificuldades de aprendizagem de biologia no ensino remoto e no ensino presencial

Verificamos que os impactos na aprendizagem de biologia das estudantes, durante os ensinamentos remoto e presencial, ocorreram, principalmente, em razão de como subjetivavam suas relações estabelecidas com a família, com os colegas, com os professores e da forma como as aulas foram desenvolvidas. Na sequência, apresentamos nossas análises e reflexões acerca desses aspectos, nos dois períodos.

Ensino remoto emergencial

No contexto do ensino remoto emergencial, a motivação para estudar, variou entre as estudantes, dependendo da maneira como cada uma subjetivou as relações com os familiares, os colegas e os professores. De um modo geral, as três se esforçaram para se adaptar ao ensino remoto, visando manter o rendimento nos bimestres letivos e a aprovação na série que estavam cursando. Mitjás Martínez e González Rey (2017) explicam que “a sala de aula é um local de produção de subjetividade social que não se reduz ao processo de relação alunos-alunos e professores-alunos” (p. 92). Esse espaço é perpassado por questões relativas aos sistemas de poder, normas e valores, além das configurações subjetivas individuais dos docentes e discentes, constituídas de sentidos subjetivos que expressam a subjetividade social da família, da comunidade, da sociedade, entre outros espaços.

Evy gostava de estar em casa e, especialmente em seu quarto, com seu cachorro. Sentia-se confortável com sua família. Seu pai estava trabalhando em *home office*, no mesmo período em que ela estava estudando por meio do ensino remoto. Ela não mantinha relações profundas com os colegas da turma nem com os professores. Preferia as aulas presenciais, pois considerava que estudar sozinha demandava muito esforço. Ela procurava manter o rendimento adequado, estabelecido pela mãe, que não aceitava notas menores que 80 pontos. Destacamos, a seguir, algumas expressões da estudante, no complemento de frases.

Na escola Era mais fácil aprender

Aulas virtuais São horríveis

Meus professores Não gosto da maioria, principalmente do de metodologia

É difícil Aprender sozinha, se eu conseguisse não estava na escola (Evy, CF).

Embora estivesse confortável em casa, convivendo mais tempo com o pai, Evy avaliava seu processo de aprendizagem e considerava que estava com dificuldade, pois precisava estudar, praticamente, sozinha. Exploramos o assunto na dinâmica conversacional:

Pesquisadora: Eu achei uma coisa interessante que você colocou no complemento de frases, que você gostaria de aprender sozinha. E você não ia ter que ir para a escola. Mas você não acha que a escola te ajuda?

Evy: É, mas agora está mais difícil. Nessas aulas online, porque a gente tem as aulas com o professor, alguns dão aula. Outros não dão. Aí a gente tem que aprender a maior parte sozinho. Porque tu pergunta para ele, às vezes ele responde. Mas eu não consigo entender, 5 vezes que ele repete, eu não entendo. Aí tem que olhar vídeos no YouTube, tem que ler, ler, ler mais ainda, até entender. Então fica mais difícil ainda (DC1).

A maior dificuldade de Evy era o cansaço que sentia em razão do esforço para estudar sozinha e da grande quantidade de atividades. Mesmo assim, conseguia manter-se organizada para realizar as atividades e avaliações propostas pelos professores. Desenvolveu um sistema próprio de gerenciamento do tempo para realizar as atividades, considerando a ordem de entrega ou de acordo com o nível de dificuldade.

Pesquisadora: E como é que você se organiza? Você falou que estava com bastante atividade. Você consegue se organizar para cumprir tudo? Para não perder os prazos?

Evy: Consigo sim, professora. Eu tenho um quadro na parede para colocar os horários. E também tenho um aplicativo no celular, que me avisa quanto tempo falta para terminar o prazo de tal atividade. Eu vou fazendo, às vezes de acordo com a dificuldade e, às vezes, de acordo com o prazo.

Pesquisadora: Então, você já tem todo um sistema de organização. Muito legal, muito bom. Você acha que ajuda?

Evy: Com certeza, professora. Se não, eu iria ficar toda perdida. E é melhor no celular, porque é mais fácil de achar. Porque, no caderno, a gente vai perdendo. Vai enchendo a página e arranca a página. E não sabe se está no fim do caderno, está no meio. No celular é só excluir a tarefa e colocar outra (DC1).

No ensino remoto, Evy precisou se organizar para estudar, tendo em vista a quantidade de componentes curriculares e atividades que precisava realizar, nos prazos determinados pelos professores. Interpretamos que o modelo de ensino não a agradava, pois subjetivou que, em razão das dúvidas que tinha e que não eram respondidas ou dos professores que, às vezes, não ministravam as aulas, ela precisava se esforçar mais para aprender sozinha.

Maroca sentia-se bem em casa. Apesar da saudade do pai, a convivência, com os irmãos, a mãe e o padrasto, era importante para ela. Vejamos o que a estudante escreveu no complemento de frases:

Minha família é minha base
Fico feliz quando estou com pessoas que amo
Minha maior alegria é ver meu irmão sorrir
Acho lindo meu irmãozinho
Em casa ajudo no que posso (Maroca, CF).

Maroca gostava muito de estar na escola. Era o local onde ela estudava, mas também onde ela se divertia, encontrava os melhores amigos e treinava no time de futsal. No período de ensino remoto emergencial, além do cansaço, ela tinha dificuldades para acompanhar as aulas, em razão das constantes solicitações da família, no momento dos encontros síncronos. Durante uma das nossas conversas, ela comentou:

Ano passado, no EAD, eu não conseguia ficar o tempo todo nas aulas, acontecia alguma coisa em casa, alguma situação, a mamãe me chamava, eu tinha que resolver. Na aula não, às vezes acontece vontade de ir no banheiro, mas quando volta, continua lá com aquilo

na tua frente e realmente prendendo a tua atenção. Não tem como fugir dali. No EAD fica disperso, fica vago (Maroca, CI).

No caso de Maroca, interpretamos que ela produzia sentidos subjetivos desfavoráveis em relação ao ensino remoto, pois preferia estar na escola, local onde conseguia se concentrar melhor para estudar. Quando estava na escola, também conseguia entregar as atividades nos prazos e não acumulava trabalhos ou provas. No período de ensino remoto, passou por momentos de atraso ou entregas de trabalhos muito próximas dos prazos, em razão de atividades que, às vezes, precisava realizar em casa e porque se dispersava facilmente.

Sofia se adaptou bem ao ensino remoto e gostava, principalmente de poder rever as aulas gravadas pelos professores. Contudo, tinha preferência por estar na escola. Na dinâmica conversacional, quando falamos sobre o retorno das aulas presenciais, a aprendiz enfatizou a importância da escola para manutenção das suas relações sociais:

[...] Eu gosto de ter contato com as outras pessoas. Eu acho que é mais legal. Eu disse que gosto de aprender sozinha, mas eu gosto de estar na sala de aula com os professores. Eu me sinto melhor. Porque, como eu disse, eu não saio de casa. Se eu não for para escola, eu fico aqui dentro sem fazer nada. Aí, eu já percebi que eu preciso ter contato com as pessoas. Eu fico muito retraída. Por exemplo, nessas férias, com certeza, eu vou passar o dia todo sozinha no meu quarto, sem fazer absolutamente nada. Eu vou tentar estudar. Mas, de resto, eu não vou ver muitas pessoas. Então, na escola, pelo menos, eu estou vendo as pessoas, estou conversando (DC2).

Entendemos que Sofia subjetivava a escola como o lugar no qual encontrava pessoas para conversar e socializar. Nas observações realizadas, constatamos que ela interagiu bem, tanto com os colegas e professores, quanto com os outros servidores da instituição. Em casa, a estudante sentia-se, às vezes, incomodada, especialmente quando recebiam visitas de pessoas de fora, mesmo

sendo parentes. No complemento de frases, a aprendiz escreveu: “**Em casa** não me sinto confortável”. Explorando a temática na dinâmica conversacional, Sofia relatou:

[...] Eu acho que o relacionamento em família, é mais isso. Eu sou mais próxima das pessoas de casa mesmo do que das outras pessoas. Por isso, que às vezes, eu fico incomodada quando vem outras pessoas que não são de casa, porque eu já estou acostumada com as pessoas de casa, me sinto confortável com as pessoas de casa. Aí, se tiver outras pessoas, eu fico: huum, não quero. Mesmo que seja da família, eu ainda me sinto incomodada (DC2).

Considerando o desconforto que a estudante sentia em casa e o desejo de estar na escola, interpretamos que Sofia produziu sentidos subjetivos desfavoráveis em relação ao ensino remoto emergencial, tendo em vista que a impedia de estar no ambiente escolar e encontrar os colegas e professores.

No contexto estudado, observamos que a forma como o ensino remoto emergencial foi organizado, dificultou a comunicação dialógica e a interação entre docentes e discentes. No primeiro ano, as participantes estudaram metade do primeiro bimestre (março/2020) presencialmente com o professor Tony. As aulas retornaram, por meio de ensino remoto emergencial, somente um ano após a suspensão (março/2021), inviabilizando as interações e aproximações afetivas entre o professor e as estudantes.

As aulas remotas ocorriam da seguinte maneira: os professores postavam, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as atividades, as avaliações e os materiais de apoio. Além disso, ocorriam encontros síncronos semanais, por meio da plataforma *Google Meet*, com duração de uma hora. A orientação pedagógica para a realização dos encontros síncronos era para que os aprendizes, após estudarem o material postado na plataforma, comparecessem para pedir explicações e tirar dúvidas. No entanto, os professores de biologia informaram que, normalmente, os estudantes não falavam durante os encontros, nem ligavam as

câmeras. Por isso, eles sempre preparavam apresentações (aulas expositivas) sobre os conteúdos que precisavam ser estudados ou corrigiam exercícios. Os docentes também gravavam os encontros e os disponibilizavam para acesso posterior.

No desenvolvimento das *Biofincinas* virtuais, observamos comportamento semelhante das estudantes participantes da pesquisa. Elas não ligavam as câmeras e não falavam ao microfone. A interação ocorria apenas pela janela de mensagens instantâneas (*chat*) da plataforma. Durante as dinâmicas conversacionais que realizamos no período e que contavam com a presença apenas da pesquisadora, elas também não ligaram a câmera, mas falaram ao microfone. Todas as participantes relataram sentir-se constrangidas, quando precisavam aparecer na tela do computador. Contudo, havia situações em que o uso da câmera era obrigatório. No caso do componente curricular biologia, por exemplo, elas tiveram dois momentos de avaliação (seminário e prova oral) nos quais, estar com a câmera desligada, acarretaria redução de pontos na nota. Seguem os trechos de relatos sobre a prova oral e o seminário:

Maroca: Eu acho que foi a parte de ficar nervosa, porque eu tinha estudado bastante, tinha me preparado bem. Só que aí o professor Tony pediu para ligar a câmera. Aí, eu não me dou bem com câmera. Aí (risos), tinha que ter a câmera ligada e eu tipo, fiquei, sei lá, como se eu tivesse sendo pressionada ainda mais. Aí eu acabei me confundindo (DC1).

Sofia: Para prova oral, eu estudei bastante também e eu entendi. A gente fez em grupo. Eu fiquei muito nervosa, mas ele deu 100 para a gente. E no seminário eu também fiquei muito, muito nervosa e, tipo, teve uma menina que até passou mal lá. Aí eu já estava chorando junto com ela, tadinha. Aí, depois eu apresentei, de boa! Nervosa, mas foi (DC1).

Evy: Como eu lhe falei, no que eu tenho mais dificuldade, são os que eu me esforço mais para tirar uma nota boa. Aí, eu estudei bem, bem,

bem... mesmo assim, na hora, eu fiquei nervosa. Mas, ainda bem que caiu um assunto que a gente apresentou [falando da prova oral] no seminário e eu pude falar a parte que eu já sabia, que eu tinha apresentado e os meus colegas falaram a parte que eles tinham apresentado (DC1).

Gomes, Kretzmann e Pedroso (2022) apontaram, entre as fragilidades das aulas remotas, a ausência da exposição dos estudantes, via áudio e vídeo, durante os encontros síncronos. Essa ausência dificultou a participação dos aprendizes nas aulas, especialmente nas discussões coletivas e apresentações orais. A dificuldade dos discentes de se mostrarem nos encontros síncronos pode ser justificada por questões tecnológicas, como ausência de pacotes de internet, instabilidade da plataforma digital ou a falta de recursos digitais de qualidade. Os autores também destacaram como entraves à exposição discente: a ausência de um ambiente próprio de estudos (silencioso, iluminado e bonito) e a ausência da rotina de se arrumar para aula. No caso da nossa pesquisa, não ocorreram problemas em relação à tecnologia. Verificamos que, apesar do esforço e da dedicação das aprendizes para realização das avaliações, elas se sentiram inseguras e nervosas, em razão da utilização da câmera e do processo avaliativo pelo qual estavam passando (o seminário e a prova oral).

Interpretamos, então, que as estudantes produziam sentidos subjetivos de insegurança e medo da exposição. Importa considerar que as aprendizes estavam passando por um momento tenso de avaliação de um componente curricular com o qual não se identificavam e consideravam difícil. Além disso, não tinham uma aproximação com o professor de biologia e tinham dificuldades de interação, em razão do ensino remoto emergencial.

Identificamos as seguintes dificuldades de aprendizagem de biologia das estudantes: a concepção de que aprender biologia era equivalente a memorizar os conteúdos, contextualizar ou relacionar os conteúdos estudados com aspectos do seu cotidiano, compreender os conceitos básicos da biologia e interpretar as

questões e os problemas propostos. Contudo, evidenciamos que, no ensino remoto emergencial, essas dificuldades se intensificaram, em razão da maneira como as características da modalidade foram subjetivadas pelas participantes.

No caso de Evy, sua maior dificuldade era ter que estudar sozinha, sem a orientação ou a presença do professor.

Evy: Como eu falei, a maioria das coisas a gente tem que aprender sozinho. Para aprender sozinho, é lendo, lendo, lendo, assistindo vídeo, até ficar alguma coisa na cabeça. Aí, leva um tempo muito maior, mais esforço ainda, sendo que tem muitas matérias para estudar. Aí é isso repetindo mais 15 matérias (DC1).

Maroca tinha facilidade para dispersar e perder a concentração (dormir, fazer outras coisas, acessar redes sociais) enquanto a aula estava acontecendo. Sobre essas dificuldades durante o ensino remoto emergencial, a estudante comentou:

Pesquisadora: E aí você gostava quando ficava o dia todo na escola? Você acha que conseguia se dedicar mais?

Maroca: Era mais pesado. Eu chegava muito cansada em casa. Praticamente 12 horas na escola. Eu só chegava em casa de noite. Mas eu achava que eu conseguia estudar melhor, né? Era muito corrido. Saía um professor, entrava outro. Mas eu conseguia fixar aquilo. Porque eu estava vendo de perto. E confesso que no EAD, algumas aulas eu acabo entrando e dormindo e no final fico na sala dormindo. Aí, depois eu tenho que voltar para assistir à gravação da aula e no presencial eu não conseguia dormir, professora (DC1).

Sofia demandava maior organização e planejamento por parte do professor, a fim de conseguir acompanhar as atividades e conteúdos ministrados nos encontros síncronos. Sobre o assunto, ela explicou:

Sofia: Assim, eu gosto [falando do ensino remoto], mas tem alguns professores que eu meio que preciso que eles planejem para gente, sabe? Tem professor que não coloca muito planejamento. Aí a gente

tem que ir atrás. Às vezes eu acabo confundindo, porque são muitos materiais pela internet. Aí eu não sei exatamente o que é para eu pegar. Mas eu estou conseguindo levar. Eu acho que tá indo tudo bem (DC1).

Fonseca *et.al.* (2021) realizaram uma pesquisa com estudantes do ensino médio, sobre o ensino remoto em que eles destacaram como uma característica positiva, o fato de poder estudar em casa, com horários flexíveis. No entanto, a ausência de contato físico e o diálogo com os docentes, foram apontados como possíveis indicadores de dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Nessa pesquisa, os estudantes também indicaram ter se adaptado ao ensino remoto, mas com dificuldade, semelhante às participantes de nossa pesquisa.

As dificuldades comuns às três estudantes foram: a linguagem formal por parte do professor, utilizando muitos termos técnico-científicos, que elas entendiam ter a obrigação de memorizar; o volume de atividades, considerando todos os componentes curriculares, assim, às vezes, precisavam privilegiar conteúdos mais complexos ou atividades mais longas, em detrimento da biologia, realizando as tarefas e avaliações desse componente curricular de forma corrida e reprodutiva, com auxílio da internet.

O foco no processo de reprodução e memorização dos conteúdos de biologia ficou evidente nesse período. As estudantes tinham preocupação em memorizar todo o conteúdo de biologia e era isso que consideravam aprendizagem no componente curricular. Mesmo nas *Biofincinas* virtuais, percebíamos a dificuldade em se expressarem de maneira espontânea, sempre preocupadas se falariam tudo corretamente. Interpretamos que essa concepção memorística era reforçada pela forma expositiva como as aulas regulares de biologia eram ministradas, na maior parte das vezes. Segundo as estudantes, o mesmo acontecia desde o ensino fundamental, pois era suficiente que decorassem o conteúdo de ciências. Entendemos que esses aspectos poderiam

estar reverberando na ação de aprender biologia, desfavorecendo o desenvolvimento de tipos de aprendizagens mais complexas.

Ensino presencial

Com o retorno ao ensino presencial, a rotina escolar se modificou. Por um lado, as estudantes tinham a expectativa de viver o ensino médio como haviam imaginado, antes do período pandêmico. Por outro, as relações na escola e em família também se modificaram novamente. Salientamos que, nesse período, elas passavam mais tempo na escola (período integral). Quando iniciaram o período presencial de ensino, já estavam no 2º ano do ensino médio e passaram a estudar biologia com a professora Diana.

Nas observações em sala de aula presencial, percebemos que Evy era uma adolescente tímida. Sentava-se isolada dos demais estudantes da turma. Quando falamos sobre o assunto na dinâmica conversacional, ela explicou que sua melhor amiga estava ausente da escola por motivos de saúde e ela não era tão próxima dos outros colegas, apesar de considerar que, em geral, a turma tinha um bom relacionamento.

Na sala de aula eu geralmente fico sozinha
Meus colegas da escola são poucos (Evy, CF).

O retorno à escola, para Evy, foi bom em razão das aulas presenciais que agora, tinham o professor para acompanhá-la, embora ela não interagisse com os docentes em sala. Estar em sala de aula presencial, forçava a estudante a prestar mais atenção.

Pesquisadora: E, Evy, como que está a adaptação para o presencial?
Evy: Estou bem melhor. Porque agora não tem pra onde fugir, eu tenho que assistir aula. Tenho que prestar atenção. Então, está entrando umas coisas na minha cabeça mais rápido. De primeira, eu fiquei desesperada com o provão, mas agora está melhor. Tiraram algumas matérias do provão, eu fiquei tão aliviada. Agora, tipo, não está Matemática e Física no mesmo dia. Está Matemática

em um dia, Física em outro, Química em outro, Biologia em outro. Eu fiquei tão feliz.

Pesquisadora: No EAD vocês estavam com aquele sentimento de perda de ano. Eu sei que ainda tem esse sentimento. Mas agora que voltou, está tudo funcionando, como você está se sentindo?

Evy: Eu estou bem melhor. Entendendo melhor o assunto. Como eu falei, agora eu tenho que me esforçar a ouvir o que o professor está falando. Está ótimo, por enquanto, né? Se tudo der certo, passar de ano (DC2).

Maroca também sentia-se melhor na escola, estava mais concentrada para participar das aulas, pois considerava que o contato com a matéria e com o professor facilitavam sua aprendizagem. No ensino presencial, as metodologias utilizadas eram mais diversificadas.

As dificuldades, no EAD [falando do ensino remoto emergencial] é questão da falta de concentração e também, no presencial a gente tem aquele contato diretamente com a matéria. Tipo, a senhora explicou o conteúdo e a gente foi ver na prática. Aí teve a aula no laboratório. E isso ajuda muito na questão do entendimento. A gente fixa a atenção ali, a gente consegue se concentrar melhor e realmente aprender. Vendo, ligando com a realidade. Realmente conhecendo de verdade e em questão do ensino EAD, no máximo é um slide com uma imagem lá e a gente não vai saber reconhecer, identificar uma artéria, por exemplo. Eu acho que em geral mesmo é isso. Também o contato, né? Faz com que a gente fixe a atenção (Maroca, CI).

Sofia sentia-se bem melhor por estar indo à escola, era o local onde ela encontrava os amigos, o único lugar para onde ela saía. Na escola, poderia evitar o desconforto de estar em casa. Observamos, inclusive, que mesmo quando a turma dela era liberada mais cedo, por ausência de docente ou por algum problema institucional (falta de energia ou água, por exemplo), ela permanecia na escola. A seguir, um trecho de dinâmica conversacional, no qual ela compara o ensino remoto com o presencial.

Eu gosto de ficar na escola, porque eu não saio para lugar nenhum. Aí, o único lugar que eu vou é a escola. Mas é muito cansativo. Demais, demais, demais, demais. No EAD, eu estudava a hora que eu queria. Só que ao mesmo tempo que eu gosto do EAD, eu gosto do presencial. (DC2).

Em geral, as estudantes tiveram uma produção subjetiva favorável à aprendizagem, após o retorno para o ensino presencial. As dificuldades de biologia permaneciam, mas as atividades agora propostas, eram mais variadas e dinâmicas, o que auxiliava no processo de superação de algumas dificuldades.

No período presencial, observamos, nas *Biofincinas*, que as estudantes eram participativas, falavam livremente, perguntavam e expressavam suas opiniões sobre os temas discutidos. Nas aulas regulares de biologia, Evy sentava sozinha, distante dos colegas; Maroca ficava sempre nas fileiras de trás, próxima a sua melhor amiga; e Sofia sentava na frente, junto com os amigos, parecia dispersa e demorava para se concentrar. Nessas aulas, elas não perguntavam e não participavam das discussões propostas. Em conversa informal, sobre a participação nas aulas de biologia, Sofia e Maroca comentaram:

Sofia: Eu me sentia mais à vontade só a gente [falando das *Biofincinas*] do que numa sala cheia de alunos. Por exemplo, eu não pergunto para professora. Mesmo que eu não tenha entendido. Eu fico pensando: será que alguém pergunta, por favor. Mas quando é a senhora, eu vou falando, eu vou perguntando o que eu não entendi.

Maroca: E também porque ficou de igual pra igual, né? Pessoas que responderam que tinham dificuldade. Não tinha assim, como eu posso dizer, um melhor do que o outro. Querendo se achar melhor do que o outro. Eu não vou citar nomes, mas na minha sala tem.

Sofia: Na minha também.

Maroca: Tem uns que sabem mais. Aí, às vezes, o professor nem pergunta nada. Mas eles falam: professor, aquilo, aquilo é assim, assim? A gente se sente lá embaixo, porque tu não sabes nem aquilo novo que o professor está explicando (CI).

As estudantes apresentavam insegurança para participar das aulas de biologia. Além disso, observamos o sentimento de inferioridade (baixa autoestima) em relação aos colegas que elas consideravam “saber mais” sobre o conteúdo. Precisamos levar em conta que a biologia era um componente com o qual elas não tinham afinidade e consideravam ter dificuldades para aprender. Podemos considerar, então, que esses fatores, favoreciam a produção de sentidos subjetivos desfavoráveis à aprendizagem do componente curricular, inviabilizando o desenvolvimento de recursos que pudessem auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem.

Em geral, as estudantes tinham dificuldades para contextualizar os conteúdos quando as aulas eram expositivas e continham muitos termos técnico-científicos, característicos dos estudos das ciências biológicas. Sobre o assunto, Evy comentou:

Evy: Quando eu estava tendo aula assim [presencial], geralmente, eu me distraía muito, porque ficava só olhando para o slide e ele [professor Tony] falando, falando, horas falando. Me dava preguiça, eu me distraía arrumando a mochila ou conversando com alguém (DC1).

Em contrapartida, quando as aulas eram contextualizadas, com a utilização de elementos didático-pedagógicos diferenciados, observamos que ocorriam condições mais favoráveis à aprendizagem e a uma melhor compreensão dos conteúdos.

Sofia: A professora levou plantas pra gente ver numa aula. O caule, os negócios. Aí, e eu achei muito interessante. Porque eu estava vendo, entendeu? Eu estava vendo e raciocinando o que ela estava falando com o negócio da planta. Assim, a minha nota aumentou e meu entendimento aumentou também um pouco mais (DC2).

No período presencial, a professora Diana realizava estratégias variadas, favorecendo a personalização das informações e a aprendizagem compreensiva das estudantes, criando canais dialógicos, utilizando suportes visuais e estabelecendo relações do

conteúdo com situações reais. Dessa forma, as estudantes preferiam o ensino presencial, onde consideravam que o contato próximo ajudava na concentração para aulas e, conseqüentemente, na melhor compreensão dos conteúdos. Vejamos as expressões delas no complemento de frases:

Na escola Era mais fácil aprender (Evy, CF).

Na escola eu me divertia

Eu prefiro aulas presenciais

Na sala de aula fica mais fácil de compreender os conteúdos
(Maroca, CF).

As dificuldades em relação ao volume de atividades permaneceram para todas. Elas relataram que se sentiam cansadas, especialmente, nos períodos de provas finais. Especificamente, no caso da Maroca, verificamos a dificuldade para realizar as questões discursivas das avaliações individuais escritas de biologia. Geralmente, ela deixava essas perguntas sem respostas, resolvendo apenas questões objetivas, informando que não conseguia interpretar os exercícios.

Fundamentados nas recomendações de Mitjans Martínez e González Rey (2017), buscamos nas *Biofincinas*, desenvolver estratégias pedagógicas que favorecessem o diálogo entre a pesquisadora e as participantes, assim como o protagonismo delas, considerando suas principais necessidades, gostos e interesses. Todos os temas discutidos nas atividades, por exemplo, foram solicitações das aprendizes. Conhecer alguns aspectos da história de vida e do contexto familiar delas, também auxiliou na oferta de um ensino personalizado. Seguem os comentários de Evy e Sofia a respeito das *Biofincinas*.

Evy: Sim, com certeza. Principalmente quando a senhora pega aqueles exemplos lá. Tipo da ovelha Dolly. Foi muito interessante, porque, a gente entendeu bem melhor como se faz a clonagem com o exemplo dela. Aí ficou bem melhor na minha cabeça (DC1).

Sofia: Eu gosto do jeito como a senhora explica. Eu me afeiçoei. Ajudou bastante. A senhora meio que consegue abrir a minha cabeça e mostrava mais um pouco da biologia no nosso meio, assim na nossa vida (DC1).

Ao trabalhar nas *Biofincinas* com a perspectiva de explicação e contraste de modelo (POZO; GOMEZ CRESPO, 2009), incorporando as noções de contextualização, diálogo, autoavaliação, entre outras, temos notado a emergência de novos recursos subjetivos, relacionais e operacionais nas participantes da pesquisa. Elas mostram-se mais interessadas em compreender, além de memorizar os conteúdos, demonstram ter criado um vínculo de confiança e afeto com a pesquisadora e tem participado ativamente dos encontros, explicitando seus pensamentos. Esses resultados nos fazem acreditar que estamos caminhando na direção da superação de suas dificuldades.

Considerações finais

Nosso objetivo neste capítulo foi refletir na perspectiva de produzir uma compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem de biologia nos ensinos remoto e presencial de Evy, Maroca e Sofia. Elas eram estudantes esforçadas e tinham excelentes notas em biologia. À primeira vista, este fato nos induziria a pensar que as estudantes não tinham dificuldades de aprendizagem neste componente curricular. Entretanto, as três estudantes se autoavaliaram com dificuldades para aprender biologia e no desenvolvimento da pesquisa de campo, constatamos essas dificuldades, apesar das boas notas.

Aprender biologia exige processos de interpretação, compreensão, contextualização e produção que, muitas vezes, não podem ser evidenciados no boletim escolar. Sobre as distorções presentes nesse tipo de aferição de rendimento, Luckesi (2014) afirma que, com frequência, as notas não representam a qualidade da aprendizagem dos educandos. De forma semelhante, Mitjás

Martínez e González Rey (2017) comentam que a avaliação tem sido desenvolvida como um processo externo ao aprendiz, com caráter de aferição do que foi ensinado, viabilizando apenas processos de aprendizagem reprodutivo-memorística.

Utilizamos a autoavaliação para identificar estudantes com dificuldades de aprendizagem de biologia. Segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), esse tipo de avaliação possibilita a implicação do estudante no seu processo avaliativo, assim como “a reflexão do aluno sobre o nível em que está atingindo seus objetivos de aprendizado, sobre os conhecimentos que possui e sobre o que ele é capaz de produzir” (p. 156). Além disso, a autoavaliação pode contribuir para o desenvolvimento de recursos subjetivos que favoreçam a aprendizagem.

Verificamos que, tanto no ensino remoto emergencial, quanto no presencial, as estudantes não tinham implicação emocional com o componente curricular de biologia. Elas tinham uma concepção de que aprender biologia era decorar termos técnicos, não gostavam das aulas, do professor de biologia e tinham um sentimento de inferioridade em relação aos colegas de turma, que as inibiam de se manifestarem durante as aulas. No ensino remoto, tais dificuldades foram amplificadas pelo desconforto de estar em casa e não encontrar os amigos (no caso de Sofia), a facilidade de distrair-se e dormir (no caso de Maroca) e por ter que desenvolver os estudos solitariamente (no caso de Evy).

A implicação emocional é fundamental para a produção de sentidos subjetivos com os quais os estudantes podem personalizar as informações e aprender de forma compreensiva e/ou criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A concepção de que ensinar biologia é memorizar termos técnicos é forjada desde os anos iniciais do ensino fundamental e fortalecida pelo modelo de transmissão-recepção, no qual o professor cobra reprodução do conteúdo nos exames.

A maneira como os estudantes subjetivam suas relações com os professores também é importante para os sentidos subjetivos que eles podem produzir em relação aos conteúdos em estudo

(GONZÁLEZ REY, 2004). O modelo de aulas expositivas com slides, muitas vezes, dificulta um contato mais próximo entre professor e aluno, como foi expresso por Maroca e Evy. O aluno pode se distrair, não aprender e não gostar do professor nem se envolver com o conteúdo.

Tem ainda a relação com os colegas, que pode inibir os estudantes de se manifestarem, como no caso das estudantes da nossa pesquisa. Ao não explicitarem a forma que estão compreendendo determinado assunto, não podem ser ajudadas pelo professor ou outros colegas. Isso também está relacionado com o modelo de transmissão-recepção e com o uso de exames, cujas notas comparam os estudantes, gerando, em alguns deles, sentimento de inferioridade.

Autores como Araújo e Voltolini (2021), Fonseca *et. al.* (2021), Gomes, Kretzmann e Pedrosa (2022) têm argumentado que não se deve levar para o ensino remoto ou à distância, esse modelo de transmissão-recepção. O protagonismo do estudante precisa ser valorizado, delegando-se a ele, cada vez mais, a responsabilidade por sua própria aprendizagem. A contextualização também é importante para aumentar as chances de os estudantes personalizarem as informações. A abertura de canais dialógicos tem sido recomendada pelos autores que seguem o enfoque da teoria da subjetividade para possibilitar a produção de sentidos subjetivos dos estudantes e como estratégia para entrar em “sintonia de pensamento” com eles (TACCA, 2006). O diálogo aumenta as chances de uma boa relação entre professor e estudantes e destes com os conteúdos trabalhados pelo professor. Sistemas de avaliação que favoreçam ao estudante comparar-se consigo mesmo em momentos anteriores e não com os colegas, como o uso da autoavaliação, podem favorecer a motivação dos estudantes pelo estudo e aumento de sua autoestima.

Nossos resultados confirmam parcialmente o modelo de Rossato e Mitjans Martínez (2011). Encontramos indicadores de sentidos subjetivos desfavoráveis à aprendizagem (ex. crença de que aprender biologia é memorizar, não encontrar os colegas e ter

que ficar em casa, sentimento de perda do ano letivo em função da parada das aulas, antes do ensino remoto e a necessidade de estudar/aprender sozinha, durante a pandemia). Também alguns indicadores de sentidos subjetivos desfavoráveis à expressão do agente e/ou sujeito da aprendizagem, especialmente durante a pandemia (ex. reclamar uma relação afetiva mais intensa com os pais, não se sentir à vontade com os colegas, práticas de ensino de biologia descontextualizadas, que enfatizam a reprodução, falta de planejamento de alguns professores durante a pandemia e as avaliações, na maioria das vezes reprodutivas e que não favoreciam a produção própria). Não encontramos indicadores de configurações de sentidos subjetivos geradores de danos.

No retorno ao presencial, com a troca da professora de biologia, verificamos mais indicadores de produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem (ex. encontrar maior relação entre os conteúdos de biologia e as coisas da vida, sentir-se mais à vontade com os colegas, ter maior concentração nas aulas). Também alguns indicadores de sentidos subjetivos favoráveis à expressão do agente e/ou sujeito da aprendizagem (ex. o contato mais próximo e a interação com a professora, a participação em atividades práticas e de laboratório).

Referências

ALVES, J.M.; PARENTE, A.G.L.; BEZERRA, H.P.S.; BEZERRA, S.H.O. O Subjetivo e o operacional na superação das dificuldades de aprendizagem em ciências. **Revista Ensaio**, v. 24, n. 01, p. 01 - 14, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/29692>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ARAÚJO, P.G.; VOLTOLINI, J.C. Revisão sobre o ensino remoto em Ciências e Biologia durante e pandemia da COVID-19. **Revista Biociências**, v. 27, n.02, p. 19-39, 2021. Disponível em: <periodicos.uniату.br/ojs/index.php/biociencias/article/view/3392>. Acesso em: 15 set. 2022.

ARRUDA, H. R. **Análise e contribuições para o ensino de biologia molecular em um município do interior paulista**. 2018. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Genética Evolutiva e Biologia Molecular da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10689>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BARBOSA, A.T.; FERREIRA, G.L.; KATO, D.S. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da regional 4 da SBENBIO (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 02, p. 379-399, 2020. Disponível em: <renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/396> Acesso em: 10 out. 2022.

BEZERRA, M. S. **Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

BEZERRA, H.P.S.; ALVES, J.M. Revisão da Literatura sobre dificuldades de aprendizagem de biologia no ensino médio. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC, ENPEC em Redes**, 27 de setembro a 01 de outubro de 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76261>> Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FONSECA, G.C.; SILVA, J.V.F.S.; ARANTES, A.L.M.; LIMA, I.F.; ALMEIDA, V.H.C.; PANIAGO, R.N. As vozes de alunos do ensino médio acerca do ensino remoto emergencial: possibilidades e desafio na aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n.8, p. 1 -12, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17436>>. Acesso em: 10 out. 2022.

GOMES, Y.L.; KRETZMANN, C.; PEDROSO, D.S. Aulas remotas nas licenciaturas durante a pandemia: fragilidades e potencialidades. **Cadernos de pesquisa**, v. 29, n. 1, jan./mar, 2022,

p. 33 – 57. Disponível em:<<https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n1.2022.2>>. Acesso em: 10 out. 2022.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITÍJANS MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L.M. **O outro no desenvolvimento humano: a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITÍJANS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

LUCKESI, C.C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

MEDEIROS, A. M. A. **Análise dos processos subjetivos de aprendizagem Matemática escolar de crianças consideradas em situação de dificuldade**. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília; Brasília, 2018.

MITÍJANS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. Á. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

ROSSATO, M.; MITÍJANS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MITÍJANS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (org.).

Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alíneas, 2011. p. 71 – 107.

SANTOS, C.E.C.; SILVA, J.C.; SANTOS, M.C.; NETO, B.F.; NOGUEIRA, M.S.; ROCHA, L.S.; EGITO, R.R. Estudo de ciências e biologia em aulas remotas. Mudanças e desafios no ensino e aprendizagem na educação básica. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 92471-92491, sept, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-420>>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, M. S. **O ensino individualizado como mediador do desempenho escolar dos estudantes do colégio estadual Senador Teotônio Vilelea, Goiânia-GO.** 2019. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Ensino de Biologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37693>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SOARES, M.D.; SANTOS, A.N.B.; FARIAS, F.R.; LIMA, F.G.C. Ensino de biologia em tempos de pandemia: criatividade, eficiência, aspectos emocionais e significados. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 638 – 656, fev., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.51891/rease.v7i2.630>>. Acesso em: 10 out. 2022.

TACCA, M.C.V.R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foto nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmem Vileta Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. In: **Revista Ciência e Educação.** 23 (4), 1055 – 1076, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013>. Acesso em: 18 ago. 2021.

Capítulo 7

Repercussões dos ensinoss remoto e presencial nas produções subjetivas de professores de ciências

José Moysés Alves
Jeedir Rodrigues de Jesus Gomes
Victtor Takeshi Barreiros Yano

Introdução

De repente, todo (o) mundo estava sob ataque do novo coronavírus. A pandemia, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, afetou profundamente as áreas da saúde, economia e educação, causou perdas irreparáveis e muito sofrimento. Várias medidas foram tomadas para evitar a disseminação do Sars-CoV-2. Durante o isolamento social, a maneira encontrada para manter estudantes de todos os níveis em atividades de estudo foi o ensino remoto emergencial. O retorno ao ensino presencial aconteceu quase dois anos depois, quando as vacinas começaram a ser aplicadas e houve redução do número de mortos e de casos da doença.

O ensino remoto e, em seguida, o retorno ao presencial foram experiências desafiadoras e transformadoras, provavelmente, para todos os professores. Para realizá-los, eles tiveram que mudar suas formas de pensar, sentir e se relacionar. Precisaram aprender novas maneiras de planejar, desenvolver e avaliar o ensino. Assim, nos interessa refletir e compreender os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) nesse processo, que condições dificultaram e quais facilitaram suas aprendizagens, o que trouxeram dessas experiências ao retornarem para o ensino presencial.

Nossa motivação para escrever o presente capítulo emergiu quando consideramos a possibilidade de refletir e produzir inteligibilidade sobre o impacto das novas exigências feitas aos professores de ciências, em decorrência da pandemia, explorando recortes da experiência dos participantes de duas pesquisas de doutorado. Isto porque tais pesquisas, embora não tenham sido planejadas, especificamente, para responder a essas questões, investigam a aprendizagem de dois professores iniciantes e três com mais tempo de atuação, trabalhando em escolas da rede particular e/ou pública.

Essas pesquisas fundamentam-se na teoria da subjetividade, na epistemologia qualitativa e no método construtivo-interpretativo desenvolvidos por González Rey, Mitjans Martínez e colaboradores (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nesta perspectiva, o processo de preparação para o exercício da profissão docente é concebido como o conjunto de experiências e aprendizagens que ocorrem tanto em cursos intencionalmente planejados para sua formação, quanto em outras experiências de preparação não intencionais, que ocorrem ao longo de sua história de vida (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

De acordo com a teoria da subjetividade, as aprendizagens que contribuem para a preparação profissional dos professores são aquelas em que eles produzem sentidos subjetivos, ou seja, com as quais eles se envolvem simbólica e emocionalmente. Isso pode ocorrer em todos os tipos de aprendizagem, sendo menos comum na aprendizagem memorístico-reprodutiva, em que o aprendiz costuma ter uma postura mais passiva. Mas a produção de sentidos subjetivos é uma condição para a aprendizagem compreensiva, na qual os aprendizes refletem e personalizam as informações. Também para a aprendizagem criativa quando, além de personalizar as informações, os aprendizes as confrontam, imaginam e criam novas ideias (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Ao participarem de cursos de formação, intencionalmente planejados para esta finalidade ou ao resolverem, por conta própria,

os problemas da prática, os(as) professores(as) aprendem e se preparam para a atuação profissional. Não usam apenas o intelecto para aprender, envolvem-se como pessoas, com toda sua história de vida, em contextos relacionais significativos nos quais partilham valores, que os afetam e ajudam a produzir sentido para suas ações.

A subjetividade é um sistema simbólico-emocional em desenvolvimento, que se estrutura processual e simultaneamente, nos níveis individual e social. Os sentidos subjetivos são as unidades simbólico-emocionais desse sistema, que se organizam em configurações. A configuração das configurações dos sentidos subjetivos produzidos ao longo da história de vida da pessoa, em diversos contextos sociais, constitui sua subjetividade individual. A configuração de configurações dos sentidos subjetivos produzidos em determinado contexto social constitui a subjetividade social daquele contexto, que é atravessada pela de muitos outros (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

As produções subjetivas de indivíduos (professores, no caso em estudo) constituem a subjetividade social (da escola, em nosso caso) e esta, por sua vez, repercute na subjetividade dos indivíduos. Subjetividade individual e social interagem recursivamente. As mudanças da subjetividade dependem da produção de novos sentidos subjetivos, que ocorre durante a ação. A configuração de sentidos subjetivos da ação, entre elas a ação de aprender, refere-se à produção de sentidos subjetivos que emergem na ação, tendo por base as configurações subjetivas da personalidade, as configurações subjetivas da subjetividade social e as relações sociais da pessoa nesse contexto. A produção de novos sentidos subjetivos pode alterar tanto as configurações subjetivas da personalidade quanto aquelas da subjetividade social. O desenvolvimento subjetivo (individual e/ou social) ocorre quando essas mudanças se estabilizam e passam a fazer parte das configurações de sentidos subjetivos mais estáveis da personalidade ou do grupo (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 47)

A pandemia de Covid-19 surpreendeu e afetou todas as pessoas de acordo com as suas singularidades subjetivas. Por ser

uma doença desconhecida para a qual não se tinha vacina nem tratamento eficaz testado, exigiu medidas de isolamento social e neste contexto, os professores foram convocados ao ensino remoto emergencial. Eles precisaram se adaptar a essa situação com os recursos que dispunham. Alguns receberam treinamento e tinham à sua disposição os equipamentos e recursos tecnológicos necessários, outros não. Precisaram buscar autoformação e usar/adquirir os próprios recursos, ou responderam de outras formas a essa situação.

Compartilhamos, uma cultura digital em que convivem os que assistiram as transformações tecnológicas que aconteceram nos anos 80 do século passado, e aqueles que já nasceram nessa sociedade transformada. Interação socialmente aqueles que foram incluídos na cultura digital e aqueles que permanecem excluídos dela (ROSSATO, 2014). De acordo com Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 731) “os estudantes possuem bem menos acesso a recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto do que os professores”.

Nosso objetivo no presente capítulo é refletir e produzir uma compreensão sobre o impacto das novas exigências feitas aos professores de ciências em suas aprendizagens e subjetividades. Além de apresentar as razões para realizar o estudo, nas outras três seções deste capítulo, esboçamos um perfil acadêmico resumido dos professores participantes; suas aprendizagens e produções subjetivas (durante o período de ensino remoto, híbrido e presencial) e o finalizamos com as nossas próprias aprendizagens e reflexões.

Um perfil acadêmico resumido dos professores participantes

As informações apresentadas e discutidas, a seguir, não são resultados de pesquisas planejadas, especificamente, com a finalidade de investigar os impactos do ensino remoto e presencial. Foram obtidas em duas pesquisas de tese de doutorado sobre a aprendizagem de professores, que iniciaram antes da pandemia e ainda se encontram em andamento, sendo orientadas pelo primeiro autor. Uma, realizada pelo segundo autor, investiga as

aprendizagens dos professores relacionadas à utilização pedagógica de uma horta escolar, em uma escola pública. A outra, desenvolvida pelo terceiro autor, investiga as aprendizagens de professores, em seus primeiros anos de atuação profissional, em uma escola particular. Já tínhamos contato anterior com os participantes e, na medida do possível, continuamos interagindo com eles, considerando os objetivos das pesquisas, durante o período pandêmico.

Refletimos no presente capítulo sobre os impactos do ensino remoto e do retorno ao ensino presencial nas aprendizagens e subjetividades de cinco professores de ensino médio, aos quais atribuímos nomes fictícios, sendo dois professores de física de escola particular (Lili e Cuca, ambos com 26 anos de idade e dois de atuação profissional). Dois professores de escola pública, um de física (WB, de 43 anos e 15 de atuação profissional), um de biologia (Lolo, de 40 anos e 16 de atuação profissional) e um de matemática, atuando em escola particular e em escola pública (Nee, de 38 anos e 18 de atuação profissional). Assim, temos os dois professores de física da escola particular nos anos iniciais da docência e os outros três com mais de 15 anos de experiência na profissão. Os três professores de física foram bolsistas durante a graduação. Todos os professores cursaram mestrado, sendo quatro deles, na área de ensino.

As informações foram obtidas por meio de observações dos professores em suas atividades, complemento de frases (CF) e conversas informais (CI) com os participantes. Em nossa construção interpretativa, privilegiamos os sentidos subjetivos produzidos durante a ação, sem deixar de considerar as relações sociais dos professores, os sentidos produzidos em sua história de vida e a subjetividade social, especialmente aqueles relacionados à sociedade globalizada e à subjetividade social da escola.

Aprendizagens e produções subjetivas dos professores

A seguir, esboçaremos um panorama dos acontecimentos na visão dos professores, ao mesmo tempo, explorar o que cada um

valorizou, focando nos desafios, aprendizagens e mudanças subjetivas apresentadas por eles, em decorrência das exigências que lhes foram feitas, durante o ensino remoto, híbrido e presencial.

O ensino remoto

Durante o isolamento social decorrente da pandemia, para que o calendário escolar não fosse interrompido, prejudicando os estudantes, as Instituições de ensino recorreram, como medida alternativa, ao uso das aulas remotas emergenciais (temporárias). Isso demandou conhecimentos e domínio das tecnologias informacionais por parte dos professores, que precisaram pensar em outras estratégias para continuar ministrando suas aulas.

Os professores Lili e Cuca, com pouco tempo de atuação profissional, tiveram que lidar com essa realidade inesperada. O número de aulas particulares que ministravam diminuiu e as que restaram, assim como nas escolas, também mudaram para a modalidade virtual. Durante esse período, os professores precisaram utilizar plataformas como *Zoom*, *Google Meet*, *Whatsapp*, criar *podcasts* e aulas gravadas. Com isso, a rotina de aulas (particulares e na escola da rede privada) e lazer foi substituída por cargas de trabalho excessivas e pouco descanso.

Antes da pandemia, né? eu tinha acesso à residência dos meus alunos... veio a pandemia, já não foi mais possível. Começou com o *lockdown*, então... eu realmente não sai de casa por conta do medo de pegar covid e passar pra *batchan* [avó em japonês] e pra mamãe também, que é hipertensa (CI - Lili).

Além do medo de contrair e transmitir a doença, Lili sentiu a perda de efetividade das interações presenciais com seus alunos “no presencial, a gente tem um contato muito maior com o aluno, né?”. Conhecia algumas ferramentas, outras ela precisou aprender a usar, de forma atabalhoada “O que eu ainda não sabia, ia

aprendendo, na marra” (CI – Lili), ainda que estas não fossem completamente desconhecidas para ela.

Com o Professor Cuca aconteceu algo semelhante.

Pensei logo na minha família. Mas me preocupei tanto com a questão da saúde e com o financeiro também... com menos aulas particulares, menor fica a minha renda e isso também é motivo de preocupação... sou muito ansioso e já estava pensando no que eu poderia fazer pra não perder muitos alunos. (CI – Cuca).

No contexto escolar, durante as primeiras aulas utilizando os recursos tecnológicos, vieram as frustrações ocasionadas pela falta de atenção, participação e frequência dos alunos nas aulas. Lili, sempre tentava interagir com o grupo de estudantes, no entanto, normalmente as câmeras estavam desligadas e ela não obtinha o retorno esperado. Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 732) realizaram uma pesquisa com 15.654 professores de redes públicas Referindo-se ao ensino remoto, “83,9% dos professores afirmaram que houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas”.

O esforço e o tempo destinado para preparar aulas de qualidade não estavam tendo um retorno positivo. Uma das preocupações de Cuca era que nem todos os alunos reuniam as condições necessárias para acompanhar os encontros. Em suas falas, Lili e Cuca destacaram que já era difícil conseguir ensinar e aprender nas plataformas virtuais, mas isto se tornava pior, pois existiam estudantes que não possuíam o aparato necessário e/ou rede de *internet* estável para se manter nas reuniões. Sentimentos de frustração e cansaço foram indicados nas expressões dos professores.

Meus primeiros anos como professor foram frustrantes. (CF - Lili)

Meu início de carreira não foi nada parecido com o que eu imaginava. (CF - Lili)

Meus primeiros anos como professor foram cansativos (CF – Cuca)

Meu início de carreira foi desafiador (CF – Cuca)

Eu precisava repetir a mesma fala umas três ou quatro vezes... quando não era a minha *internet* que falhava era a deles. Um estresse só (risos). (CI – Cuca)

Na pesquisa de Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 732), citada anteriormente, 82,4% dos professores afirmaram “que aumentou a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais”. Os autores atribuem essa maior carga de trabalho à “pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais”.

Com o passar do tempo, os professores Lili e Cuca foram se habituando e produzindo pequenas dinâmicas, buscando ganhar a atenção e participação dos alunos nas aulas. Lili, começou a utilizar laboratórios virtuais para trabalhar a física, utilizando a experimentação. Algo semelhante ao que ela fazia, em seu estágio no Centro de Ciências e Planetário do Pará (CCPPA), presencialmente, durante a graduação. Cuca, que também tinha experiências de estágio no CCPPA, usando experimentos demonstrativos, passou a apresentar aos alunos pequenos vídeos sobre as curiosidades da física. Criou personagens (bonecos) com os quais dialogava sobre os assuntos, em uma tentativa de incentivar o diálogo com os estudantes. Foram iniciativas bem-sucedidas de melhorar a própria motivação e a dos alunos nas aulas.

Durante esse período, os professores mantiveram o padrão de prova objetiva. O aluno recebia, virtual ou fisicamente, um caderno de questões e as resolvia em sua casa. Cuca considerou complicado avaliar nesse período, porque a maioria dos estudantes tinha acesso à internet e utilizava a pesquisa para resolver as questões.

O Professor Nee, que ensinava matemática tanto em escola da rede particular, quanto na pública, contou que, inicialmente, a expectativa era que a pandemia não chegaria no Brasil e que, em março de 2020 “fomos surpreendidos, tudo foi muito rápido e fomos dispensados pela situação de fecha escola... a orientação foi que as aulas iriam ser suspensas só por uma semana” (CI – Nee). O *lockdown* começou em 17 de março de 2020 e as cobranças

para o ensino remoto começaram bem antes no ensino particular (maio de 2020) que na rede pública de ensino (março de 2021). Quase um ano de diferença.

Na rede particular, já no primeiro semestre foram solicitados videoaulas de no máximo cinco minutos de duração e, no segundo semestre, iniciou-se a formação para o ensino remoto.

A formação foi um curso profundo sobre o uso das plataformas de mídias digitais, para garantir as aulas na pandemia. Eu confesso que por algumas vezes senti vontade de desistir, foi uma enorme quantidade de recursos digitais que precisava dominar em um curto intervalo de tempo e com uma exigência altíssima. (CI – Nee).

O Professor Nee trabalhava em uma escola maior e com melhores condições estruturais e financeiras. Rapidamente, as salas foram estruturadas com *notebooks*, câmeras e microfones. “Tudo o que se precisava para ministrar uma aula *online*, foi adquirido e montado, rapidamente”. O problema era que, apesar dessa estrutura, os professores não estavam preparados para usar as tecnologias. Então, foram solicitados a fazer pequenos vídeos. Isso não foi tão problemático para o professor Nee.

Como meu irmão também é professor, ele me gravava e eu o gravava. O vídeo tinha que ser curto mesmo, porque tinha que ser enviado por *WhatsApp*... Eu gravava e mandava por *WhatsApp* mesmo para a coordenadora. E ela enviava no grupo dos alunos” (CI – Nee).

Depois, a escola ofereceu um treinamento para o uso do *Classroom*. Ele colocou um quadro no quarto de sua casa, o irmão comprou microfone, equipamentos de iluminação e o ajudava a gravar com o celular “depois a gente adquiriu um pedestal, aí cada um se virava sozinho, como o vídeo era rápido eu já deixava um resumo no quadro, aí gravava” (CI – Nee).

Os alunos não estavam gostando e a direção da escola decidiu que não era para fazer mais vídeos curtos. Então, os professores passaram a usar a plataforma o *Zoom*, na qual era possível gravar

até 20 minutos de aula. Diante de tantas exigências o Professor Nee pensou em desistir.

Foi nesse momento que eu decidi que eu ia largar. Eu falei com a coordenação que eu não queria atrapalhar e que eu não ia conseguir fazer tudo que estavam pedindo. Como eu te falei, eu estava ficando, desesperado. (CI – Nee).

Quando chegou o mês de julho, que seria o mês de férias, o Professor Nee deu aulas, porque os alunos tiveram as férias antecipadas. Em agosto, começaram a usar o *Google Meet* e a transmissão de aulas ao vivo para os alunos. “Eu já estava cansado de fazer vídeo, mas quando começamos a estudar para usar o *Google Meet* foi o segundo desespero. Porque era pior ainda do que o *Zoom*” (CI – Nee). Maciel, Lima e Quaresma (2021, p. 4) relatam que “muitos professores se viram em uma situação de total desespero, por não saber como lidar com as tecnologias digitais da informação e comunicação”.

Depois que aprendeu a usar o *Google Meet*, o Professor Nee ficou mais tranquilo, porque estava em casa, protegido, e com uma *internet* boa. Em seguida, ele precisou aplicar as provas.

Aí foi outra correria para saber usar o *Google Forms*, “quem sabe mexer nisso?” ninguém sabia, aí lá vem mais tutorial, e começa a ler tutorial. Aí, à medida que a gente ia aprendendo, sob muita pressão, aí as coisas iam melhorando, mas em relação ao início, cada fase era um novo aprendizado e uma nova agonia até aprender”. (CI – Nee).

O Professor Nee contou que, diferentemente da escola particular, na rede pública estadual, os alunos ficaram sem aulas e iam até a escola buscar os compêndios para estudar e resolver os exercícios por conta própria, sem orientação de um professor.

A produção dos compêndios para os alunos foi trabalhosa, mas ajudou a melhorar a forma de resumir os conteúdos e de tornar as apostilas autoexplicativas, eu nunca havia produzido material assim,

pois os alunos da rede pública estadual estavam sem aula presencial e sem acesso à plataforma de mídia digital. (CI – Nee).

Ainda segundo o Professor Nee, essa situação permaneceu quase todo o ano de 2020. Isso só começou a mudar com a entrega dos *chips* com créditos de *internet*, entre junho e outubro daquele ano. Primeiro, os *chips* foram entregues para as turmas de terceiro ano. As aulas iniciaram de forma remota no final de outubro. A estruturação das salas virtuais, no *Google Classroom*, iniciou em dezembro de 2020 e as atividades *on-line* em março de 2021.

Os *chips* doados pelo governo estadual demoraram a chegar na escola e também demoraram a ser distribuídos, pois não havia uma comunicação direta com as famílias dos estudantes, foi preciso ligar, fazer busca ativa e mesmo assim alguns alunos nunca foram buscar os *chips*. (CI – Nee).

Complementando as informações anteriores, o professor de biologia, Lolo, que trabalha apenas na escola pública, contou que sua maior aprendizagem,

foi planejar um material que fosse adequado àquele momento... um material impresso com atividades, com informações essenciais e autoexplicativo, ou seja, um resumo daquilo que eu iria trabalhar no dia a dia com os estudantes. (CI – Lolo).

Ele contou que a plataforma *Google* foi disponibilizada pelo governo com uma senha, mas que utilizava sua própria *internet* porque não recebeu suporte nem treinamento para utilizar as plataformas. Era tudo novidade para o Professor Lolo, que usou a *internet* para buscar conhecimento de como utilizar o *Google Meet* e o *Google Formulários*. Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1641) obtiveram depoimentos de professores que também apontam a “ausência de um processo formativo” e consideraram que ele seria necessário, não apenas para aprender a usar os recursos tecnológicos, “mas sobretudo, lidar com vidas, com pessoas em situações de mudança”.

Eu fui buscar no *Youtube* cursos de formação, aulas de formação sobre a utilização desses recursos interativos. Eu fui correr atrás e fazer esses cursos. Foi interessante, porém, eu senti muita dificuldade, principalmente para ensinar os alunos a utilizarem, porque eles podem até utilizar o celular para fins de entretenimento, mas para fins educacionais, de pesquisa, de conteúdo, de informação necessária e para o aprendizado formal, eles têm maior dificuldade. (CI – Lolo).

Avaliou que foi muito positivo fazer questionários no *Google Forms*,

Porque os alunos correspondiam, eu já colocava a configuração das respostas e já saia tudo corrigido e com a estatística de onde os estudantes tiveram mais dificuldade, onde eles mais erraram. Assim eu já sabia onde eu poderia trabalhar novamente e que assunto precisava ser priorizado para garantir o aprendizado deles. (CI – Lolo).

Diferente de todos os outros, o professor WB de física, que também atua apenas em escola pública, contou que “já sabia muita coisa antes da pandemia”. Ele já sabia usar as ferramentas, mas ainda não tinha aplicado esses conhecimentos na prática. Em 2015, através da direção da escola, foi informado de um curso para aprender sobre as ferramentas da *Google* e se interessou em fazer. Também em seu curso de especialização, em 2017, continuou aprendendo, porque precisou fazer um curso de informática, que lhe deu suporte para aprender robótica. Quando terminou a especialização, em março de 2018, iniciou o mestrado profissional, que também exigiu muito os conhecimentos sobre as ferramentas da *Google*.

O Professor WB contou que embora já soubesse usar o *Word*, conhecia pouco o *Power Point* e o *Excel*, programas que foi obrigado a aprender para usar durante o ensino remoto. Reconheceu também uma outra aprendizagem, decorrente do ensino remoto, que melhorou sua prática relacionada à organização do próprio material pedagógico. Antes da pandemia “não dedicava tempo de qualidade” para fazer isso.

Eu era muito bagunçado com o meu material pedagógico, eu ia ministrar uma aula numa turma e ficava procurando o material: “e agora, onde eu coloquei?” (risos) e o ensino remoto me forçou a organizar no computador o material das aulas. (CI – WB).

Contou ainda que aprendeu a superar problemas de ordem técnica, como fazer uma manutenção básica, limpeza de arquivos desnecessários, desfragmentar o disco rígido, desinstalar e instalar programas. Isto porque estava precisando de um computador novo, mas no meio da pandemia, com tudo fechado e sem dinheiro começou a pesquisar como melhorar seu notebook. Outro exemplo, foi do áudio do seu notebook que deu problema e, na urgência de dar aula, ele aprendeu que poderia transmitir a imagem pelo *notebook* e o som pelo celular.

Como o professor Nee, que cooperava com o irmão, WB tinha a ajuda de sua esposa “Minha esposa era quem me ajudava a testar, ela ia para o outro quarto e entrava na sala virtual com o *link*. Aí eu ficava testando com ela, tá ouvindo bem? tem imagem? aparece a apresentação? tá saindo som de fundo?”

Para facilitar a visualização dos alunos, enquanto resolvia as questões no quadro, o professor WB

Pegava uma folha em branco, pendurava no suporte da iluminação, que eu comprei, ia resolvendo na folha e os alunos iam acompanhando. Depois de vários meses trabalhando assim, eu comprei uma mesa digitalizadora que facilitou muito o meu trabalho, mesmo assim quando a internet estava instável e como meu computador estava ruim, a mesa travava e os próprios alunos reclamavam. (CI – WB).

Em resumo, sentimentos como o medo e a preocupação com a própria saúde, com a da família e com o sustento. A decepção pela perda de efetividade da interação presencial com os estudantes. O cansaço. A necessidade de aprender a usar as ferramentas com urgência. A frustração pela falta de atenção, participação e frequência dos estudantes às aulas. A preocupação com os que não

tinham equipamentos ou acesso à internet. A incerteza em relação ao final da pandemia. O desespero e vontade de desistir. A preocupação com a *internet*, barulho dos vizinhos, etc. A falta de suporte institucional (treinamento). A necessidade de autoformação e a dificuldade para ensinar os estudantes a utilizarem os recursos tecnológicos - são todas produções subjetivas dos professores no período do ensino remoto, que indicam dificuldades e necessidades de aprendizagens. Alguns receberam ajuda (do irmão, da esposa). Alguns usaram recursos próprios para comprar equipamentos. Todos tinham experiências anteriores que os ajudaram a superar as dificuldades. Todos aprenderam a usar recursos tecnológicos (*Google Meet*, *Zoom*), alguns a produzir pequenas dinâmicas e usar laboratórios virtuais, usar pequenos vídeos com curiosidades da física, personagens para simular o diálogo, gravar e postar vídeos, produzir compêndios/apostilas autoexplicativas, usar o *Google Forms* para avaliar, organizar o material didático, resolver problemas técnicos, entre outras.

Estes resultados vão ao encontro da conclusão de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1646)

o ensino remoto, ou ensino emergencial, pode ser caracterizado como um tempo em que a complexidade, a contradição, a incerteza, a fragilidade e a potência da educação, da escola e, por consequência, do trabalho docente, assumem maior dramaticidade. Mas desvelam, igualmente, a plasticidade dos professores ao tirarem proveito do cenário perverso que toma conta do seu dia a dia, refletindo, inquietando-se, enxergando e projetando contextos afirmativos para seu fazer.

Após a diminuição dos casos de COVID-19 e respeitando as medidas de segurança, as escolas foram, paulatinamente, retomando suas atividades presenciais.

O ensino híbrido

Em muitas escolas aconteceu uma forma híbrida de ensino no retorno do ensino remoto para o presencial. A Professora Lili contou que, durante esse período, metade dos estudantes se encontravam em sala de aula e os demais acompanhavam as atividades, virtualmente.

Era muito difícil conciliar os dois grupos. Quem estava em sala, entendia e conseguia participar da aula com facilidade, né? Mas quem estava pelo computador, reclamava que não estava enxergando o que tava escrito na lousa, que não tava ouvindo direito... aí eu tinha que ficar parando a aula pra apontar a câmera, pra ajeitar o microfone... ou eu dava atenção pros alunos da sala ou pros alunos que estavam online... fora que alguns alunos pareciam que nem estavam lá. Estavam online, mas viviam com as câmeras fechadas, não falavam. (CI - Lili).

Novamente e com mais intensidade, reaparece o sentimento de frustração. Lili e Cuca, sentiram dificuldades para adequar suas aulas de modo que ambos os públicos conseguissem compreender com facilidade o que estava sendo ministrado, e algumas vezes, a prática não saia conforme tinha sido planejada.

Não tinha como se dividir no meio da aula. Era internet caindo, conversa em sala, a câmera ficava apontando pra uma parte do quadro que eu já tinha explicado... ela desfocava... cara... que situação caótica (risos). Fora as vezes que eu começava a explicar e esquecia o microfone desligado. Lá eu tinha que explicar tudo de novo... a aula não rendia. (CI – Cuca).

Na experiência do Professor Nee, na escola particular, em março de 2021, começou o ensino remoto e o presencial teve um início parcial em agosto daquele ano. Durante o ensino híbrido, precisava resolver e corrigir questões com os alunos. Escrevia em

uma folha de papel A4 e posicionava a câmera, para que os estudantes conseguissem acompanhar as explicações.

Depois com novas aprendizagens e domínio de outros recursos comprei uma lousa digitalizadora que ajudava, mas também travava e eu tinha que voltar para a folha de A4. Isto me forçou a comprar um computador novo e melhorar minha internet. (CI - Nee).

O Professor Nee contou que foi muito cansativa a dinâmica do ensino remoto e isso ficou pior na transição para o ensino presencial. O ensino híbrido foi uma nova fase de aprendizagens, “as salas da escola já estavam todas equipadas, todas já tinham a câmera com tripé em cima da mesa, e nós tínhamos dois públicos, os alunos que estavam presentes e os que estavam em casa”. Ele sentiu aumentar a dificuldade.

É mais difícil do que quando todos os alunos estão no ensino remoto. A aula 100% on-line era melhor porque estava todo mundo, na mesma situação e o professor precisava focar em um único público. As vezes o aluno que estava online levantava a mãozinha, porque eu tinha que olhar para a câmera e para a televisão que servia de monitor. Eu esquecia do aluno que estava online e dava maior atenção para os alunos que estavam presentes, em sala. (CI - Nee).

Os Professores Lolo e WB, que só trabalhavam na escola pública, não tiveram essa experiência, pois o ensino híbrido não aconteceu em suas escolas, por falta de recursos tecnológicos.

A produção de sentidos subjetivos dos três professores (Lili, Cuca e Nee) convergem em termos de ter sido a etapa mais difícil e cansativa das três, pela necessidade de se desdobrarem para atender os estudantes em sala de aula e aqueles que assistiam as aulas, remotamente, de casa.

Precisamos destacar que o ensino híbrido não se refere, exclusivamente, a este esquema utilizado pelas escolas particulares durante a pandemia, com simultaneidade das aulas remotas e presenciais. De acordo com Miranda e Cols (2020, p 3),

A proposta do ensino híbrido surgiu para contribuir com um novo olhar pedagógico, que apresenta aos educadores formas de integrar o uso das tecnologias digitais no currículo escolar que, por sua vez, combina com as interações presenciais. A proposta híbrida visa à personalização do ensino e da aprendizagem num modelo possível para facilitar a combinação do ensino presencial, que utiliza a mediação de um professor, e aquele *on-line*, em que a mediação é feita por tecnologia artificial.

Chegou o momento que os professores puderam voltar às suas práticas “normais” de sala de aula e, aos poucos, às atividades paralelas que aconteciam nos contraturnos (aulas de experimentação, feiras de ciências e tecnologia, laboratórios, etc.).

O retorno ao ensino presencial

Ao encontrarem os estudantes, presencialmente, os professores notaram que, por diversos fatores, eles tinham aprendido pouco do que lhes tinha sido ensinado remotamente. Isso foi apontado pela Professora Lili.

Eras... durante esse tempo de pandemia, nossa... foi muito exaustivo. A gente tinha pouco tempo, muito aluno com a base fraca em matemática e em física e muito conteúdo para trabalhar. Daí, tinha que ficar ensinando o básico, básico mesmo, pra só depois começar o assunto. (CI - Lili).

O mesmo foi notado pelo Professor Cuca, que atribuiu a defasagem na aprendizagem dos estudantes à falta de comprometimento dos mesmos com a própria aprendizagem.

A gente sabia que os alunos não estavam conseguindo absorver completamente o que a gente tava trabalhando. Mas, não sei se por vergonha, ou por não estarem realmente do outro lado da tela, eles quase nunca perguntavam as coisas. Foi uma maneira boa de se trabalhar nesse meio de pandemia, mas eu acho que faltava mais comprometimento dos meninos. (CI – Cuca).

Além de constatar a dificuldade dos estudantes, o professor Cuca também precisou revisar todos os conteúdos na volta ao ensino presencial. Comentou que cansou de ouvir dos estudantes: “professor, eu não entendo isso lá na sala de aula, imagina por aqui” (CI – Cuca).

Em contrapartida, as experiências vividas durante o período pandêmico deixaram algumas marcas e, de uma certa forma, contribuíram na transformação das estratégias de ensino desses docentes. Considerando a caracterização de ensino híbrido de Miranda e Cols (2020), mencionada anteriormente, podemos dizer que ele se tornou mais híbrido.

Em sala de aula com suas turmas, observamos que a professora Lili passou a ter uma preocupação maior com o aprendizado de cada estudante. Notamos que ela procurou enriquecer suas aulas expositivas costumeiras, inserindo os recursos que aprendeu a utilizar durante o pico da pandemia, nas aulas virtuais. Começou a fazer isso sem perder o foco no vestibular. Durante as aulas, procurava dialogar mais com os alunos e, conhecendo as dificuldades deles, buscava ilustrações em softwares, representando, ludicamente, situações do cotidiano em que os problemas físicos podiam ser observados. Inclusive, no primeiro semestre de 2022, elaborou ideias para a oficina de física e realizou prática experimental, propondo o uso da música para trabalhar ondulatória com suas turmas.

Lili: Dá pra ver na prática tudo o que falamos na teoria. Dá pra falar de som, vibração, notas musicais, do timbre... dos fenômenos ondulatórios. Fora que, acho que todo mundo curte música, então o assunto ficaria bem mais leve de se trabalhar. (CI - Lili).

Cuca também deu espaço a outras possibilidades metodológicas em suas aulas. O diálogo se tornou elemento chave para suas dinâmicas. Curiosidades e charadas passaram a ser alternativas que o professor utilizava para aguçar a curiosidade dos estudantes e, assim, criar um vínculo com eles. Mais atividades em

grupo começaram a acontecer, na forma de seminários relâmpagos, nos quais o professor discutia com os alunos alguns conhecimentos físicos presentes em objetos eletrodomésticos, depois dividia a turma em equipes, que ficavam responsáveis por estudar e apresentar para todos, assuntos de física relacionados a determinado objeto. Ele também se mostrava motivado com o retorno ao ensino presencial.

Quando ensino Física fico animado. (CF – Cuca)

Não via a hora de retornar pro presencial. Física é isso... é corpo a corpo, prática. Só no virtual a gente não sente aquele acolhimento, sabe? As brincadeiras, as piadinhas pra facilitar o aprendizado... pessoalmente é muito melhor. (CI – Cuca).

Os jogos didáticos e a utilização de recursos midiáticos (filmes, episódios de séries, *podcasts* e reportagens) foram alternativas adotadas por ambos os professores, após o retorno às atividades presenciais. A parceria entre os professores das mais diversas áreas, também foi uma novidade no percurso investigativo. Houve uma valorização do trabalho em equipe.

Paralelamente, compreendemos que as reflexões e aprendizagens realizadas pelos professores, a partir das experiências em seus cursos de mestrado, durante a pandemia, também contribuíram positivamente para as mudanças em suas práticas docentes.

O Professor Nee resumiu algumas de suas aprendizagens relacionadas ao uso das novas tecnologias, reconhecendo que,

se não fosse a pandemia até hoje eu não teria me esforçado para aprender isso. Aprendi a gravar um vídeo, a compartilhá-lo, a preparar um questionário e postar no *Classroom*, aprendi a trabalhar com esses sistemas facilitando o meu trabalho docente, como por exemplo diagnosticar a turma e elaborar novos materiais pedagógicos, avalia-los e corrigi-los de forma remota e automática. (CI - Nee).

Comentou que pelo *Google Forms* consegue diagnosticar a turma toda sem muito esforço. Se tivesse que fazer isso mecanicamente, corrigindo atividade por atividade, seria cansativo e demorado. O aplicativo lhe permite visualizar em quais conteúdos os alunos estão mais fracos e definir que conteúdos precisa revisar com a turma. Esta vantagem da avaliação por meio do *Google Forms* também foi destacada pelos professores Lolo e WB.

O Professor Nee considerou que só consegue continuar usando o que aprendeu, durante o ensino remoto, na escola privada. Na escola pública onde trabalha não pode fazer da mesma forma, porque depende da infraestrutura da instituição.

Até ano passado, o curso que eu trabalho no particular disponibilizou o ensino remoto para os alunos, foi muito difícil. E até hoje a plataforma está disponível e somos obrigados a usá-la. Já no estado, apenas quando os alunos são levados para a sala de informática e apenas 17 computadores funcionam e precariamente. (CI - Nee).

Avaliou que “Se não houver estrutura na rede pública, pouca coisa pode ser efetivamente utilizada”. Na sua opinião, o professor pode utilizar aquilo que o ajuda em sua organização pessoal, como frequência, elaboração de provas diferentes com as mesmas questões e lançamento de notas online, mas “para interagir com os alunos vai depender da estrutura” (CI – Nee).

Depois das experiências do ensino remoto e híbrido, o professor Nee se sentia “mais preparado para ministrar aulas em outros contextos” e, profissionalmente “mais qualificado”, porque suas necessidades pedagógicas o levaram a aprendizagens em uma área com a qual tinha pouca afinidade e hoje até consegue ensinar para os colegas.

Assim, durante todo esse novo processo, eu aprendi a reconhecer a minha importância como docente presente na sala de aula para garantir o processo ensino-aprendizagem dos estudantes... Eu

aprendi que posso ministrar aula para qualquer lugar do mundo da minha casa, e que o professor é insubstituível. (CI - Nee).

O professor Lolo, de biologia, que trabalha em escola pública, avaliou que o ensino remoto não é adequado para o ensino básico, porque os estudantes

Não são aquelas pessoas adultas que já têm uma autonomia, o interesse próprio. Eles estão despertando, ainda não tem um compromisso pessoal com a aprendizagem deles. Eles ainda não sabem, em sua grande maioria, o que querem fazer da vida... Então no Ensino Básico, e o ensino médio faz parte disso, é uma dificuldade esse ensino a distância, que requer muita autonomia, então, cada vez mais fortaleceu a necessidade do ensino presencial. (CI - Lolo).

Argumentou que o ensino presencial é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes do ensino médio. Mas considerou que, havendo estrutura, é preciso usar as tecnologias no ensino presencial, porque mesmo que os estudantes sejam nativos digitais, eles dominam as tecnologias apenas para entretenimento, não para os estudos. Usam as tecnologias “porque, apesar de já serem alunos jovens, que nasceram com as tecnologias, mas se a gente for para frente de um computador, muitos alunos têm dificuldade” (CI - Lolo).

Entre os recursos tecnológicos que aprendeu a usar, durante o ensino remoto, e trouxe para o presencial, o professor Lolo também destacou o *Google forms* que possibilita mudar a ordem das questões, produzindo diferentes sequências da mesma prova.

Então isso diminui a possibilidade de um aluno observar a prova do outro. E a gente identifica isso, que realmente, se foi a resposta dele ou se ele pegou do colega, pois fica errado, porque está em ordem diferente. Isso auxiliou nessa produção diversificada e para verificação da aprendizagem. (CI - Lolo).

De acordo com o professor Lolo, além da vantagem de dificultar a “cola” durante as provas, o novo recurso favorece a emergência do professor reflexivo.

As novas práticas e teorias da educação, dizem que a gente deve ser um professor reflexivo no nosso ato pedagógico, né? Então, pra gente refletir, a gente precisa ter os exames, né? Em mãos, pra gente poder diagnosticar uma dificuldade, um problema... então é aqui que eu vou focar mais ainda para revisar para eles, para ver se eles conseguem superar essa dificuldade. (CI - Lolo).

Entretanto, algumas estratégias que o professor de biologia usava durante o ensino remoto, não continuou usando no presencial, porque nem sempre contar com os equipamentos em sala de aula.

Eu utilizo muitas imagens, seja nas aulas virtuais ou na sala de aula. Mas na sala de aula, pela dificuldade de estrutura a gente acaba não usando o *PowerPoint*. Não tem *datashow* para todas as aulas. Mas eu gosto de utilizar as imagens do livro, quando não tem *datashow* eu vou desenhando no quadro. (CI - Lolo).

O Professor WB concordou com os anteriores em relação ao fracasso do ensino remoto e o problema da avaliação durante esse período avalia que faltou compromisso dos estudantes e das famílias, o que resultou em baixo índice de aprendizagem.

Poucos cumpriam com suas obrigações dentro dos prazos estabelecidos... Eu vi um esforço da equipe gestora e docente em sensibilizar os familiares na seriedade na realização das avaliações... Mas acredito que as famílias já não acompanhavam antes e continuaram, em sua maioria, a não acompanhar. O resultado está aí nas notas do ensino presencial e das avaliações internas e externas em que a escola participa, anualmente. (CI - WB).

As considerações do professor WB, de física, foram semelhantes às do professor de biologia, a respeito de continuar usando os recursos que aprendeu durante o ensino remoto.

Como eu te falei, eu gostaria muito de ainda usar o que eu aprendi e os recursos disponibilizados pela *Google*, mas a gente não tem estrutura. Eu poderia usar tudo que eu aprendi na sala de informática. Mas não tem computador suficiente, a internet não é boa e nem todos os alunos têm um equipamento para continuar as atividades em casa. (CI - WB).

Também concordou com o professor Lolo a respeito das vantagens da avaliação feita por meio dos formulários eletrônicos.

Com o sistema a gente consegue mapear rapidamente, mas na sala de aula demora, os alunos ficam ociosos e eu demoro muito para corrigir, as vezes eu desisto e fica para outra aula... Eu gostaria de continuar a usar as ferramentas da *Google*, porque ganha tempo, os alunos gostam e o antídoto só pode ser aplicado com o diagnóstico. (CI - WB).

Comentou que sua principal limitação é a falta de estrutura, como na dificuldade de usar o *Google Forms* que ajudaria a diagnosticar o conhecimento da turma sobre cada assunto. Considerou que:

muita coisa que eu aprendi não é possível usar em sala, porque não tem estrutura... Quando eu quero ensinar o uso e aplicação desses recursos da *Google*, eu uso a minha própria internet e os alunos acompanham sem poder eles mesmos fazerem. (CI - WB).

Entre as aprendizagens de WB, durante o ensino remoto, ele destacou que aprendeu a se organizar melhor, mas precisou “tirar do próprio bolso” para manter o padrão que alcançou durante o ensino remoto.

Eu aprendi a me organizar, a ficar atento às expressões dos alunos, eu aprendi a chegar em sala com o material de cada aula já organizado no *Power Point* e apresentar com o computador e o *datashow*. Mas esses equipamentos eu tive que comprar para manter o padrão das aulas que eu ministrava no ensino remoto. (CI - WB).

Em resumo, a decepção com a aprendizagem dos estudantes e a necessidade de revisar todos os conteúdos trabalhados, durante o ensino remoto. A necessidade de dialogar mais com os alunos e conhecer suas dificuldades. A preocupação maior com a aprendizagem de cada estudante. A motivação para enriquecer as aulas usando recursos tecnológicos, para torná-las mais leves e mais lúdicas. A satisfação/animação pelo retorno ao ensino presencial. A valorização do trabalho em equipe. O sentimento de estar melhor preparado e qualificado profissionalmente. O fortalecimento da identidade profissional. O reconhecimento da importância fundamental do ensino presencial para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A valorização da aprendizagem significativa dos alunos e do professor reflexivo. São todas produções subjetivas que, diferentemente daquelas que listamos para o ensino remoto, caracterizam-se por emoções de satisfação, competência e confiança, em vez do medo, cansaço, frustração e desespero. Os professores mudaram, se sentem mais preparados e qualificados, mais cientes de sua importância e valorizando a profissão que escolheram. Estes resultados apoiam a afirmação de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1643), que “as mudanças ensejadas pelo ensino remoto implicam novos modos de se relacionar com o imaginário da sua profissão, consigo mesmo, com os(as) estudantes e com as famílias”.

Os cinco professores que acompanhamos neste estudo mudaram, mas nem todos puderam continuar fazendo o que aprenderam e gostariam de fazer, por causa das condições de infraestrutura da escola pública. Segundo Oliveira e Pereira Junior (2020, p. 722),

as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros.

As camadas de baixa renda, também enfrentam problemas com a saúde pública e com a escola pública, entre outros. As desigualdades que existiam antes da pandemia se aprofundaram com ela.

Nossas aprendizagens e reflexões

O ensino remoto e o posterior retorno ao ensino presencial foram momentos de superação de dificuldades, de aprendizagens e de mudanças subjetivas para os cinco professores que acompanhamos. Eles aprenderam a lidar com as próprias emoções, a usar recursos tecnológicos, tornaram-se mais organizados, preparados e confiantes. As experiências anteriores, a ajuda de familiares e a disposição de investir recursos próprios foram condições que contribuíram para estas aprendizagens, de acordo com a história singular de cada professor.

As experiências desses professores foram bem diferentes na escola particular e na escola pública. Iniciada a pandemia, a escola particular entrou logo em ação, se equipou, ofereceu treinamento e depois ensino híbrido. No retorno ao presencial, exigiu a continuidade de algumas práticas, além de dar suporte tecnológico para os professores manterem aquilo que aprenderam durante o ensino remoto. Na escola pública, o ensino remoto demorou, não houve treinamento para os professores, os estudantes recebiam apostilas autoexplicativas e não contavam com a ajuda do professor, muitos não foram na escola buscar o *chip* de internet doado pelo governo. Não aconteceu o ensino híbrido e, no retorno ao ensino presencial, os professores não puderam continuar beneficiando-se de alguns recursos tecnológicos que tinham aprendido a usar, por falta de infraestrutura.

As aprendizagens dos professores, especialmente as que acontecem no campo das tecnologias digitais, são aprendizagens que se desdobram e se combinam com a continuidade do uso de tais recursos para realizar variadas tarefas. Elas passam a fazer parte de um repertório que o professor aplica em múltiplos contextos, de forma cada vez mais personalizada. Assim, elas passam a constituir o desenvolvimento subjetivo do professor quando tem oportunidade de se expandir e se estender para variados contextos. Isso parece que está acontecendo para os professores que trabalham em escolas particulares. Eles continuam a usar de forma cada vez mais diversificada, personalizada e criativa os recursos tecnológicos. No caso dos professores da escola pública, é possível que as mudanças subjetivas e as aprendizagens que as acompanham, não venham a constituir o seu desenvolvimento subjetivo, nem o seu desenvolvimento profissional, se entendemos que este é parte daquele (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019; MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2019).

As limitações da escola pública completam as condições de exclusão a que estão submetidos os estudantes das classes menos favorecidas. Segundo resultados da revisão bibliográfica de Maciel, Lima e Quaresma (2021), as famílias desses estudantes, muitas vezes, são supridas apenas pela mãe. Eles convivem na mesma casa, com muitos parentes. Não têm ambiente de estudo adequado. Frequentemente, os pais não concluíram o ensino básico e não conseguem ajudar os filhos. Sendo pessoas com pouca escolaridade são os que mais sofrem com as desigualdades. A maioria deles não tem acesso à internet.

Concordamos com Maciel, Lima e Quaresma (2021, p 4) que essas pessoas precisam se tornar visíveis e políticas públicas devem ser propostas e implementadas para oferecer a elas as condições necessárias. “É nítido que precisa-se avançar muito para que de fato todos tenham acesso às tecnologias digitais e possam, dessa maneira, aprender de forma virtual”.

A cultura digital está cada vez mais presente e o ensino híbrido é desejável e, praticamente, inevitável. Concordamos com Nóvoa e Alvim (2021, p. 9) que,

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores tem um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na *metamorfose da escola*.

Além de colocar em evidência as desigualdades sociais, raciais, regionais e educacionais (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR, 2021), a pandemia forçou os professores a realizarem seu trabalho, usando tecnologias digitais de informação e comunicação. Todas essas aprendizagens serão valiosas e suavemente desenvolvidas, se políticas públicas vierem favorecer a educação dos menos afortunados.

Referências

- GONZÁLEZ REY, F.L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. A preparação para o exercício da profissão docente: Contribuições da Teoria da Subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES V. L. A. (org.). **Formação de educadores e psicólogos: Contribuições de desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019, p. 13-46.
- MACIEL, E.S.; LIMA, L.P.; QUARESMA, F.R.P. Desigualdades sociais no ensino remoto em épocas de pandemia. **Revista Observatório**, 7, (2), p.1-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2021v7n2a5pt>. Acesso em: 29 out. 2022.

MIRANDA, R.V.; MORET, A.S.; SILVA, J.C.; SIMÃO, B.P. Ensino híbrido: novas habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos. **EaD em Foco**, v10, e913, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i913>. Acesso em: 29 out. 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y.C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/101590/ES.249236>. Acesso em: 29 out. 2022.

OLIVEIRA, D.A.; PEREIRA JUNIOR, E.A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, 14, 30, p. 719-735, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 29 out. 2022.

ROSSATO, M. A aprendizagem dos nativos digitais. In: A. MITJÁNS MARTÍNEZ; P. ÁLVAREZ (org). **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e a psicologia histórico-cultural**. Brasília: Liber Livros, 2014, p.151-178.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R. O desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente. In: ROSSATO, M.; PERES V. L. A. (org.). **Formação de educadores e psicólogos: Contribuições de desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019. p. 13-46.

SANTOS, E.; LIMA, I.S.; SOUSA, N.J. “Da noite para o dia”: o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 5 (16), p. 1632-1648, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648>. Acesso em: 29 out. 2022.

Capítulo 8

A pandemia pavimentou a estrada para o futuro da educação? Análise inspirada na teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural

Wilsa Maria Ramos
Raquel de Alcântara

Introdução

No período de isolamento social como resposta a contenção do contágio da Covid-19, a presença física, condição “natural” da atividade humana, migrou para os espaços virtuais, exigindo novas formas de comunicação e interação social mediada pelas TICs. O setor educacional foi duramente afetado e foram quase 1,5 bilhão de alunos, de todas as idades, que tiveram suas aulas interrompidas (UNESCO, 2021).

A pandemia obrigou o sistema escolar a transferir as salas de aula presenciais para as salas virtuais com o uso das tecnologias digitais de comunicação, criação de ambientes virtuais de aprendizagem etc., tornando visível a vulnerabilidade das famílias dos estudantes e professores, diante da falta de recursos para garantir tanto a conexão quanto o espaço físico, em sua residência, adequados para dar continuidade aos estudos (COLL, 2021), e a falta de competências digitais para o manejo das tecnologias à serviço da aprendizagem.

A educação remota emergencial possibilitou a mudança pedagógica do método tradicional à abordagem do ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias de videoconferências, transpondo o encontro presencial ao virtual. Tudo o que as universidades a distância dominavam e conheciam sobre o e-

learning, educação a distância, não era do conhecimento das universidades tradicionais, baseadas no campus concreto e cimento. Mas, durante a pandemia, essa foi a modalidade de ensino que tomou conta das escolas e universidades (MISHRAA; GUPTA; SHREE, 2020). No meio acadêmico, várias pesquisas especularam sobre as mudanças decorrentes da pandemia no processo de aprendizagem (DI GESÚ; GONZÁLEZ, 2020).

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, prospectamos questões relevantes sobre os efeitos da pandemia. Os tensionamentos decorrentes do ensino remoto durante a pandemia geraram novas produções simbólico-emocionais sobre como se aprende hoje e no futuro? Para os estudantes universitários, quais as expectativas, as barreiras e os desafios quanto ao futuro da educação no pós pandemia? E, por último, a pandemia pavimentou a estrada para a chegada da escola do futuro?

O estudo teve por objetivo compreender os desafios, experiências e expectativas de aprendizagem dos estudantes na educação remota emergencial-ERE, e seus efeitos para a construção do futuro da educação. A análise das informações, realizada sob a ótica da Teoria da Subjetividade, favoreceu a compreensão das produções simbólicas, dos estudantes de licenciatura, sobre os efeitos da pandemia no futuro da educação.

A matriz teórica de referência se constitui nos estudos da Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-Histórico, na Epistemologia Qualitativa e no Método Construtivo Interpretativo, de Fernando González Rey. Inspirados na metodologia construtivo-interpretativa, a análise das informações produzidas pelos estudantes baseou-se nos fragmentos das contribuições dos participantes no Fórum Temático, realizado em uma disciplina da Psicologia, ofertada para estudantes de licenciatura, intitulado “A pandemia colocou a escola no século XXI?”

Vale destacar que priorizamos o contexto do ensino superior, embora reconhecamos que todos os níveis educacionais sofreram mudanças que reverberam no cenário educacional dos espaços socio-relacionais das instituições. “A realidade do novo normal,

resultado dos efeitos da Covid-19, envolveu uma transformação radical nos processos de educação e formação, e um dos setores afetados pela drástica transformação digital é o ensino superior global” (DWIVEDI *et al.*, apud GARCÍA-MORALES; GARRIDO-MORENO; MARTÍN-ROJAS, 2021, p. 1). Desta forma, o presente estudo se insere neste campo de estudo das transformações digitais no ensino superior e seus desdobramentos para repensar o futuro da escola.

Contexto do ensino remoto emergencial (ERE) na era da transformação digital

Neste período de 2020 ao início de 2022, a aula, enquanto uma unidade integradora do ensino e aprendizagem, sofreu mudanças não previstas, adquirindo um outro formato baseado, indispensavelmente, em hardware e software, como computador, notebook, fone de ouvido, teclado, modem, roteador e softwares. Os estudantes que antes eram proibidos ou inibidos de usar os celulares e os tablets passaram a usar de forma obrigatória, e sem os controles e concessões da escola e da família. A presença da mídia se tornou obrigatória em todos os lugares e para inúmeras finalidades da vida cotidiana.

Embora haja um domínio experiencial do uso das TICs, ainda se revela a ausência de determinadas competências digitais necessárias para o processo de ensino-aprendizagem, como a aprendizagem autorreguladora, e as estratégias motivacionais e de gestão de recursos etc., o que foi considerado uma fragilidade do sistema educacional durante a pandemia. O relatório internacional sobre ensino e aprendizagem de autoria de Ainley e Carstens da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) revelou que apenas 39% dos educadores na união europeia se declaram bem ou muito bem-preparados para utilizar as tecnologias digitais no seu trabalho cotidiano, com diferenças significativas entre os Estados-Membros.

No Brasil, as pesquisas do CETIC (2019) apontam que 59% dos professores de escolas públicas urbanas, e 29% dos professores de escolas particulares possuem dificuldade no uso pedagógico das TICs, e que lhes faltam cursos específicos sobre o uso de tecnologias em atividades de ensino e de aprendizagem. Em 2019, apenas 33% dos docentes haviam realizado um curso de formação continuada sobre o tema. Entretanto, no período entre 2015 e 2019, grande parte dos professores buscaram materiais e informações sobre o uso pedagógico por iniciativa própria: entre eles o uso de vídeos e tutoriais online para atualizar-se sobre a implementação de atividades pedagógicas, passando de 59% para 81%. (CETIC, 2019).

Para Carmo (2021), as fragilidades e contradições da sociedade contemporânea se expressaram como ameaças constituídas anteriormente à pandemia, como por exemplo: a mudança acelerada, a desigualdade social, a fibrilação dos sistemas de poder, emergindo uma anomia social, falta de coesão social etc. Sob a perspectiva da saúde pública, tanto física como psicológica, os efeitos foram nefastos, marcados por cerca de 15 milhões de mortes, estimados pela Organização Mundial de Saúde, e milhares de pessoas enlutadas. Sob a perspectiva do quadro econômico os fatores tensionadores foram a paralisação do comércio e de áreas do terceiro setor, que ainda estavam ressentidas da última crise financeira; o quadro de desemprego, resultando em efeitos perversos para as famílias, comunidades e sociedades vulneráveis, economicamente e digitalmente.

Entretanto, sem minimizar os danos e perdas vividos mundialmente, oportunidades também foram abertas nesta crise, se considerarmos que os tensionamentos tendem a gerar conflitos e rupturas de sistemas normativos e de valores hegemônicos, provocando abertura de novas vias de subjetivação, forjadas por ações intencionais que provocam mudanças em prol da superação da crise (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Para Carmo (2021, p. 32), as oportunidades vieram na esteira do legado de um patrimônio material e imaterial, e de índices de melhora do “desenvolvimento dos cerca de 200 países que integram a

comunidade internacional, a força da comunidade científica, as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs)”.

Outros legados do momento pandêmico foram os teletrabalhos instituídos nos órgãos de governo no Brasil, as formas de governança apoiadas no uso das TICs, o aumento exponencial dos eventos das comunidades científicas no formato híbrido, democratizando o acesso e rompendo as distâncias geográficas, o ensino híbrido apoiado em experiências relevantes de aprendizagem online e o exercício de novas formas de atuação dos docentes. Sobre as experiências dos docentes, estudos realizados com os professores da escola básica (ALGHAMDI; AL-GHAMDI, 2021; BATAÇ, BAQUIRAN; AGATON, 2021; TRUST; WHALEN, 2021; DECOITO; ESTAITEYEH, 2022; IBRAHIM; PADILLA-VALDEZ; ROSLI, 2022) identificaram mudanças nas novas formas de ensinar e no desenvolvimento de novas habilidades/conhecimento tecnológico durante a pandemia. Desta forma, é plausível considerar que nos dois anos de pandemia, novas experiências foram constituídas em um novo modo de *estarmos juntos online*. As interações mediadas pelas TICs fizeram parte da configuração da subjetividade social do espaço-tempo escolar, transformado digitalmente pelas contingências da prevenção à saúde pública do planeta. O que nos leva a pensar que, embora tenha sido um período de tensões e dificuldades, vivido com preocupação pelos professores, também foi percebido como uma época de oportunidade para mudanças nas práticas docentes, O que abre possibilidades para repensar o futuro da educação no pós pandemia (UNESCO, 2022).

Contexto do ensino remoto emergencial (ERE) a partir da Teoria da Subjetividade

A experiência social de aula durante a pandemia constituiu-se nas telas do computador, nutrida por processos simbólicos e emocionais mobilizados pelas dinâmicas relacionais entre os diversos atores que reagiram de distintas formas a essa disruptura,

e às novidades impostas pela constrição do movimento de ir e vir. A aula passou a ser público-privada na tela do computador. Houve uma expansão da sala de aula, que antes era um território quase totalmente privado e passou a ser pública, podendo ser assistida por qualquer pessoa da casa ou de onde estava sendo transmitida ou recebida. E nesse cenário, o sistema de comunicação digital também passou a fazer parte da constituição do espaço-tempo-aula e, conseqüentemente, da subjetividade social da aula online.

Mitjás Martínez (2021) explica que:

A subjetividade social possui um sistema de comunicação dominante, que concentra as formas organizativas e normativas do sistema escolar e também as formas organizativas de outros espaços sociais que fazem parte das representações dos indivíduos. A subjetividade social constitui-se de representações, de forma de humor, de sistemas ideológicos e valorativos e dos sistemas de comunicação. (Notas de reunião de estudos, s/n p).

Assim, compreendemos que o sistema de comunicação organizador do espaço virtual é uma das configurações da subjetividade social, onde participam as relações virtualizadas, mediadas pelas TICs. A tela do computador constituiu como um espaço-tempo da escola, modificando a cultura da aprendizagem: “as práticas educacionais baseadas na cultura da presença foram suspensas e até mesmo a forma tradicional como a aprendizagem online ocorria foi recriada com videoconferência e outras reuniões síncronas em diferentes plataformas” (DI GESÚ; GONZÁLEZ, 2020, p.199).

O estudo está no marco da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa na perspectiva histórico-cultural (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019), em tessitura com o campo da Psicologia e Educação, nos estudos de Coll (2014) e Engel e Coll (2021), que têm desenvolvido investigações sobre as ecologias de aprendizagem, que integram as aprendizagens dentro e fora da escola. Esses autores problematizam a questão de que a sala de aula

não é mais vista como o único lugar de aprendizagem, pois participa de um complexo conjunto de ações e recursos desenvolvidos pelos aprendizes. O conceito em questão retrata o papel da internet, seus aplicativos e os acessórios móveis (*smartphone, tablet* e outros) como recursos que propiciam mobilidades para aprender, mas, o foco está nas trajetórias dos estudantes.

As novas ecologias de aprendizagem abrem diferentes portas de entrada para acessar o conhecimento, no qual as pessoas fazem escolhas por determinadas trajetórias, implicando em uma personalização de sua ação ou do ato de aprendizagem - representando as formas singulares e subjetivadas que cada pessoa lança mão para aprender (COLL, 2013). Segundo Barron (2006) as ecologias de aprendizagem representam um conjunto de contextos encontrados em espaços físicos ou virtuais que oferecem oportunidades para aprender. Para a autora, cada contexto é composto por um nicho único de configuração de atividades, recursos materiais, relacionamentos e interações que emergem nestes contextos e que os ressignificam pelos seus usuários.

A partir da compreensão das ecologias de aprendizagem, repositonamos a nossa visão sobre a aprendizagem mediada pelas TICs, compreendendo que o foco deve estar nos processos subjetivos. Di Gesú e González (2020) corroboram argumentando que nos ambientes online de aprendizagem estão envolvidos distintos processos que agregam outros valores aos estudantes e professores, extrapolando a questão de pertencimento à esfera tecnológica, tais como: “a ubiquidade, a noção de limite, a emergência da percepção de uma nova identidade como uma pessoa online” (p.200). É necessário estudarmos as tecnologias não como dispositivos, mas como condutores de conexões sociais (GRAY, 2020). As múltiplas conexões sociais têm um potencial para gerar novos sentidos subjetivos no fluxo simbólico e emocional que integram as experiências subjetivas de aprendizagem, caracterizando a natureza subjetiva da psique humana. Neste íterim é um desafio para os educadores superar a visão reducionista da aprendizagem enquanto apenas valor

cognitivo-intelectual, que prevaleceu no Século XX, e atentar à dimensão subjetiva que também faz parte desse processo. (GONZÁLEZ REY, 2006).

Para Mitjans Martínez (2019), o caráter subjetivo da aprendizagem está implicado em compreender que as ações docentes em sua intencionalidade educativa não são elementos que asseguram a aprendizagem do outro, de forma direta e linear, caracterizando que o que se ensina é apreendido. Essa concepção não invalida a importância da ação docente como um norte para os processos constitutivos da aprendizagem, mas integra outros elementos que ampliam a análise destes processos. Aqui, destaca-se o valor ontológico da subjetividade como um processo que não é inerente ao indivíduo, mas que se constitui como processo de subjetivação gerado pela pessoa em espaços sociorrelacionais, em função do sistema de atividade-comunicação (GONZÁLEZ REY, 1983, 1995; GONZÁLEZ RE; MITJÁNS MARTINEZ, 1989).

Baseado na concepção de desenvolvimento em que os processos humanos são únicos e singulares, a Teoria da Subjetividade busca compreender o aprendiz para além dos espaços escolarizados, formais e informais, em sua conjuntura histórica associada não apenas às suas experiências atuais, “mas a forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 104).

Para Almeida e Mitjans Martínez (2020), os sentidos subjetivos produzidos no momento da ação também integram ou recapitulam as vivências das experiências históricas, que fizeram parte, podendo modificar as configurações subjetivas no curso da experiência vivida, reafirmando o quanto as produções subjetivas são processos dinâmicos e recursivos que integram e modificam outros processos de configuração subjetiva.

Neste estudo, em termos da Teoria da Subjetividade, visamos compreender as produções subjetivas constituídas nas interações e conexões de saberes criados, particularmente, nas postagens do Fórum. A experiência subjetiva de escrita e leitura no Fórum, de

um tema polêmico, por exemplo, foi gerada nas e pelas tensões na redação das postagens que se expressaram por valores, sentimentos, crenças, ironias, silenciamentos (acesso e leitura sem postagem), e se constituem por metáforas, conceitos espontâneos ou teóricos, representando a parte objetiva das atitudes e comportamentos intencionais ou não do estudante, que estão subjetivados.

O cenário social da pesquisa se constituiu nas atividades de uma disciplina online, oferecida no 1º semestre de 2021, durante a pandemia. A análise das expressões dos estudantes foi relativa às participações no Fórum Temático, que durante o tempo de abertura o professor não interagia diretamente, mas, discutia as postagens durante as aulas online. O tema do fórum foi: “A pandemia colocou a escola no século XXI?”

No ensino superior, os fóruns são ferramentas assíncronas frequentemente usadas nas disciplinas online, proporcionando espaços de diálogo assíncrono entre estudantes e o professor em plataformas de educação a distância. Como espaço de debate, os fóruns favorecem o registro da conversação, dos pontos de tensionamento, dúvidas e conflitos no grupo e, principalmente, as “trocas de experiências, a visualização da construção da aprendizagem em rede, a possibilidade de socialização de arquivos com leituras e ações complementares [...]” (ROSSATO; RAMOS; MACIEL, 2013), o que oportuniza o seu uso como cenário social da pesquisa em educação.

Caminhos da investigação: por uma aproximação construtivo-interpretativa

Conforme mencionado, a pesquisa foi inspirada nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, que tem como premissa o reconhecimento do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, a dimensão dialógico-comunicacional como base da interação com os participantes e a legitimação da contribuição singular de cada caso para a construção do modelo

teórico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A Epistemologia Qualitativa (EQ) de González Rey (2017) confronta o modelo empírico-instrumental ao valorizar a importância do diálogo contínuo com a teoria a partir das construções de informação produzidas durante a pesquisa, reconhecendo “o singular como um espaço legítimo de produção de conhecimento” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 51). É um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento na Psicologia, que considera a “realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 30).

A pesquisa contou com 24 estudantes de cursos de licenciatura da Universidade de Brasília, matriculados na disciplina de “Desenvolvimento, aprendizagem e interações sociais”. Esta disciplina tem como objetivo a compreensão dos processos de mudanças e transformações nas interações sociais, na subjetividade humana e na constituição dos sujeitos sociais frente a novas possibilidades de aprendizagem, e desenvolvimento humano, mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Como estratégia pedagógica, no intuito de trazer vários olhares sobre a temática da disciplina, foram propostos diálogos interdisciplinares entre as áreas da psicologia, educação, comunicação, letras e antropologia, em uma perspectiva histórico-cultural da construção do conhecimento. Foram desenvolvidas, também, aulas invertidas, com situações potencialmente tensas e contraditórias, visando romper o pensamento linear e a posição passiva do aprendiz, provocando-o a assumir um posicionamento de responsabilidade por participar no mundo, influenciar pessoas, eventos, e tomar decisões na promoção de soluções criativas. Enquanto estratégia didática, os estudantes de licenciatura, futuros professores, deveriam criar conteúdos digitais, acessar e compartilhar os recursos da web, privilegiando o uso criativo de produção de vídeos, memes, áudios, objetos virtuais de aprendizagem etc.

A partir da metodologia construtivo-interpretativa foram analisadas as produções subjetivas dos estudantes no Fórum Temático, com a duração de 5 semanas, intitulado “a pandemia colocou a escola no século XXI?” A metodologia construtivo-interpretativa, como o próprio nome diz, envolve um processo complexo e dinâmico, que ocorre a partir do envolvimento ativo do participante da pesquisa e do próprio pesquisador, na construção interpretativa das informações e na tessitura dos indicadores e hipóteses dos processos subjetivos dos fenômenos estudados (GONZÁLEZ REY&; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Na construção das informações buscamos elaborar indicadores das prospecções dos estudantes sobre a aprendizagem na pandemia, e sobre o futuro da educação. Esperávamos compreender como a experiência vivida pode, de forma inusitada, integrar o novo normal e o futuro da educação no pós isolamento social. Para efeito da análise das informações, as postagens dos fóruns foram enumeradas na sequência temporal da participação dos estudantes, e nomeou-se cada participante por um número.

Análise e discussão das informações

A análise e discussão das informações baseiam-se nas produções de sentidos subjetivos que se expressaram na linguagem escrita, nas metáforas, conceitos, opiniões, ironias e questionamentos realizados durante as interações assíncronas no Fórum Temático, que reverberam os desafios e os tensionamentos das experiências estudantis vividas no ERE.

Nas expressões dos estudantes emergiram produções simbólico-emocionais que participam das representações caóticas de um processo de aprendizagem emergencial, improvisado, sinalizando aspectos que precisam ser considerados para o futuro da educação no pós-pandemia. Deste modo, revelam, em parte, as fragilidades dos professores e estudantes na apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem, afloradas durante a pandemia, como,

também, outros aspectos pouco considerados nas discussões sobre a escola do futuro.

De toda forma, é interessante destacar o reconhecimento dos estudantes da presença dinâmica e articulada entre as demandas surgidas, no ERE durante a pandemia, e as conquistas nesta área, para o futuro, já que a adaptação compulsória, às novas realidades, pode favorecer a abertura de caminhos para pavimentar as condições do futuro da educação. O ERE, nas expressões dos estudantes, foi concebido como oportunidades de implementar mudanças preparando para uma nova realidade: “*Durante a pandemia causada pela Covid-19 houve uma mudança de ambiente das escolas e universidades*”. (Estudante 16). Mas, essas mudanças não, necessariamente, representam uma ‘nova’ escola que surgiu na pandemia, pois, para eles, ainda estamos longe da escola almejada:

[...] a estruturação de ensino continuou a mesma, os requisitos continuaram os mesmos em relação a notas e as competências. Nessa situação a utilização de eletrônicos para acessar as aulas foi necessária, mas o uso deles foi apenas para as aulas expositivas. Temos acesso a tantas ferramentas, mas elas são usadas ainda de uma forma arcaica, gerando grande desinteresse e defasagem da educação. [...]. (Estudante 16).

A partir destes fragmentos construímos o primeiro indicador da insatisfação nas aulas online que os distanciam da conquista da escola do futuro. Para os estudantes, os recursos midiáticos utilizados no ERE, durante a pandemia, foram convertidos em meios educativos para o atendimento a uma demanda inesperada e provisória, porém, conservando a mesma concepção do ensino presencial.

A transição abrupta de conteúdos curriculares para ambientes virtuais não favoreceu a reorganização didática dos processos de aprendizagem. Conforme destaca Di Gesú e González (2020, p. 192), “as deficiências pedagógicas são percebidas, pois esse movimento radical não permitiu tempo para refletir sobre como ensinar ou estudar online” (RAPANTA *et al.*, 2020;

DEMANTOWSK; LAUER 2020). Este reconhecimento também foi expresso por outro estudante: *“Ainda vemos uma estrutura que segmenta e limita a aprendizagem a certos conteúdos, uma docência que encontra grandes dificuldades em se integrar as TICs e um corpo discente que está cada vez mais conectado ao mundo digital”*. (Estudante 20). Deste modo, abrimos o segundo indicador, coerente com o anterior, de que os sentidos subjetivos produzidos nessas experiências favoreceram seu reconhecimento do quanto a escola e o sistema escolar estão desatualizados, despreparados para o ensino para todos, não só para os milênios, ou adultos das gerações mais novas, mas, também para os *babies bornes*, ou seja, para todos que não dominam as competências digitais para a educação online.

Nas produções simbólicas dos estudantes, a escola introduziu recursos tecnológicos, como as plataformas online, entre outros, aos ambientes que outrora eram presenciais, sem, contudo, rever a forma tradicional de ensino, em seus diversos aspectos: *“A pandemia ampliou a utilização das TIC, mas isso não quer dizer que houve uma mudança na forma de se ensinar os alunos. As TIC ainda são utilizadas como ferramentas para um ensino tradicional”*. (Estudante 19).

Esses fragmentos dos posts do Fórum abrem o indicador associado à forma como expectam uma escola para o futuro integrando o uso das TICs. Em reforço a este indicador, trouxemos outro fragmento da produção subjetiva sobre o processo de aprendizagem: *“Tivemos um passo muito importante que foi inserir a tecnologia no campo educacional, mas ainda estamos presos a um modelo ultrapassado, pois há fatores que ainda precisam ser avaliados, toda a estrutura educacional precisa ser reformada”*. (Estudante 24).

Interessante ressaltar como as experiências em curso das interações online na pandemia tensionam a subjetividade social da universidade, expondo as fraturas internas que representam um sistema reproducionista, cuja docência segue o mesmo modelo, embora pressionado pelas contingências do planejamento para o ensino online: *“O modelo de escola hoje é de uma produção. A escola é a máquina e nós somos os produtos, e hoje com certeza vemos que com o caminho da evolução tecnológica isto pode mudar”*. (Estudante 24).

Mesmo que os estudantes produzam sentidos subjetivos sobre os novos caminhos possíveis com a transformação digital iniciada na pandemia, se veem longe da escola do futuro, como conferimos em outro fragmento do Fórum: *“Estamos no caminho, mas ainda não atingimos a escola do futuro”*. (Estudante 24).

Os indicadores construídos a partir das primeiras considerações sobre a maneira como os estudantes subjetivaram suas experiências, no contexto do ERE, favorecem a abertura de novas zonas de inteligibilidade sobre as expectativas dos estudantes acerca da escola do futuro. Ou seja, conquanto a pandemia tenha contribuído para impulsionar o início de mudanças nas ações docentes, ao serem tensionados a inovar e buscar novas formas de ensinar, nas produções simbólicas dos estudantes a escola do futuro deve considerar, não somente o aprimoramento no uso das TICs, mas, também, outros aspectos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, em todas as fases do processo de organização da educação e da formação.

O fragmento sobre a escola do futuro expressa essa desejabilidade: *“abrange muito mais que o uso das tecnologias, ela considera cada aluno de maneira individualizada, dentro de seus interesses e habilidades, buscando a melhor forma de apoiar esse aluno na sua caminhada”*. (Estudante 14). Embora os estudantes não perspectivem as oportunidades que a pandemia abriu para a antecipação do futuro, suas representações coadunam com os termos do Plano de Ação para 2021 a 2027, da União Europeia (2022, s/n p), sobre a questão da personalização da aprendizagem durante a pandemia: *“proporcionou aos professores muitas oportunidades para organizarem o seu ensino de forma diferente e interajam com os estudantes numa base mais personalizada, centrando-se nas suas necessidades específicas”*.

Nas expressões dos estudantes, entre as habilidades que são consideradas fundamentais ao professor do futuro, a capacidade de apropriação das tecnologias às práticas de ensino é apontada como quesito importante, contudo, não suficiente para o alcance do estudante, pois, segundo eles, é preciso *“aprender a se comunicar na*

linguagem e estilo dos estudantes. [...] o professor terá que se parecer mais com o aluno, pois, quanto mais distante o professor se parecer do aluno, mais distante do professor o aluno estará". (Estudantes 12 e 13). Este post expressa a necessidade de a escola do futuro explorar diferentes formas de comunicação, e diálogo, como base de uma proximidade relacional entre professor e estudante. A desejabilidade de um processo de ensino e aprendizagem que transcenda a unilateralidade e a transmissão convencional do conhecimento, baseado em um currículo prescrito e na centralidade do processo no professor, para a dimensão subjetiva da aprendizagem, de proximidade, e não somente aspectos cognitivos se apresenta como um indicador da escola do futuro.

Em outra produção subjetiva sobre a escola do futuro construída pelos estudantes se desconstrói a visão instrumentalizadora do uso competente dos recursos tecnológicos e se apoia em uma desejabilidade de personalizar o ensino para atender às necessidades e interesses, como expressa um estudante: *"considerando cada aluno de maneira individualizada, dentro de seus interesses e habilidades"* (Estudante 11).

Nesta perspectiva, outro fragmento do Fórum:

Vejo que é preciso uma mudança na postura dos docentes diante das novas TICs, implementando essas ferramentas na sua metodologia de ensino, além disso, vejo que a educação brasileira precisa passar por algumas reformulações para que sejam priorizadas as diferenças de cada aluno, o que cada um gosta e se identifica, qual a maneira que esses alunos consideram que seja melhor para aprender, para que, assim, cada aluno, com seus gostos e talentos, seja valorizado por seus professores e, conseqüentemente, haja um aumento no interesse, por parte dos alunos, na aprendizagem. (Estudante 17).

Embora desafiador, Mitjans Martínez & González Rey (2017) apontam a necessidade de o professor considerar a singularidade constitutiva dos estudantes, como fundamental à personalização da aprendizagem, pois, segundo argumentam,

[...] o conhecimento sobre os alunos – como vivem, seus sistemas de relações e diversos aspectos marcantes de sua subjetividade – pode ser muito útil para delinear estratégias e ações específicas, ou para mudar aquelas que estão sendo utilizadas que parecem não estar tendo nenhum impacto na aprendizagem do aluno. (p. 146).

Outra expressão da Estudante 14 se refere a uma crítica ao sistema: *“A escola e o sistema ainda estão desatualizados, não atendem aos interesses dos nativos digitais”*. Na compreensão dos estudantes a universidade está distante por não considerar as suas singularidades e necessidades, de forma a oportunizar uma aprendizagem que atenda às suas características, sendo este mais um indicador importante, coerente com os anteriores. Esta concepção de universidade coaduna com os resultados do estudo de Svecová *et al.* (2021, p. 8), sobre o Ensino à Distância durante a pandemia de Covid-19, que relata o quanto *“os alunos ficam satisfeitos com o aprendizado online quando o professor se adapta a uma nova prática de aprendizagem, tem boas habilidades digitais e criatividade para manter os alunos engajados”*. Assim como demonstrado nesta pesquisa, e no Fórum temático, os estudantes esperam flexibilidade e criatividade do professor no desenvolvimento de um processo de ensino mais personalizado, que seja capaz de promover uma aprendizagem também personalizada, aspecto considerado primordial. Sobre isto, Mitjans Martínez & González Rey (2017) comentam que esse é um processo complexo, do ponto de vista das instituições escolares e da relação professor estudante:

Centrar a atenção no aluno e priorizá-lo, em uma real educação focada nele, constitui um exercício difícil que implica um processo de ‘descentração’ impossível sem modificações da nossa própria subjetividade e da organização dos processos dominantes no funcionamento escolar atual. (p. 144).

A formação continuada docente pode ser um caminho para as mudanças na subjetividade, e nas práticas docentes, e, como

desdobramento, para a conquista da escola do futuro, tal como também apontado por um estudante, no Fórum, ao mencionar a formação profissional dos educadores como uma das condições para o alcance desta conquista.

Por fim, o conjunto dos indicadores, construídos a partir das informações, favoreceu a construção da hipótese de que a escola do futuro não está condicionada somente ao uso instrumental das TICs, como ocorreu no ERE, mas, sim, está atrelada a um processo de ensino-aprendizagem que deve ir além da perspectiva tecnicista para a dimensão subjetiva da aprendizagem, como parte essencial da criação da escola do futuro. Nesta escola, vários processos deveriam ser integrados, como a comunicação e a dialogia em uma relação horizontalizada, a personalização da aprendizagem mediante o reconhecimento dos interesses e motivações dos estudantes, e a formação docente para um ensino dialógico, em uma linguagem multimodal, multimidiática, tanto para o presencial quanto os ambientes híbridos ou online, aberta para transformações digitais em curso, que possa integrar o processo de profissionalização da docência digital (CONSTANTINO; RAFFAGHELLI, 2020).

Considerações finais

A partir de 2020 a pandemia da COVID-19 acelerou a adoção das ferramentas tecnológicas, tornando possível a continuidade das atividades escolares, o que ocorreu de modo distinto, de forma mais eficiente ou não, em cada país, em consideração a diferenças geográficas, culturais, políticas e econômicas, bem como maturidade dos sistemas no uso das tecnologias e as diferentes visões educacionais dos governos. Conforme aponta o Plano de Ação para a Educação Digital de 2021-2027 (2020, s/n p.) a “crise da Covid-19 veio acentuar a consciencialização para a necessidade de melhorar a utilização das tecnologias na educação e na formação, adaptar pedagogias e desenvolver competências digitais”. No estudo, os indicadores da escola do futuro apontam que ela deve assegurar um

ambiente personalizado, onde as necessidades e interesses dos estudantes sejam considerados e que se construa uma visão de futuro que integre a multiplicidade de desafios que enfrenta a gestão e organização do ensino superior como um sistema tradicional e fechado. Também foi expresso o quanto todos estão conectados globalmente, compartilhando os recursos materiais e imateriais, o que se torna imperativo o desenvolvimento de ecossistemas colaborativos, cooperativos e em rede, com o olhar para os futuros da educação, forjados pelas questões complexas de depredação do planeta terra (UNESCO, 2022).

No estudo que desenvolvemos, um ponto de inflexão importante foi observar que os estudantes prospectam o futuro da educação de forma crítica e construtiva, abrindo possibilidades para a compreensão da complexidade dos processos educacionais. Para eles a crise do sistema universitário antecede a pandemia. E neste cenário criticam a organização dos sistemas universitários e, especialmente, a carência de uma formação continuada aberta e dialógica para os docentes.

Os participantes do estudo serão futuros professores na escola básica, e em suas narrativas observa-se o comprometimento destes, como agentes de mudanças em uma perspectiva paradigmática, demonstrando conhecimentos sobre a importância de práticas inovadoras sobre a personalização da aprendizagem, e os sistemas educativos dialógicos e participativos. E mesmo que eles expressem as agruras e ameaças vividas na pandemia, valorizam este episódio da humanidade como oportunidade estratégica para repensar os futuros da educação e da escola.

Referências

AINLEY, J.; CARSTENS, R. Teaching and Learning International Survey (TALIS). Conceptual Framework. **OECD Education Working Papers**, n. 187, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.

ALGHAMDI, A. K. H.; AL-GHAMDI, N. A. Elementary teachers' thoughts about distance education and learning 21st-century skills during COVID pandemic. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 20, n. 3, p. 33-50, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.3>

ALMEIDA, P.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. La emergencia del aprendizaje creativo. **Alternativas cubanas en Psicología**, v. 8, n. 23, maio/ago., p. 95-111, 2020. Disponível em: <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2020/06/23-alternativas-cubanas-en-psicologia-v8n23.pdf#page=98>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BARRON, B. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. **Human Development**, v. 4, n. 49, p 193-224, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1159/000094368>

BATAC, K. I. T.; BAQUIRAN, J. A.; AGATON, C. B. Qualitative content analysis of teachers perceptions and experiences in using blended learning during the COVID-19 pandemic. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 20, n. 6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.6.12>

CARMO, H. Os efeitos da pandemia Covid-19 e a educação para a cidadania. In: CARDOSO, J. R.; NEGREIROS, F. (org.). **Reflexões sobre psicologia e educação no contexto da pandemia em Portugal**. Teresina: EDUFPI. [Lisboa]: Instituto Benjamin Franklin, 2021, p. 16-53.

CETIC. **Resumo executivo: Pesquisa TIC Educação**. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf. Acesso em 14 dez. 2022.

COLL, C. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In: RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (Comp.). **Aprendizaje y educación en la sociedad digital**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013, p. 156-170. DOI: <https://doi.org/10.1344/106.000002060>.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. La vuelta a la normalidad no puede suponer un regreso sin más a la situación anterior a la pandemia. Entrevista. **Educaweb**. 2021. Disponível em: <https://www.>

educaweb.com/noticia/2021/09/09/retos-curso-2021-2022-seguncesar-coll-19652/. Acesso em: 13 dez. 2022.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. Las trayectorias individuales de aprendizaje como foco de la acción educativa: tendiendo puentes entre experiencias de aprendizaje. **RELPE, Red Latinoamericana de Portales Educativos**, 2014. Disponível em: <https://aptus.com.ar/las-trayectorias-individuales-de-aprendizaje-como-foco-de-la-accion-educativa-tendiendo-puentes-entre-experiencias-de-aprendizaje/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. **Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)**: reconfigurar a educação e a formação para a era digital. Enlace, 2020. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CONSTANTINO, G. D.; RAFFAGHELLI, J. E. Online Teaching and Learning: going beyond the information given. In: DI GESÚ, M. G.; GONZÁLEZ, M. F. (org.). **Cultural Views on Online Learning in Higher Education**. A Seemingly Borderless Class. Springer, Cham, v. 13, 2020, p. 3-28.

DeCOITO, I.; ESTAITTEYEH, M. Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic: An exploration of STEM teachers' views, successes, and challenges. **Journal of Science Education and Technology**, v. 31, n. 3, p. 340-356, 2022. DOI <https://doi.org/10.1007/s10956-022-10022-z>.

DI GESÚ, M. G.; GONZÁLEZ, M. F. The imposed online Teaching During Covid-1 Times. In: DI GESÚ M. G.; GONZÁLEZ, M. F. (org.). **Cultural Views on Online Learning in Higher Education**. A Seemingly Borderless Class. Springer, Cham, v. 13, 2020, p. 189-201. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_11.

ENGEL, R. A.; COLL, C. La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7968547>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GARCÍA-MORALES, V. J.; GARRIDO-MORENO, A.; MARTÍN-ROJAS, R. The transformation of higher education after the COVID

disruption: emerging challenges in an online learning scenario. **Frontiers in Psychology**, vol. 12, p. 616059, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.616059.

GONZÁLEZ REY, F. **Motivación profesional en adolescentes y jóvenes**. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1983.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJANS MARTÍNEZ, A. **La personalidad, su educación y desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017. IBRAHIM, F.; PADILLA-VALDEZ, N.; ROSLI, U. K. Hub-and-spokes practices of blended learning: trajectories of emergency remote teaching in Brunei Darussalam. **Education and information technologies**, v. 27, n. 1, p. 525-549, 2022. DOI: 10.1007/s10639-021-10754-2

GONZÁLEZ REY, F. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica**. Curitiba: Appris, v. 1, 2019, p. 11-33.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MISHRA, L.; GUPTA, T.; SHREE, A. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic.

International Journal of Educational Research Open, v. 1, p. 100012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. (org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade**: discussões sobre Educação e Saúde. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, 2019, p. 47-69.

ROSSATO, M.; RAMOS, W. M.; MACIEL, D. M. A. Subjetividade e interação nos fóruns online: reflexões sobre a permanência em educação a distância. **Revista Reflexão e Ação**, v.21, n.2, p.399-429, jul./dez, 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 13 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.3740>.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A metodologia construtiva-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Atas CIAIQ2017**, v. 1, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1352/1310>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SVECOVA, L.; OSTAPENKO, G.; VEBER, J.; POPOV, V. Distance learning during Covid-19 pandemic: students' perspectives. **29th Interdisciplinary Information Management Talks - Pandemics: Impacts, Strategies and Responses**, IDIMT 2021, p. 483-490, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Galina-Ostapenko/publication/355397136_DISTANCE_LEARNING_DURING_COVID_19_PANDEMIC_STUDENTS_PERSPECTIVES/links/616eb4f4718a2a7099d9a57d/DISTANCE-LEARNING-DURING-COVID-19-PANDEMIC-STUDENTS-PERSPECTIVES.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.822958>.

TRUST, T.; WHALEN, J. Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pandemic: using the whole teacher lens to examine educator's experiences and insights. **Educational Media International**, v. 58, n. 2, p. 145-160, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930479>.

UNESCO. **Impactos da cultura digital na aprendizagem em tempos de pandemia.** 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 14 dez. 2022.

UNESCO. **Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación.** International Commission on the Futures of Education. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>. Acesso em: 13 dez. 2022.

Capítulo 9

Aulas remotas para estudantes com deficiência no Ensino Superior: lições aprendidas e desafios à formação docente

Danielle Sousa da Silva
Maristela Rossato

Este capítulo propõe refletir sobre a docência nas aulas remotas para os estudantes com deficiência no Ensino Superior durante a pandemia, com ênfase aos recursos subjetivos mobilizados nessa experiência e aos desafios emergentes à formação docente. Foi no curso desta pandemia que a maioria das salas de aula tiveram de migrar da modalidade de ensino presencial para o ensino remoto emergencial – ERE no início do ano de 2020, em todos os níveis de ensino. Para muitos estudantes e professores esta mudança apresentou vários desafios em razão do ineditismo da experiência de migrar 100% a sala de aula para a modalidade remota diante da necessidade de isolamento físico.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) preconiza a necessidade de garantir “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (art. 28, II)”. Esse capítulo, além das discussões em torno do tema da inclusão no ensino superior, apresenta o relato de experiência de umas das autoras que ministrou uma disciplina obrigatória de formação para futuros professores, em uma universidade pública no Distrito Federal no curso da pandemia de COVID-19. O trabalho pedagógico da professora foi desenvolvido por meio da implementação do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA onde foi possível reconhecer, pelos recursos subjetivos mobilizados pela professora, a emergência do professor

como agente, considerando a sua ação reflexiva, ativa e responsiva em defesa dos direitos da pessoa com deficiência quanto o processo de escolarização. Vale ressaltar que quando a professora tomou conhecimento da presença dos 5 estudantes surdos na sala de aula remota algumas perguntas clássicas de um professor que se depara nas primeiras vezes com estudantes com desenvolvimento atípico em sua classe emergiram: O que vou fazer? Como dar aula para os estudantes sem deficiência e os surdos simultaneamente? Como garantir a acessibilidade comunicacional se não domino plenamente a LIBRAS? A disciplina foi ofertada de forma síncrona e assíncrona, tendo como suporte as plataformas *Teams* e *Moddle*.

A mudança física do espaço da sala de aula do presencial para o remoto trouxe consigo desafios inéditos, pois embora tenhamos uma longa trajetória de educação a distância no Brasil, estávamos diante de uma situação de crise sanitária e do desafio de colocarmos todas as atividades da universidade de forma remota. A mudança do presencial para o remoto trouxe consigo um deslocamento espaço-temporal da sala de aula, exigindo redimensionamentos profundos para que o valor pedagógico não se perdesse nessa transição. Compreendemos a sala de aula como um espaço comprometido em estabelecer intercâmbios dialógicos e relacionais que favoreçam o processo de aprendizagem e desenvolvimento e a migração para o formato remoto representou inúmeros desafios aos professores para que pudessem continuar viabilizando o processo de ensino e aprendizagem.

Para além dos desafios espaço-temporais da migração do formato presencial para o remoto, a subjetivação dessa experiência, tanto para professores como para estudantes, foi perpassada por múltiplas dimensões da vida diante da complexidade e do ineditismo da pandemia nesse século. O enfrentamento dos tensionamentos provocados pela crise sanitária foram múltiplos e diversos permeando a subjetividade nas mais distintas formas em que ela se encontrava configurada naquele momento, tanto no nível individual como social. A emergência da condição de 'agente' (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), no contexto da

pandemia, e pós pandemia, é algo que merece nosso olhar, reconhecendo seu valor para uma melhor compreensão dos novos processos de subjetivação capazes de possibilitar a elaboração de estratégias inclusivas no âmbito da sala de aula remota e síncrona, comprometidas em garantir a inclusão dos estudantes com deficiência.

A inclusão das pessoas com deficiência sob a ótica dos direitos humanos e da justiça social

Adensar a compreensão acerca da deficiência implica necessariamente voltarmos o olhar para a experiência e existência humana, primeiramente enquanto corpo. Isso porque a corporeidade da pessoa com deficiência denuncia os diferentes modos de vivenciar a existência humana e de subjetivá-la a partir da experiência com o próprio corpo. Os estudos sobre o corpo e sua dimensão subjetiva apresentam diferentes leituras epistemológicas e ontológicas, tais como as produções fenomenológicas de Merleau-Ponty (1908–1961), o olhar da psicologia corporal de Wilhelm Reich (1897–1957), a compreensão da psicologia analítica de Carl Gustav Jung (1875–1961) e o corpo enquanto campo afetado por diferentes dispositivos em Michel Foucault (1926–1984). A proposta do modelo biomédico, também conhecido como modelo médico, modelo especialista, modelo reabilitação e modelo biopsicossocial (AUGUSTIN, 2012), compreende o estudo das lesões corporais, bem como dos impedimentos do corpo, como aspectos constituintes de um corpo que se apresenta com uma deficiência.

Apesar de as intervenções regidas pelo modelo biomédico contribuírem para a qualidade de vida das pessoas com deficiência, em razão dos recursos cirúrgicos e tecnológicos de reabilitação, devemos considerar que reduzir a compreensão da deficiência a um corpo com lesão ou comprometimento de alguma função, que necessita de intervenções, desloca a interpretação dessa condição para um lugar de tragédia pessoal (DINIZ, 2007; DINIZ, SANTOS, 2010; GESSER, NUERBERG, TONELI, 2012; OLIVER, 1990). Com

isso, invisibilizam-se as produções sociais de exclusão das pessoas com deficiência, porque, como enfatizam Barnes, Mercer & Shakespeare (1999, p. 60), “o efeito da medicalização dos problemas sociais é a sua despolitização”. Em contrapartida, para o modelo social, a deficiência é mais uma variedade da compreensão da natureza corporal dos seres humanos (BARTON, 2009; DINIZ, 2007; GESSER *et al.*, 2012). Essa compreensão leva a “deficiência a se constituir como uma categoria que precisa ser descrita em termos políticos, e não mais estritamente diagnósticos” (DINIZ, 2007, p. 10).

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII e, desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. “A experiência do corpo com impedimentos é discriminada pela cultura da normalidade” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 70), ou seja, o corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida (DINIZ, 2007, p. 8).

Diante desses diferentes paradigmas sobre a deficiência, observa-se a necessidade de atenção pública ao processo de escolarização das pessoas com deficiência na realidade brasileira, sobretudo no que se refere às situações de saúde pública que implicam em isolamento físico, como o ocorrido no curso da pandemia de COVID-19. Isso porque, ratificando o que dissemos anteriormente, a partir do corpo vivemos diferentes experiências e, conseqüentemente, subjetivamos de maneira particular e singular a experiência da deficiência, considerando. O corpo é porta de entrada da nossa singularidade, na dimensão subjetiva e social, e é nele e por ele que vamos observar as contradições sociais existentes (LE BRETON, 2006).

No contexto da pandemia, o isolamento físico dos corpos com deficiência foi um processo que, de alguma forma, pode ter mobilizado subjetivações de retrocesso às conquistas sociais de

inclusão da pessoa com deficiência. O espaço físico da universidade, como um espaço de inclusão, possui imenso valor simbólico, pois possibilita que o trânsito, a convivência social, as redes de apoio e pertencimento possam ser experienciadas pelas pessoas com ou sem deficiência. Direitos humanos e justiça social precisam ser uma experiência coletiva, que não se resumam às necessidades das pessoas em maior vulnerabilidade, mesmo que tenham que ser a seu favor, que possam transcender a produção subjetiva individual, promovendo tensionamentos à subjetividade social das instituições.

A subjetivação da deficiência se dá na permeabilidade do individual com o social por pessoas com e sem deficiência e, nesse sentido, sustentamos que a discussão sobre inclusão, direitos humanos e justiça social é uma experiência e um compromisso coletivo que demanda a mobilização de indivíduos à condição de agentes que atuem socialmente de forma crítica, reflexiva e criativa diante das demandas sociais. A seguir, vamos avançar na construção sobre o agente no contexto teórico da subjetividade, na perspectiva cultural histórica, visando evidenciar seu valor heurístico à consolidação dos processos de inclusão.

A subjetividade na perspectiva cultural histórica

A necessidade de explicações sobre os fenômenos psíquicos e a origem da atividade psíquica na cultura foram objeto de interesse, estudo e investigação no âmbito da perspectiva cultural histórico, sendo L. S. Vigotski (1896-1934) um dos principais representantes dessa abordagem. O autor delineou suas investigações para além de uma lógica normativa acerca do desenvolvimento humano, debruçando-se em compreender o desenvolvimento atípico de algumas pessoas, mais especificamente as pessoas com deficiência, embalado pela efervescência de conflitos e mudanças históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Tais mudanças constituíram um campo legítimo para disseminar uma nova

formação social e coletiva, desprovida da pretensão de distinguir a população por classe, raça, etnia, escolaridade e, tampouco, deficiência (BARROCO, 2007).

O estudo sobre a deficiência proposto por Vigotski (1997), em *Fundamentos de Defectologia*, discute os pressupostos do desenvolvimento das pessoas com deficiência, bem como posiciona o leitor sob a ótica psicossocial do funcionamento do psiquismo. Essa visão reposiciona o modo de compreender o desenvolvimento humano, sobretudo no que tange à deficiência, pois tirou a ênfase de uma dimensão meramente individual e biológica e direcionou a atenção para os processos sociais, históricos e culturais.

Diante disso, ao refletir a colocação de Vigotski (1997) de que uma criança com um defeito²⁴ não significa uma criança com deficiência, mas alguém com desenvolvimento diferente, verifica-se a urgência de compreender os processos e produções subjetivas que permeiam esse desenvolvimento humano singular, delimitando as diferentes maneiras de ser e estar no mundo. A questão que se apresenta neste momento reside em valorizar a subjetividade, considerando as experiências e vivências de cada pessoa a partir da definição ontológica do caráter histórico, social e cultural da psique humana (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Considera-se que “a experiência vivida pelo ser humano, unido a seus recursos culturais, gera formas de subjetivação muito diversas que, mesmo diante das piores condições, podem representar processos de desenvolvimento subjetivo” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 9, tradução nossa)²⁵. Embora os autores estejam se referindo a uma especificidade do desenvolvimento humano, vale ressaltar que o desenvolvimento subjetivo revela a qualidade das relações

²⁴ O termo “defeito”, utilizado amplamente nas obras de Vigotski, não fazia alusão a um caráter preconceituoso ou discriminatório, como nos dias atuais (NETTO e LEAL, 2013).

²⁵ Texto original: “la experiencia vivida por el ser humano, unido a sus recursos culturales, generan formas de subjetivación muy diversas que, ante las peores condiciones, pueden representar procesos de desarrollo subjetivo”.

socioculturais que compõem a maneira da pessoa de sentir e produzir nas suas experiências, o que se constitui em uma abertura para pensarmos na diversidade de formas de subjetivação das experiências vividas, evidenciando a importância dos fundamentos que ora abordamos.

Reconhecer a pessoa com deficiência como produtora de subjetividade supera o olhar fatalista que resume a pessoa à própria deficiência em seu processo de desenvolvimento. A produção subjetiva sobre a própria deficiência pode anular e subjugar o indivíduo, mas também pode resistir e enfrentar sua produção social. Subjetividade individual e social se constituem mutuamente e permeiam o desenvolvimento humano num processo que pode favorecer a emergência do agente e do sujeito no contexto social.

Assim, em face dessa compreensão sobre a subjetividade como uma produção do indivíduo nas ações e relações vividas no social e no cultural, F. González Rey cunhou, desde o início de sua obra, no âmbito da Teoria da Subjetividade, a categoria 'sujeito' e mais recentemente a categoria 'agente'. A categoria "sujeito" indica "aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 73). O agente "é reservado para as posições ativas daqueles indivíduos ou grupos em uma atividade em andamento, mas que não geram novos caminhos de subjetivação para além deles" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 12, tradução nossa).²⁶

Diante desse posicionamento, entende-se que o agente é uma pessoa ativa, reflexiva, podendo inclusive expressar resistências ou mudanças na subjetividade social dos espaços em que esteja

²⁶ Texto original: "queda reservado a las posiciones activas de esos individuos o grupos en una actividad en curso, pero que no generan nuevos caminos de subjetivación más allá de ellas".

inserido, mas, apesar disso, não chega transcender a normatividade desses espaços sociais. A normatividade dos espaços sociais é construída por ritos, crenças, representações, e está para além do sistema legal. Tanto a pessoa que emerge como agente, como a pessoa que emerge como sujeito, se movimentam por vias próprias de subjetivação (condição basilar da produção subjetiva), no entanto, o alcance, a complexidade, a ineditude dessa produção no contexto social é o que marca essa distinção.

O agente e o sujeito constituem recursos teóricos para uma melhor compreensão dos processos e produções subjetivas produzidos no tensionamento ativo entre a subjetividade individual e a subjetividade social dos espaços de pertencimento. Por conseguinte, a diferença entre as categorias decorre do caráter qualitativo do processo de subjetivação capaz de transcender a normatividade dos espaços sociais, ou (corpo)normativos. Em complementariedade, reconhece-se que o sujeito e o agente não são “a-históricos, estáticos, não estão substanciados numa condição subjetiva original” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 72).

Não podemos pré-determinar a condição do indivíduo como agente ou sujeito a partir dos seus comportamentos ou da sua ação social, pois a proposta de significação dessas categorias compreende um outro espaço de inteligibilidade, que “emerge dos diferentes sentidos subjetivos que se desenvolvem na vida da pessoa e sobre os quais ela assume autoria de responsabilidade ou não, uma vez que, em alguns aspectos da sua vida, talvez não se assume da mesma maneira” (MITJÁNS MARTÍNEZ *et al.*, 2020, p. 56).

Em nossa reflexão sobre a atuação docente da professora, daremos ênfase a discussão da categoria agente como via de tecer reflexões, tensões e/ou ações elaboradas pelo professor que podem constituir novas produções subjetivas que se expressam nas ações e relações pedagógicas comprometidas com a sua atuação docente. Essa lógica afasta a proposição de que o ato humano é determinado pela estrutura psicológica da personalidade; pelo contrário,

destaca-se a participação ativa e imprevisível (GONZÁLEZ REY, 2003) da pessoa, não sendo suas experiências estabelecidas *a priori*.

Em consonância com o contexto aqui abordado, considera-se que o professor pode emergir como agente por meio de um posicionamento ativo ao considerar que a deficiência não seja subjugada à lógica (corpo)normativa da incapacidade e à condição de dependência e, conseqüentemente, de passividade perante o outro social. Dessa maneira, o professor é mobilizado a produzir novas e criadoras ações e relações pedagógicas, possibilitando “romper com o modelo instituído de educação especial com foco na deficiência para adotar modelos que privilegiem a pessoa, capaz de superar barreiras à sua aprendizagem” (ANACHE; MARTINS, 2019, p. 108), favorecendo um caminho para a promoção da inclusão.

A emergência da condição do professor como agente no âmbito escolar vai além das exigências de condições de acessibilidade, pois relaciona-se a uma atuação pedagógica ativa, motivada a ir além dos espaços sociais normativos e imbuído da capacidade consciente e do exercício constante de refletir sobre a construção de sua subjetivação frente ao fazer pedagógico que deve ser promotor da inclusão das pessoas com deficiência.

Somando às reflexões sobre o estudo da subjetividade a partir de F. González Rey, a próxima seção expõe as contribuições do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) aplicado nas aulas remotas para estudantes surdos de uma Instituição de Ensino Superior no Distrito Federal.

O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) nas aulas remotas no ensino superior

No Ensino Superior faz-se necessário refletir sobre o exercício docente frente as estratégias de acolhimento e pedagógicas junto aos estudantes com desenvolvimento atípico em decorrência da deficiência, isto porque, neste nível de ensino, se presentifica concepções que operam dentro da lógica de uma sociedade normativa vislumbrando a formação técnica e teórica de

pessoas/corpos que possam estar aptos para o mercado de trabalho. Estar apto para o exercício laboral na lógica corponormativo não corresponde a necessidade de garantias de acessibilidade, mas sim de propor soluções para que outros possam usufruir da acessibilidade.

Muitos professores mencionam lacunas em sua formação docente no que tange ao reconhecimento da diversidade corporal que se presentifica no contexto da sala de aula, o que acaba por impactar nas práticas pedagógicas ofertadas (SILVA, 2020). Ante o reconhecimento da presença de um ou mais estudantes com deficiência na sala de aula ainda é comum a existência de questionamentos, como: O que vou fazer? Como dar aula para os estudantes sem deficiência e com deficiência na mesma sala? Quais recursos devo utilizar? Esses questionamentos evocam uma formação que ainda é voltada para uma corporalidade normativa, sem deficiência. Assim, se fortalece a necessidade de um alinhamento das ações e discussões no âmbito educacional atrelado aos Direitos Humanos como mecanismo de garantir a participação destas pessoas, apesar dos avanços a nível de políticas públicas e de ações sociais afirmativas em prol das pessoas com deficiência.

Compreende-se assim a partir de Silva (2020), que a inclusão é um fenômeno social e não uma ação voltada estritamente às pessoas com deficiência, e que os professores, bem como a equipe pedagógica, têm um compromisso dialógico e responsivo com a pessoa com deficiência e seus pares sem deficiência em prol de realizar um processo construtivo e criador de práticas e ações pedagógicas capazes de viabilizar a inclusão e a participação social de todos.

Por muitos anos, conceitos como adequação curricular, adaptação curricular, adaptação de pequeno porte e grande porte, flexibilização curricular se constituíram como respostas para viabilizar o acesso curricular das pessoas com deficiência no âmbito escolar, mas o que pouco se discutiam era que estes conceitos, e as ações propostas por meio deles, propunham uma diferenciação curricular invés de uma efetiva inclusão escolar. Assim, em meados

de 2015 com o advento da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) a propagação do conceito de desenho universal, inicialmente mais vinculado a acessibilidade arquitetônica, começou a ser mais refletido no Brasil âmbito pedagógico e escolar dando lugar ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA começou “como um projeto do Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral (NCAC), a partir de um acordo de colaboração entre o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) e o Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734). Este termo ainda de acordo com Sebastián-Heredero (2020, p. 734) tem origem no “conceito de Desenho Universal, da área do Desenvolvimento Arquitetônico e seus produtos”, e foi aplicado e estendido ao contexto educacional em meados de 1990 pelo CAST “com objetivo criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

O DUA tem como premissa a constituição de três princípios gerais em prol do processo de ensino e aprendizagem com consonância com Rose; Harbour; Johnston; Daley & Abarbanell (2006, 1) princípio da representação, que se relaciona com o modo como os estudantes reconhecem e representam as informações; 2) princípio da ação e expressão, que corresponde ao modo como os estudantes expressam e atuam com o que sabem; e por fim, 3) O princípio do engajamento, que compreende os meios para se engajarem na aprendizagem. Associado aos princípios do DUA, Böck, Gesser e Nuernberg (2021, p. 3) sinalizam a correspondência a três redes neurais: “as redes de reconhecimento (reunir e categorizar o que se vê, se ouve e se lê); redes estratégicas (organizar e expressar ideias); e redes afetivas (ligam a experiência de aprendizagem a um fundo emocional, determinando o envolvimento e a motivação”. A partir da relação estabelecida entre os princípios do DUA e as redes neurais, associa-se o Projeto Político Pedagógico da escola com a finalidade de planejar e

executar ações e atividades que incluam desde a sua gênese a presença de corporalidades diversas.

No contexto das atividades remotas, após este período de reflexões e tensões, a professora voltou-se para as suas experiências docentes com estudantes atípicos e os seus estudos sobre as pessoas com deficiência, especialmente sobre os princípios do DUA, e reconheceu a produção, em sua trajetória acadêmica e profissional, de recursos teóricos, pedagógicos e subjetivos que poderiam viabilizar uma sala de aula remota inclusiva. Isso não significa que as respostas para todos os desafios que iriam surgir na sala de aula já estavam estabelecidas *a priori*, mas sim que, ante os desafios, uma rede de conexão entre a professora, os estudantes surdos, intérpretes e os estudantes sem deficiência seria constituída para elaborar estratégias pedagógicas comprometidas com o processo de aprendizagem e a participação social dos estudantes surdos no contexto da sala de aula.

Anterior ao início do semestre letivo a professora não foi informada pela coordenação do curso sobre a presença dos estudantes surdos na turma, mas, ainda nas primeiras aulas, os estudantes surdos e os seus colegas do mesmo curso sem deficiência indicaram a presença destes alunos e da necessidade de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como recurso para garantir a acessibilidade comunicacional com os surdos. Após este primeiro contato com os estudantes surdo, a professora chamou os cinco estudantes surdos para conversar ao final da aula, mediado pelo recurso de legenda da plataforma de colaboração para a transmissão das aulas síncronas aos estudantes, além da disponibilidade e apoio dos estudantes fluentes em LIBRAS. Neste momento, a professora apresentou o seu sinal em LIBRAS para os estudantes, reforçou a proposta da disciplina e solicitou que cada aluno surdo expusesse como foram os primeiros dias de aulas, o acompanhamento do conteúdo ministrado, além de ter se colocado à disposição para esclarecer dúvidas sempre que necessário e mobilizar a participação no momento da aula síncrona, fosse por

meio do chat ou mesmo a partir da comunicação LIBRAS por meio da tela.

Posteriormente, a professora acessou o núcleo de acessibilidade com a finalidade de solicitar que intérpretes fossem direcionados para acompanhar esta turma. O sentimento de aflição tomou conta quando somente um intérprete foi escalado para acompanhar a turma, o que significaria que a aula não seria traduzida em sua integralidade já que para o exercício laboral dos intérpretes prevê a interpretação em rodízio a cada vinte minutos. Passada a aflição inicial, a intérprete escalada conseguiu mapear no próprio núcleo de acessibilidade outro intérprete para poder compartilhar o processo de interpretação nesta turma. Com a destinação dos dois intérpretes, após uma das aulas, a professora propôs a realização de uma reunião que pudesse alinhar os papéis e responsabilidades da professora e dos intérpretes no curso do semestre letivo. A partir deste encontro criamos um grupo no *WhatsApp* para agilizar e facilitar a comunicação, além de compartilhar materiais e slides que pudessem subsidiar o processo de interpretação. Assim, seguimos o semestre. Os estudantes surdos participaram das aulas, tiraram dúvidas, apresentaram seminários em LIBRAS, periodicamente participaram de momentos de avaliação do acompanhamento do conteúdo e da interação com a turma no final da aula. Foi uma experiência rica e potente.

Retomando os princípios do DUA, observa-se o princípio da representação sendo contemplado, inclusive como um direito, quando a via de percepção e compreensão das informações foram transmitidas por meio da LIBRAS, além de terem sido disponibilizadas múltiplas apresentações e espaços de diálogo sobre o conteúdo. O princípio da ação e expressão foi contemplado por diversos meios de busca e expressão do conhecimento, onde no âmbito desta experiência de ensino remoto foi viabilizada a manifestação de ações e expressões variadas sobre o conteúdo trabalhado no curso do semestre: participação nas aulas síncronas em LIBRAS e no *chat*, participação e apresentação dos seminários

em LIBRAS, os diálogos mediados pelos intérpretes ao final das aulas possibilitando que cada estudante surdo expusesse o entendimento sobre os conteúdos trabalhados. Por fim, o princípio do engajamento relaciona-se as motivações para aprender e, acerca disto, compreende-se que a relação empática e afetiva disponibilizada pela professora junto aos estudantes e intérpretes possibilitou uma sala de aula flexível e atenta aos diferentes caminhos possíveis para viabilizar o envolvimento e engajamento dos estudantes com e sem deficiência com o conteúdo apresentado.

Diante do exposto, nos questionamos sobre os recursos que foram necessários mobilizar e desenvolver para que a experiência da sala de aula remota possibilitasse inclusão e participação social aos estudantes surdos e pudéssemos reconhecer a condição de agente nas ações e relações dessa professora. Para esta questão podemos afirmar a existência de dois caminhos que, na prática, não são caminhos separados, mas interligados, conectados.

O primeiro caminho questão refere-se à necessidade objetiva de instituição educacional ofertar os recursos de acessibilidade comunicacional para o estudante surdo, como intérprete, plataformas de interação para as aulas remotas com a presença de legendas em tempo real, a compreensão do professor de como se estrutura a LIBRAS. Sem a garantia da acessibilidade comunicacional a pessoa surda em um contexto da sala de aula remota pode se constituir como um corpo atrás das câmaras sem expressão, sem participação social.

Como vimos nos relatos anteriores, a mobilização da professora foi fundamental para que esses direitos institucionais fossem assegurados aos estudantes e, nesse sentido, recursos subjetivos como proatividade, reflexividade pedagógica, sensibilidade às necessidades do outro e conhecimento de causa, se apresentaram como segundo caminho – concomitante ao primeiro – na efetivação de ações e relações pedagógicas inclusivas. Corroborando com a tese de Silva (2020), o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior é “mobilizado pela produção subjetiva gerada por meio dos recursos subjetivos

produzidos ao longo das suas experiências pessoais e escolares, no tensionamento presente e contínuo o individual e social, com intensa potencialidade para a mobilização da emergência da condição de agente e sujeito” (p. 164).

Desafios à formação docente

Desta experiência é possível extrair a compreensão de que existem desafios tanto na sala de aula remota e na sala de aula presencial, ante a presença de estudantes com ou sem deficiência, e as respostas para reposicionar as ações e relações pedagógica não constam em manuais ou livros, mas são elaboradas e executadas no coletivo. Isto não exige a necessidade de fortalecer a formação de professores em prol de uma educação inclusiva, para que se constituam agentes pedagógicos, pois a necessidade de planejar os recursos necessários, organizar o conteúdo, estruturar práticas organizadas e estruturadas de ensino, a partir dos princípios do DUA e dos recursos subjetivos constituídos no curso da experiência, requer o conhecimento prévio de conceitos, princípios, direitos e garantias em prol das pessoas com deficiência.

Além disso, compreende-se que a implementação do DUA se relaciona com a emergência do professor como agente, considerando a sua ação reflexiva, ativa e responsiva em defesa dos direitos da pessoa com deficiência quanto ao processo de escolarização. A ação e expressão do DUA não compreende uma ação *a priori* sem a participação dos estudantes com deficiência, mas com a presença e participação ativa da relação estabelecida entre professor e aluno indicando continuamente a expressão das aprendizagens desenvolvidas no curso deste processo.

Assim, desta experiência no âmbito do ensino remoto frente à necessidade de isolamento físico, é possível compreender que o desafio emergente à favor da promoção da inclusão não está centrado estritamente na implementação indiscriminada dos princípios do DUA, nas garantias de acessibilidade física e arquitetônica, e tampouco concentrado na necessidade de uma

relação de empática (SILVA, 2013), mas sim, na ação do agente ao comprometer-se “com a universalidade, não enquanto uma ação uniforme e padronizada, mas enquanto equidade de acesso para todos estudantes” (BOCK, 2019, p.113), além de “promover direitos humanos ao romper com práticas normocêntricas e currículos capacitistas” (Ibid, p. 107).

Nota-se que o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) constitui-se como um veículo de promoção da inclusão, por sua atuação tanto no nível relacional, quanto no apoio e atenção ao currículo geral (BOCK, 2019). Isto porque, faz-se necessário a ação vigilante do agente frente as necessidades que surgem cotidianamente no contexto escolar e que implicam revisões e uma atuação flexível em favor do processo de aprendizagem. Assim, observa-se que a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar trata-se de uma questão situada na intersecção entre o individual e o social, nos reportando às dinâmicas subjetivas que circunscrevem processos de aprendizagem e desenvolvimento, às políticas públicas e aos direitos humanos em favor das pessoas com deficiência

A experiência e atuação na perspectiva inclusiva nos possibilita refletir o nosso próprio desenvolvimento humano reconhecendo a deficiência não como uma fatalidade, algo da ordem do ineditismo, mas como uma experiência que pode tocar qualquer ser humano em qualquer momento da vida, seja por uma condição congênita, adquirida, ou mesmo no curso do processo de envelhecimento. A ampliação desta compreensão situa que não é o corpo que descapacita as pessoas com deficiência, mas sim, os impedimentos sociais que cerceiam as condições de participação social (Diniz, 2007). Em linhas gerais, “isso significa que os impedimentos corporais somente ganham significado quando convertidos em experiências pela interação social” (DINIZ *et al.*, 2009, p. 67).

Referências

ANACHE, A. A.; MARTINS, L. R. R. A subjetividade social em relação à educação especial e os desafios da formação docente. In: M. Rossato; V. L. A. Peres (org.). **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Editora Appris, 2019, p.107-131.

AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. **ANAIS IX ANPED SUL**, Caxias do Sul-RS: 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655>. Acesso em: 8 jan. 2023.

BARNES, C., MERCER, G.; SHAKESPEARE, T. **Exploring disability: A sociological introduction**. Cambridge. Polity Press, 1999.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. (Tese Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. 2007.

BARTON, L. La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿Cuáles son las consecuencias para los participantes? In: BROGNA, P. (org.). **Visiones e revisiones de la discapacidad**. México, FCE, 2009, p. 123-136.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância. **Educação & Realidade** [online], v.46, n. 4, e95398, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623695398>. Acesso em 3 dez 2022.

BÖCK, G. L. K. O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis-SC., 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www>.

- planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 3 dez 2022.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: **SUR-Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.6, n.11, p. 65-77. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>. Acesso em 10 dez 2022.
- DINIZ, D.; SANTOS, W. (org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres, 2010.
- GESSER, M., NUERBERG, A. H.; TONELLI, M. J. C. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>. Acesso em 12 dez 2022.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico**. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, v. 13, n. 2, p. 3-20. 2017a. Disponível em: http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp. Acesso em 10 dez 2022.
- GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: Teoria, epistemologia e método**. Campinas-SP: Alínea, 2017b.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.
- NETTO, N. B.; LEAL, D. Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n.1, p. 73-91, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2156>. Acesso em: 12 dez 2022.
- OLIVER, M. *The politics of disablement*. London: Palgrave Macmillan, 1990.
- ROSE, D.; HARBOUR, W.; JOHNSTON, C. S.; DALEY, S.; ABARBANELL, L. Universal Design for Learning in Postsecondary Education: reflections on principles and their application. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 19, n. 2, p. 135-151. 2006.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em 12 dez 2022.

SILVA, D. S. A dimensão subjetiva da inclusão de universitários cegos no Ensino Superior. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília-DF., 2020.

SILVA, D. S. Adequação curricular para o universitário cego: Concepção, prática e desafios. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF., 2013.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In: **Obras Completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Capítulo 10

Processos de aprendizagem no ensino remoto: uma experiência no ensino superior

Amanda Marina Andrade Medeiros

Introdução

No dia 11 de março de 2020, a Universidade de Brasília (UnB) parou suas atividades presenciais com o decreto n. 40.509/2020, assinado pelo então governador Ibaneis Rocha, que estabeleceu a suspensão de atividades educacionais em escolas, universidades e faculdades, devido à pandemia da COVID-19. No dia 17 de agosto de 2020 a UnB retomou suas atividades de ensino de forma remota, após muita discussão e planejamento. Esse novo contexto que começamos a vivenciar gerou medos e incertezas para docentes e discentes da universidade, tanto em relação à pandemia que se estabelecia globalmente, quanto pelos novos processos de interação estabelecidos no espaço da universidade, que agora passava de um ambiente presencial, com abraços, olhares, sorrisos, livros, gramados, belas estruturas arquitetônicas, para um ambiente virtual, com poucos rostos, poucos olhares, sem o sentir do vento e o cair das folhas das árvores ao passar de um prédio para o outro. Tivemos que criar novos caminhos de subjetivação para lidar com essa nova realidade, esse novo contexto que se estabelecia.

As vivências e histórias do período da pandemia até o nosso retorno presencial foram muitas e aqui traremos a experiência do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília, Campus Planaltina, discutindo aspectos relevantes para entendermos processos de aprendizagem nesses novos espaços

estabelecidos por uma dinâmica até então desconhecida e a transição entre eles.

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais tem como objetivo formar professores para atuarem na educação básica com o ensino de Ciências. Nessa perspectiva, destaco a complexidade que foi formar professores em um contexto virtual, principalmente quando falamos das experiências de sala de aula que esses alunos precisam vivenciar, em especial nas disciplinas de Estágio Supervisionado e no Programa Residência Pedagógica, em que os processos de aprendizagem criativa se mostraram evidentes pela nova dinâmica estabelecida na pandemia, já que eles não tinham repertório para *práxis* reprodutiva (VÁZQUEZ, 1977) dentro do contexto virtual, apenas no presencial.

É nesse complexo²⁷ contexto que abordaremos ao longo desse texto experiências e reflexões geradas nos processos de ensino e aprendizagem na formação de professores de ciências a partir da minha vivência como docente na disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e como coordenadora no Programa Residência Pedagógica²⁸, subprojeto Ciências Naturais.

Para fazer a análise do contexto descrito trabalharemos com a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, que poderá dar um suporte para interpretação dos processos ocorridos nesse espaço e contexto de aprendizagem, já que tem como uma das características a análise sistêmica e complexa dos fenômenos

²⁷ Os conceitos de complexo e complexidade empregados neste trabalho estão apoiados nas ideias de Morin (1977, 2011). Para o autor “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e Interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2011, p. 36).

²⁸ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura.

relacionados ao desenvolvimento humano (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

Do ensino presencial para o remoto: transformações do espaço social como possibilidade de aprendizagem

O processo de aprendizagem ocorre a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo em uma determinada cultura, entretanto nem todas as experiências promovem aprendizagem, já que a aprendizagem não pressupõe apenas a inserção de um indivíduo em um ambiente cultural, essa dependerá da qualidade das experiências disponíveis no ambiente social no qual o indivíduo está inserido (VIGOTSKI, 2009).

Sendo a aprendizagem um processo complexo, essa qualidade da experiência é constituída por fatores diversos, tais como necessidade, intensidade, interesse, sentimentos envolvidos, rupturas estabelecidas, entre outros. Entendendo a aprendizagem como um processo complexo, será um conjunto de fatores que permitirá a aprendizagem, podendo essa tomar diferentes formas e caminhos, a depender do contexto, da cultura, do tempo histórico, do indivíduo, dos outros participantes do contexto, da subjetividade social, dos sentidos subjetivos²⁹ que emergem na situação, ou seja, da configuração subjetiva da ação estabelecida no momento, entre outros fatores que se articulam com a subjetividade do indivíduo.

Para compreendermos o processo de aprendizagem dos discentes de Licenciatura em Ciências Naturais iremos partir do entendimento de que os processos subjetivos são constituídos por unidades simbólico-emocionais que se configuram subjetivamente a partir do contexto, situação e experiência vivenciada por um

²⁹ Sentido subjetivo é a unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda a experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31).

indivíduo. As configurações subjetivas “são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 52). Assim, a configuração subjetiva define a forma como vivenciamos cada experiência. Essas configurações subjetivas tomam certa estabilidade no confronto entre a realidade posta, considerando contexto, pessoas, subjetividade social e a subjetividade individual. Entretanto novas experiências, com certo grau de ruptura dos processos subjetivos já estabelecidos, podem levar a novas configurações, desenhadas na ação imposta pelo momento nunca experienciado. Essa nova situação necessita de um processo configuracional novo, espaço em que há novas possibilidades de ação e de aprendizagem. Podemos estabelecer esse processo configuracional estabelecido no momento da vivência como configuração subjetiva da ação de aprender (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). Esse será um conceito central para analisarmos o processo de aprendizagem dos estudantes em um momento de ruptura social, ao passar de um ambiente presencial para um ambiente virtual.

É importante, nesse momento, trazeremos, assim, o conceito de subjetividade social, que no contexto da pandemia mostrou-se como categoria de extrema relevância para compreendermos as mudanças nos processos de aprendizagem dos licenciandos em ciências. Para González Rey e Mitijáns Martínez (2017) subjetividade social é “um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social” (p. 78). Sendo a subjetividade individual inseparável da social, já que ambas estão integradas em um processo de coprodução de subjetividades.

É importante destacar, ainda, que a vida social, espaço em que se estabelece a subjetividade social, é dinâmica e depende das ações em que os sujeitos sociais e individuais se implicam. Estabelece-se, assim, uma “integração indissociável entre o individual e o social, em processos que ocorrem simultaneamente em ambos os níveis,

mas formando parte de qualidades distintas nas configurações subjetivas sociais e individuais” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 78). A subjetividade de um indivíduo, assim, é parte indissociável, também, da subjetividade social, já que ambas se formam de forma integrada e articulada, de forma processual e recursiva. No espaço social vivenciado o indivíduo é constituído e constituinte, em um processo bilateral.

Tal relação se evidenciou na pandemia, pois docentes e discentes fizeram parte da construção de um novo ambiente, onde subjetividades individuais e sociais foram construídas a partir da ação de indivíduos configurados subjetivamente para aquela nova situação, já que não havia repertório prévio para lidar com a situação estabelecida pela pandemia, levando a novos processos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos por configurações subjetivas do aprender.

Almeida e Mitjás Martínez (2019, p. 94), destacam que

a experiência é uma expressão da realidade em sua forma exata, mas a organização da expressão humana na diversidade de processos que a acompanham está sempre associada à configuração subjetiva do momento. Por isso a experiência é sempre curso, movimento, devir.

Para além das produções subjetivas que essa subjetividade social permitirá, as configurações subjetivas também se produzem a partir da articulação com essa subjetividade social, mas não a determina, já que “uma configuração subjetiva nunca é restrita às experiências específicas atuais dos indivíduos e grupos em uma área específica da vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 83). A configuração subjetiva é produzida a partir de sentidos subjetivos produzidos para além da experiência atual. Existe, entretanto, uma especificidade para a configuração subjetiva da ação, que estabelece maior relação com o momento, o contexto e a subjetividade social do momento.

Com efeito, neste momento de elaboração teórica a própria definição da categoria de configuração subjetiva enfatizava o caráter da estabilidade ou frequência com que elementos subjetivos eram produzidos em momentos e contextos concretos da vida da pessoa. (ALMEIDA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

O salto teórico da configuração subjetiva para configuração subjetiva da ação nos permite pensar a ação do aprender no momento que ela é vivenciada. Ressaltamos, assim, a configuração subjetiva da ação para refletirmos e analisarmos os processos de aprendizagem dos futuros professores a partir das mudanças sociais impostas pela pandemia. Para analisarmos essa categoria juntamente com os processos de aprendizagem estabelecidos na passagem do ensino presencial ao remoto e novamente do remoto para o presencial gostaria de destacar os tipos de aprendizagem estabelecidos por Mitjáns Martínez e González Rey (2017).

Tipos de aprendizagem: da reprodutiva-memorística à criativa em um momento de ruptura

Para lidarmos com os problemas do cotidiano refletimos sobre as diversas possibilidades de resolver os problemas impostos pela realidade, entretanto, caso já tenhamos um repertório para lidar com determinada situação, não será necessária a produção de novas estratégias para o momento. Nessa direção, podemos falar das configurações subjetivas, que têm certa estabilidade em determinada situação, contexto ou grupo. Ou seja, os sentidos subjetivos produzidos historicamente por indivíduo se configuram de forma a dar conta da realidade imposta. Assim, as configurações subjetivas para lidar com determinada situação podem se estabelecer como possibilidade de aprendizagem ou reprodução do que já foi executado anteriormente, sendo estas fontes ou não de novos sentidos subjetivos. Nesse sentido, os processos reflexivos se mostram como fator relevante na resolução de problemas impostos por uma realidade. É na qualidade da ação crítica e reflexiva sobre

a situação que podemos reconhecer a condição de um indivíduo como agente ou sujeito em uma dada situação.

Nesse sentido, Vázquez (1977) destaca que é a *práxis* criadora que permite o homem enfrentar novas necessidades, novas situações.

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. [...] As soluções alcançadas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-la, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha. A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. (VÁZQUEZ, 1977, p. 247-248).

Ao analisarmos o processo de aprendizagem de licenciandos no Programa Residência Pedagógica nos anos de 2018 e 2019, que se deu de forma presencial, observávamos diversos processos de *práxis* repetitiva, ou seja, a reprodução de estratégias didáticas já utilizadas por outros professores ou alunos, mas ao inserirmos os alunos em um contexto nunca vivenciado, estes começaram a criar novas possibilidades para lidar com a nova situação, uma sala de aula virtual.

Seguindo o pensamento de Vázquez (1977), pensar a *práxis* do professor em formação inicial é pensar em um vai e vem entre *práxis* repetitiva e *práxis* criadora, instituídas para as situações impostas pela sala de aula da educação básica.

Nessa linha teórica podemos trazer os tipos de aprendizagem estabelecidos por Mitjans Martínez e González Rey (2017), a saber: reprodutiva-memorística, compreensiva e criativa. Para Mitjans Martínez e González Rey, a aprendizagem reprodutiva-memorística:

[...] caracteriza-se essencialmente por uma postura passiva do aprendiz em relação ao conhecimento, com predomínio de operações de assimilação mecânica dos conteúdos, em que as funções mnêmicas ocupam um lugar central. Sem uma compreensão

real da essência do estudado, o aprendiz tem dificuldade para utilizar esse conhecimento em situações novas e ‘esquece’ o aprendido com relativa facilidade. Esse tipo de aprendizagem caracteriza-se pela falta de interesse do aluno pelo que aprende e pela desvinculação da aprendizagem com sua vida pessoal. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62).

Nesse tipo de aprendizagem existem possibilidades menores de estar presentes as condições de agente ou sujeito do processo de aprender, apesar de essas condições poderem se expressar no contexto escolar ou universitário em uma via diferente da aprendizagem, como já explicado em trabalho anterior (MEDEIROS, 2018).

No curso de Licenciatura em Ciências Naturais é comum trabalharmos com nossos alunos diferentes estratégias de ensino, sendo a maior parte delas relacionadas a metodologias ativas, explorando situações em que os alunos da educação básica são protagonistas do seu processo de aprendizagem. Rocha e Farias (2020) conceitualizam metodologias ativas como aquelas que se constituem em práticas colaborativas ou cooperativas em que o protagonista central do processo de aprendizagem é o aluno, enquanto os professores são facilitadores do processo. No caso, o professor atuaria como orientador, supervisor do processo de aprendizagem, não como a fonte única de informações e conhecimento.

Nas disciplinas de estágio e na residência pedagógica, no modelo presencial, sempre observamos processos de aprendizagem reprodutiva-memorística, compreensiva e criativa. A aprendizagem reprodutiva-memorística era evidenciada quando os discentes de ciências naturais reproduziam modelos de aulas: (i) já trabalhados anteriormente na universidade ou em suas escolas, quando alunos da educação básica; (ii) retirados de sites ou vídeos da internet; (iii) reproduzidos a partir de exemplos trazidos nos livros didáticos. Já a aprendizagem compreensiva era evidenciada quando eles conseguiam adaptar essas estratégias pedagógicas a

partir da análise do seu contexto, produzindo pequenas modificações a partir de uma análise crítica e reflexiva sobre o conteúdo a ser ministrado, o contexto a ser trabalhado e as estratégias didáticas estudadas.

Para Mitjás Martínez e González Rey (2017), a aprendizagem compreensiva pressupõe uma postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento, aqui no caso dos conhecimentos pedagógicos, ou seja, metodologias, estratégias de ensino, didática da ciência, que tenta entender a essência do conhecimento e suas relações com outros conhecimentos ou experiências vividas. “As operações reflexivas ocupam lugar central e o aprendiz, em função do grau de compreensão atingido, pode utilizar o aprendido em situações diferentes daquelas sobre as quais se apoiou sua aprendizagem” (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, p. 62).

O processo reflexivo e ativo na aprendizagem pode levar ao terceiro tipo de aprendizagem definido por Mitjás Martínez (2012a, 2012b) como aprendizagem criativa. Esse tipo de aprendizagem é definido “pela geração de ideias próprias sobre o estudado, ideias que, ao transcender o dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade” (MITJÁS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62-63). A aprendizagem criativa implica uma apropriação compreensiva da informação, mas vai além desse processo confrontando e gerando um produto novo que transcende o conteúdo apresentado.

A aprendizagem criativa evidencia-se na disciplina de estágio e na residência pedagógica no momento em que o discente da licenciatura analisa de forma crítica e reflexiva a situação e o contexto em que está inserido, no caso a sala de aula da educação básica, o conhecimento curricular a ser trabalhado e os seus conhecimentos pedagógicos. Após essa análise o discente consegue criar uma estratégia didática nova para a situação posta.

O trabalho com estágio e residência pedagógica pretende incentivar processos de aprendizagem criativa, para o desenvolvimento de profissionais capazes de criar estratégias e soluções para as novas demandas sociais. Para isso os docentes

dessas disciplinas e os coordenadores da residência pedagógica estimulam a reflexão sobre novas situações que se estabelecem em nossa sociedade, entretanto, com a imposição da pandemia em nossa realidade, o próprio momento obrigou o discente a traçar novos caminhos de aprendizagem para o seu desenvolvimento profissional. Essa situação foi evidenciada na ação de aprender nesses discentes a partir das configurações subjetivas estabelecidas nessas novas situações impostas pela pandemia, como poderemos analisar com os processos de aprendizagem evidenciados em uma experiência no ensino superior.

A configuração subjetiva da ação de aprender no ambiente virtual de aprendizagem

Na experiência do Programa Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado observamos uma mudança do espaço social que os alunos vivenciavam suas primeiras experiências de sala de aula como docentes. Pimenta (2004) evidencia que os alunos em situação de Estágio Supervisionado para o Ensino acabam reproduzindo práticas docentes que vivenciaram como alunos ou reproduzindo miniaulas já vivenciadas no processo de formação na licenciatura, oriundas de aprendizagem reprodutiva-memorística (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Assim, o processo de aprendizagem na disciplina de Estágio Supervisionado e Programa Residência Pedagógica se estabelecia, muitas vezes, a partir de uma *práxis* reprodutiva (VÁZQUEZ, 1977), caracterizada por aprendizagens reprodutivo-memorísticas. Outras tantas vezes, como mencionado anteriormente, observávamos aprendizagens compreensivas e criativas.

O novo cenário estabelecido pela pandemia, entretanto, promoveu uma ruptura em alguns processos de aprendizagem, já que os alunos de estágio e residência pedagógica não possuíam recursos subjetivos para resolver o problema da nova situação estabelecida, assim as configurações subjetivas do momento se estabeleceram no momento da ação de aprender, caracterizando

uma configuração subjetiva da ação do aprender, promovendo novos caminhos de subjetivação.

Como professora de Estágio e coordenadora do Programa Residência Pedagógica no período anterior à pandemia, durante e no pós-pandemia, pude perceber como processos de ruptura promoveram configurações subjetivas da ação de aprender que favoreceram aprendizagens criativas.

Os estudantes saíram de uma situação conhecida para criar novas alternativas para lidar com as demandas da sala de aula da educação básica, planejando aulas a partir desse novo contexto. Por vezes, entretanto, as práticas foram apenas uma transposição do presencial para o remoto, com aulas expositivas, trocando os slides na sala de aula física pelos slides no espaço virtual.

Como relatado anteriormente, o trabalho com metodologias ativas no curso de ciências naturais da UnB é uma estratégia pedagógica incentivada pelos docentes. Os estudantes de licenciatura costumam trabalhar nos estágios e na residência pedagógica com experimentação, construção de modelos, ensino por investigação, entre outras metodologias em que o aluno da Educação Básica é o centro do processo de aprendizagem, mas com a sala virtual não era mais possível produzir um filtro com garrafa pet, tampouco trabalhar a polaridade das moléculas de água e óleo por meio de experimentos com misturas homogêneas e heterogêneas. Esses são exemplos de atividades que os alunos trabalhavam nas aulas de ciências de forma reprodutiva, apesar de a própria *práxis* em sala de aula levar a produção de novas configurações subjetivas da ação de aprender.

A pandemia poliu diversas possibilidades que os discentes de estágio e residência pedagógica tinham com as metodologias ativas no ensino de ciências, assim criaram novas formas de trabalhar na sala de aula, simuladores, trabalho com memes, séries de TV. Situações que considerassem o ambiente virtual agora eram comuns nas aulas de estágio e na residência pedagógica.

A pandemia possibilitou, nesse contexto, aprendizagem criativa ao permitir a reflexão sobre os conteúdos curriculares a

serem trabalhados em sala de aula, a reflexão sobre os conhecimentos pedagógicos trabalhados nas disciplinas de graduação, permitindo a criação de novas estratégias para lidar com a situação. A configuração subjetiva da ação de aprender possibilitou uma aprendizagem criativa. Aqui um dos residentes fala sobre sua experiência com o Programa Residência Pedagógica

Apesar dos desafios, a experiência no programa se mostrou enriquecedora, em razão dos residentes terem a oportunidade de propor abordagens diferenciadas e viverem uma realidade de superação junto com os estudantes. (Residente 1 do Programa Residência Pedagógica).

Aqui o residente fala em superação, pois tiveram que pensar novas estratégias para trabalhar o contexto que se estabeleceu com a pandemia, uma sala de aula virtual. Ao mesmo tempo os alunos da educação básica também tiveram que produzir novas formas de estar nesse novo espaço de aprendizagem.

Em um outro momento o mesmo estudante apresenta uma fala relacionada ao seu processo de aprendizagem criativa:

Portanto o docente em formação para atingir uma aula ideal precisará usar ferramentas adquiridas durante sua formação, como o ensino por investigação, para reforçar o domínio do conteúdo a ser ministrado para que tudo isso contribua para sua segurança ao entrar em sala de aula, e também o desenvolvimento de habilidades humanas como a criatividade, seja ela para planejamento de aulas ou improvisação durante a mesma, tudo isso com o intuito de aumento de segurança, onde essa segurança implicará na redução dos seus medos e anseios. (Residente 1 do Programa Residência Pedagógica).

Aqui o residente se mostra consciente sobre seu desenvolvimento profissional e a importância das configurações subjetivas da ação de aprender no contexto da sua prática na sala de aula da educação básica. Nesse contexto, Almeida e Mitjans Martínez (2019, p. 93) elucidam bem como ocorre esse processo, situação em que:

Integram sentidos subjetivos históricos e atuais que se organizam em núcleos de sentidos subjetivos dominantes em um contexto de ação, que também são procedentes de diferentes zonas de experiências. Mediante à produção de novos sentidos subjetivos, frente às variadas experiências do indivíduo, núcleos de sentidos subjetivos podem alterar-se reorganizando e alterando a própria configuração subjetiva.

Essa configuração subjetiva da ação de aprender foi evidente em um processo de ruptura entre o ensino remoto e o ensino presencial, em que a necessidade de resolver um problema colocado pelo contexto, uma nova situação, gerou a necessidade de novos caminhos de subjetivação, levando à aprendizagem compreensiva, no processo de análise crítica e reflexiva do contexto, mobilizando sentidos subjetivos diversos para a produção de configurações subjetivas que dessem conta da nova situação imposta, gerando aprendizagem criativa.

É claro que não pretendemos dizer com isso que é necessária uma pandemia para que ocorra processos de aprendizagem criativa na formação de professores, ainda mais que também foram evidenciadas nessa nova situação aprendizagem reprodutivo-memorística, em que os discentes trabalharam no estágio e na residência pedagógica metodologias já consagradas no presencial, no remoto. É evidente, entretanto, a necessidade do trabalho com situações hipotéticas que gerem rupturas no processo de aprendizagem, ou seja, que rompa com o ciclo normal de reprodução e promova reflexões e críticas para a criação de novas possibilidades para a *práxis* em sala de aula.

Como destacaram Almeida e Mitjás Martínez (2019),

Na subjetividade individual, tomadas como formações de sentidos subjetivos que adquirem valor na organização subjetiva da pessoa, as configurações subjetivas integram, na experiência atual da pessoa, produções subjetivas de diferentes esferas, espaços sociais e momentos de sua vida. (p.92).

Mitjás Martínez (2004), destaca que o processo criativo depende não apenas dos traços personológicos do indivíduo, ou dos sentidos subjetivos produzidos ao longo da sua história de vida, pois tem um caráter dinâmico e complexo, irregular contraditório, destacando a importância da categoria sujeito no processo criativo, assim, não há uma relação causa e efeito entre contexto e processos criativos, já que essa análise deve ser sistêmica e complexa.

Mitjás Martínez e González Rey (2012) destacam que alunos criativos nem sempre aprendem criativamente, o que demanda reflexão sobre as estratégias favorecedoras desse processo nas instituições de ensino superior.

Ao mesmo tempo que mobiliza conceitos desenvolvidos ao longo de sua trajetória acadêmica, para a resolução de uma situação, o discente mobiliza sentidos subjetivos implicados na ação. Assim, os tipos de aprendizagem compreensiva e criativa estão relacionados com a produção de estratégias para resolução da situação imposta, que vai além de uma produção reprodutiva-memorística, pois se estabelece na mobilidade de conceitos e estratégias dada pela situação, em um momento em que o discente está ativo no seu processo de aprendizagem, pois consegue mobilizar estratégias para resolver situações em diferentes contextos, não apenas naquele que foi aprendido. As estratégias de ensino e aprendizagem que mobilizam conceitos nessa via aparecem, aqui, com destaque, favorecendo a emergência de agentes e sujeitos da aprendizagem.

Mitjás Martínez (2012b) destaca que suas pesquisas:

Indicam que no processo de aprender criativamente os alunos produzem sentidos subjetivos diversos em função das características que o próprio processo de aprender vai assumindo. Assim, as dificuldades que o aluno encontra, os resultados que percebe e obtém, as descobertas que faz, a percepção de contradições, as ideias que produz, ou seja, tudo o que caracteriza o processo está acompanhado de sentidos subjetivos diversos e móveis que impedem pensar no sentido subjetivo da aprendizagem criativa no singular. (p.97).

Assim, o processo de aprendizagem criativa pode se constituir na configuração subjetiva da ação do aprender, que se estabelece a partir da organização de sentidos subjetivos diversos, produzidos em diferentes contextos, mas que na realidade posta pelo ambiente virtual se expressa criativamente. Observamos, também, outros processos na formação inicial desses futuros professores, com o retorno do remoto para o presencial.

Do ensino remoto para o presencial, dificuldades, potencialidades e possibilidades de movimentos da subjetividade

Até aqui apresentamos uma discussão sobre os processos de aprendizagem dos licenciandos em ciências naturais quando passaram de espaços físicos para espaços virtuais, mostrando aspectos que constituem a formação desses futuros professores. Agora, quais são os processos subjetivos que influenciam a aprendizagem e formação profissional desses estudantes em um momento de retorno às atividades presenciais?

No dia 06 de junho de 2022 as aulas na Universidade de Brasília retomaram de forma presencial. Observamos nesse processo de retorno ao presencial, em relação a discentes e docentes, sentimentos, incertezas, desejos, dificuldades, diversos fatores que influenciam o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional desses.

Ao retornarem aos espaços físicos da universidade muitos alunos relataram que estavam desmotivados com o ensino remoto, outros disseram que trancaram o curso nesse período, pois não conseguiram se adaptar ao mundo virtual. Outros relataram que muitas disciplinas poderiam continuar no ensino remoto, já que pouca diferença havia para o presencial.

Quando falamos da situação de sujeitos, definimos esse a partir da capacidade de criar alternativas subjetivas para lidar com determinada situação, pois os recursos subjetivos existentes não dão conta de enfrentar a situação imposta pela realidade. Na pandemia

nos foi imposto um modelo de ensino em um novo espaço, desconhecido. Muitos discentes não tinham sentidos subjetivos a serem configurados de forma a conseguir transpor as dificuldades impostas pela situação, ou seja, na situação de viver o espaço da sala de aula virtual esses discentes não se colocaram como sujeitos, logo muitos desistiram do curso, trancaram o curso, ou fizeram as disciplinas com desempenho insatisfatório. Outros discentes se colocaram como sujeitos da situação e criaram caminhos de subjetivação que permitiram lidar com a realidade imposta.

Interessante destacar que muitos docentes da universidade aprenderam a dominar novos instrumentos tecnológicos, mas não criaram novas formas de trabalhar os conteúdos acadêmicos. Se antes eram os slides na sala de aula física, passaram a utilizar os slides na sala de aula virtual, nesse sentido houve uma reconfiguração subjetiva na ação de ensinar no que se refere aos instrumentos utilizados, entretanto não houve uma reconfiguração subjetiva sobre os processos de ensino e aprendizagem, não houve, na maior parte dos professores, uma reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos, apenas uma mudança de instrumentos, como foi há alguns anos a passagem da lousa para o projetor. Assim, muitos alunos destacaram que as mudanças sofridas do ensino remoto para o presencial estavam mais relacionadas à organização dos tempos e espaços.

No retorno ao presencial observamos relatos que demonstraram emoções negativas em relação ao ensino remoto, pois muitos relataram que não se adaptaram à nova situação imposta pela pandemia, entretanto outras dificuldades foram relatadas no retorno ao presencial, como destacaram alguns discentes de estágio.

No início tive dificuldade, mas com o decorrer do semestre as coisas foram se encaixando, como voltamos do remoto e por eu morar no entorno do DF, tive dificuldade com tempo e organização, leitura dos textos... enfim, no final consegui me organizar e me dedicar mais a matéria.

(Discente 1 da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências).

Por conta do cansaço, devido ao deslocamento longo posso dizer que foi mediano. (Discente 2 a da disciplina de estágio Supervisionado em Ensino de Ciências).

Observamos no discurso dos Discentes 1 e 2 que a passagem do remoto para o presencial necessitou de um novo processo de adaptação, em que processos subjetivos foram mobilizados e reconfigurados para suprir a nova demanda imposta pelo retorno presencial. Observamos, assim, que muitos alunos desistiram de diversas disciplinas por não conseguirem traçar estratégias para lidar com a nova situação, enquanto no retorno para o presencial também tivemos esse processo de criar estratégias novas para lidar com a nova situação, já que as configurações subjetivas para o espaço da universidade já não eram as mesmas do período anterior à pandemia.

Ainda são necessários estudos para aprofundar essas novas configurações subjetivas da ação do aprender no retorno ao presencial, já que as mudanças subjetivas oriundas dos processos de aprendizagem no ambiente virtual influenciam esse retorno ao presencial.

Considerações finais

As reflexões trazidas nesse capítulo demonstram a importância da qualidade da experiência na formação inicial de professores de ciências. O trabalho com situações novas, nunca vivenciada pelos discentes, pode favorecer aprendizagens criativas, pois as configurações subjetivas da ação de aprender em situações desconhecidas promove a criação de novas estratégias para resolver a situação imposta.

O ambiente virtual na disciplina de estágio e na residência pedagógica favoreceu a produção de sentidos subjetivos para a docência e a produção de conhecimentos por meio de

aprendizagens que demonstram o seu aspecto criativo. O fato de as ações terem sido realizadas de forma remota é um elemento que exigiu dos discentes a formação de novas estratégias, diferentes das que já possuíam em seu repertório.

O retorno para o ambiente presencial trouxe novas incertezas e um processo de reconfigurações subjetivas que permitisse uma readaptação a essa realidade. É necessário, entretanto, mais estudos para analisar os aspectos subjetivos que podem ser obstáculos para a aprendizagem nesse retorno, já que observamos diversos alunos medicados por problemas psiquiátricos ou psicológicos, ou com dificuldades emocionais nesse processo de retorno ao ensino presencial.

Referências

ALMEIDA, Pilar de; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A configuração subjetiva da ação de aprender: um estudo de caso sobre o aluno em seu momento de ingresso no ensino superior. In: **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagogia**. Uberlândia, 2019, v. 3, n. 1, p. 88 – 113.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas: Alínea, 2017.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade. **Análise dos processos subjetivos de aprendizagem matemática escolar de crianças consideradas em situação de dificuldade**. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Lívia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo, Thompson, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, Cláudio (org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012a, p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012b. p. 85-108.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (org.) **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 59-83.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Carlos José Trindade da; FARIAS, Sidilene Aquino de. Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. In. **Revista REAMEC**, Cuiabá (MT), v. 8, n. 2, p. 69-87, maio-agosto, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo 11

A subjetividade social e a subjetividade individual em tensionamento no contexto da pandemia

Maristela Rossato
Roberta Assunção

Introdução

As discussões apresentadas neste capítulo são resultado de reflexões das autoras, pautadas pelas experiências de ambas no período da pandemia e retorno ao presencial. A primeira autora atua na Universidade de Brasília desde 2011, na condição de professora efetiva e a segunda autora iniciou sua atuação profissional docente no ensino superior, como professora colaboradora, na Universidade de Brasília – UnB, em março de 2021. No contexto do ensino remoto emergencial – ERE, as autoras já possuíam experiências anteriores com Educação a Distância, tanto na gestão de cursos, como na elaboração de material didático e na tutoria. Apesar de reconhecermos o imenso valor dessas experiências anteriores, os desafios à subjetividade individual e social que se apresentaram no ERE foram singulares, por razões que apresentaremos no decorrer do capítulo.

Por meio dos relatos das experiências vivenciadas no período, temos por objetivo refletir sobre como a subjetividade individual das professoras e a subjetividade social da universidade, foram sendo tensionadas nesse contexto inédito de crise pandêmica. Na atuação docente, as ações e relações estabelecidas com estudantes, colegas, demais membros da comunidade universitária, bem como com sistema normativo formal e informal da instituição contribuem para a constituição de sua subjetividade. A

subjetividade social da instituição, além da atuação das dinâmicas internas, também é afetada por outras subjetividades produzidas em espaços sociais diversos que ali se expressam (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017, 2019; ROSSATO, SOUZA, PAULA, 2018; ROSSATO, ASSUNÇÃO, 2019). No caso de uma instituição federal de ensino superior, há uma forte presença do sistema normativo governamental, bem como da sociedade civil, pelas demandas e representações que são direcionadas a esse espaço público.

A subjetividade, na perspectiva cultural-histórica representa um sistema constituído por um processo complexo que se configura nos níveis individual e social. As vivências individuais, as influências sociais e culturais contribuem para a configuração de experiências que são elaboradas de modo singular em cada indivíduo, resultando em produções subjetivas. A participação social das produções externas à universidade não é simplesmente internalizada de forma universal, mas elaboradas de forma diferente por cada indivíduo ou grupo.

O conceito de sujeito na Teoria da Subjetividade de González Rey considera que além de ser ativo, “o indivíduo gera alternativas, com base nos seus próprios processos de subjetivação, em relação ao espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA; PUENTES, 2020, p. 20-21). Compreende-se que a subjetividade humana é constituída de forma complexa, como algo não ordenado e definitivo, que pode se organizar de forma diferente mediante as configurações subjetivas e a produção de sentidos subjetivos (LUSTOSA, 2018).

Nesse sentido, podemos compreender que a subjetividade dos professores e demais integrantes do espaço social universitário se constitui por meio da produção dos sentidos subjetivos que são mobilizados na complexidade envolvida nos processos de ensinar e aprender. O reconhecimento de que a atuação profissional docente é também perpassada pela subjetividade individual e social pode

contribuir para uma melhor compreensão das ações e relações pedagógicas, principalmente diante de situações atípicas como o contexto da pandemia de Covid-19, onde os tensionamentos foram exponenciais, tanto para os professores como para os estudantes. A atuação docente implica em perceber a ação na relação com o outro e, simultaneamente, a relação na ação, demarcando uma complexidade constitutiva que expressa a tessitura pedagógica que caracteriza a atuação profissional do professor.

A compreensão da atuação pedagógica, por meio da indissociável dinâmica constitutiva entre ação e relação, segue a compreensão de que a produção subjetiva se constitui e se expressa em ações e relações implicadas por múltiplas emocionalidades que não atuam sozinhas, mas pelo modo como permeiam a liturgia e o instrumental simbólico-emocional da docência. Estudos sobre a configuração subjetiva da ação (EGLER, 2022) e sobre a configuração subjetiva da relação (TORRES, 2016; SILVA, 2022) tem nos conduzido no fortalecimento da compreensão de como ação e relação constituem uma unidade indissociável, não podendo ser concebida de forma isolada, mesmo que seja possível estabelecer ênfases ora na ação, ora na relação. A sala de aula, seja ela constituída em um espaço físico ou virtual, é um local onde as pessoas se reúnem com a intenção de ensinar e aprender.

As interações com o outro são envoltas pelos recursos subjetivos, de natureza simbólico-emocionais, constituintes da produção subjetiva mobilizada nas e pelas ações e relações pedagógicas. Como recursos subjetivos a serem desenvolvidos para uma atuação docente efetiva, podemos elencar a afetividade, a imaginação, a reflexão, a criatividade, a autonomia, a autoria. O professor, ao se valer desses recursos subjetivos, atuará de forma mais implicada em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o ser e o tornar-se professor é constituído por sentidos subjetivos produzidos em múltiplas áreas da vida que configuram a docência (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

O homem como um ser social e cultural se constitui em interação com o outro mediante as relações dialéticas como o meio sócio-histórico-cultural. As relações sociais, a cultura, a sua história de vida têm um papel importante no processo de desenvolvimento, gerando inúmeras possibilidades de (re)significação que integram o processo de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1984). Nesse sentido, o docente tem a sua formação identitária envolta a produções subjetivas que vão se constituindo por suas vivências, experiências e história de vida e, assim, pode se reconhecer subjetivamente como sujeito de seu processo de desenvolvimento (MADEIRA-COELHO, 2012).

Ser e tornar-se professor envolve, principalmente, o modo como o professor se percebe em sua profissão e pode ser visto como um processo de formação de pessoas capazes de se posicionarem frente as inúmeras situações e desafios da sala de aula. O professor assume um papel ativo e confrontante, ressignificando as suas crenças, valores e ações, promovendo importantes transformações que abrem caminhos para novas possibilidades nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Em sua condição de sujeito, o professor é capaz de promover mudanças em si e no ambiente escolar, de forma intencional, com novas ações e relações pedagógicas, contribuindo coletivamente para transformações significativas no ambiente escolar (ROSSATO, 2022).

O contexto da pandemia e as formas emergentes de ensinar e aprender

Os anos de 2020, 2021 e 2022 foram marcados pelo contexto da pandemia do Covid-19, que resultou em um longo período de quarentena, culminando no fechamento de diversos setores da sociedade, como as escolas e todas as demais atividades presencialmente físicas. Na Universidade de Brasília, o ensino remoto emergencial - ERE teve como característica a adoção de plataformas *e-learning*, ou seja, plataformas de aprendizagem *on-line* e comunicação como o *Moodle* e o *Teams*.

O *Moodle* é uma Plataforma LMS - *Learning Management System* utilizada na modalidade do ensino a distância e o *Microsoft Teams* é uma plataforma de comunicação adotada no período da quarentena e, atualmente, se tornou uma das plataformas de comunicação oficiais da Universidade de Brasília. Outro recurso utilizado para comunicação e disponibilização de materiais como textos e slides foi o *WhatsApp*. A formação dos grupos de acordo com as turmas facilitou a comunicação síncrona entre os docentes e discentes. Desta forma, as mensagens consideradas importantes e urgentes foram disponibilizadas a todas as turmas dos docentes que optaram por este meio de comunicação.

As experiências relatadas a seguir, serão feitas na primeira pessoa, por se tratar das experiências das autoras do presente capítulo. Como anunciado anteriormente, ambas possuíam experiências anteriores com Educação a Distância, em funções diversas, bem como pesquisas e produções sobre a subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Para além da importância dos conhecimentos e experiências prévias, nos interessa evidenciar os aprendizados que decorreram dessa experiência de tensionamentos tanto da subjetividade social da universidade como da subjetividade individual de professores e estudantes diante de um fator externo – a pandemia – que obrigou a todos, independente de suas crenças e representações sobre o uso da tecnologia nos processos de ensinar e aprender, a aderirem aos espaços virtuais.

‘Nada é óbvio’ – a subjetividade social da universidade em tensionamento

No início da pandemia, momento em que toda a sociedade teve que parar o ritmo frenético da vida e qualquer possibilidade de contato social físico passou a representar um risco à saúde, além das atividades de docência na graduação e pós-graduação, eu estava numa função administrativa de chefia de departamento no Instituto de Psicologia, o que me possibilitou uma percepção mais ampla aos desafios enfrentados. As considerações, apresentadas

nessa sessão, são um olhar sobre o que foi possível perceber diante dos tensionamentos à subjetividade social da instituição no enfrentamento daquela situação de crise sanitária sem precedentes ao modelo institucional universitário.

Durante os 4 meses em que a universidade teve suas aulas suspensas, iniciados em março de 2020, foi um período de muitas discussões internas na unidade, bem como nos colegiados superiores da universidade. Mesmo tendo longa trajetória de experiência em EaD, logo comecei a me deparar com desafios inéditos, tanto de natureza pedagógica como de natureza administrativa. Um dos primeiros tensionamentos que tive foi em relação às condições reais de estudo de muitos estudantes da universidade:

- Os alunos não haviam escolhido fazerem um curso à distância e toda aquela estrutura prévia que normalmente os estudantes têm de entrada num curso dessa natureza (computador, internet, ambiente doméstico, rede de apoio), não era uma realidade de muitos naquele momento;

- A fragilidade de suporte tecnológico (computador e internet de qualidade aos estudantes) por parte da universidade, colocavam em evidência a escassez de recursos na universidade, que não tinha possibilidade de suprir essas necessidades. Os cursos a distância são organizados por meio de polos com suporte tecnológico e pessoal aos estudantes e nada disso se fazia possível naquele momento;

- Ausência de ambiente doméstico isolado e rede familiar de apoio, pois as famílias passaram a estar, em sua maioria, integralmente em suas residências, com inúmeras pessoas em *home office* ou estudando, dividindo espaços e equipamentos;

- Desconhecimento dos usos pedagógicos dos recursos virtuais, pois embora tenhamos a ideia de que os jovens universitários sejam usuários plenos das tecnologias, nos deparamos com a predominância dos usos sociais e recreativos, em detrimento do uso pedagógico, voltado à aprendizagem;

- Aumento exponencial de processos de adoecimento físico e mental em nossos colegas, estudantes, e seus familiares, tanto pelas perdas pelo vírus, como pela insegurança econômica das famílias que se agravou muito naquele momento.

Naquele momento, antes do retorno às aulas, ainda tentando identificar o que seria possível para aquele momento, os desafios das condições reais dos estudantes seguem estudando já me fizeram perceber que minhas experiências prévias com EaD eram insuficientes para aquele momento de crise sanitária. Os desafios advindos das condições reais de vida por parte dos estudantes, que estavam muito camufladas no coletivo da universidade até aquele momento, nos confrontaram com as mudanças de perfis de estudantes que a universidade pública foi tendo nos últimos anos, de modo especial resultante das Políticas de Ação Afirmativas.

Ingressei na instituição em 2011 e, naquela época, eram quase inexistentes os estudantes advindos de escola pública, com uma realidade socioeconômica de vulnerabilidade. Por mais que possa parecer contraditório, a necessidade de permanência dos estudantes no ambiente doméstico, no contexto da pandemia, colocou em evidência o quanto a instituição estava, até aquele momento, pouco sensível às condições de permanência e aprendizado dos estudantes em condições de vulnerabilidade na universidade.

A democratização do acesso de estudantes mais vulneráveis ao ensino superior pouco foi acompanhada pela democratização das condições de permanência e aprendizagem de qualidade. A nuance elitista que acompanhou a história da educação superior pública no Brasil, entrou em tensionamento explícito com a invisibilidade de um público distinto de estudantes que ingressou no ensino superior motivado pelas políticas de Ação Afirmativa, em funcionamento desde o início do século XXI. Embora tendo aderido e implementado, ficou evidente que as políticas de Ação Afirmativas implementadas nos últimos 20 anos pouco haviam tensionado a subjetividade social da universidade, ainda regida

pedagogicamente, muitas vezes, somente por critérios meritocráticos.

Mesmo que possamos registrar nuances dessa meritocracia, a depender da área do conhecimento e curso, nas decisões superiores, tomadas por seus representantes, foi ficando evidente como a dimensão humano-social apresentava-se frágil, ficando aos cuidados de setores específicos da universidade. Essa fragilidade se expressava no sistema de crenças e valores históricos do ensino superior público no Brasil, criado para as elites e usufruído durante décadas predominantemente por estudantes advindos de escolas privadas e sem necessidade do conciliarem estudo e trabalho ao longo da realização do ensino superior.

Os tensionamentos provocados pela forma remota de ensinar, a que os professores foram desafiados a desenvolver, também colocou em evidência muitas fragilidades dos professores universitários. O tensionamento à subjetividade social da universidade não se deu somente em relação às representações que muitos grupos ainda tinham sobre seu público de estudantes, mas também às formas bancárias de ensinar. Se por um lado, a maioria dos professores possuía ambiente e recursos tecnológicos para fazer suas atividades no ambiente doméstico, ficou evidente como os modelos bancários de ensino imperavam entre a maioria dos professores, se expressando de formas diversas:

- Preocupação sobre a contabilização da carga-horária das disciplinas, validando exclusivamente o espaço-tempo do professor com o estudante como legítimo ao ensino aprendizagem, colocou em evidência como os inúmeros avanços dos modos de oferta de cursos a distância foram deixados à margem do ensino presencial;

- Desconhecimento das potencialidades pedagógicas dos recursos tecnológicos, pois dentre a maioria dos professores, mesmo usuários das tecnologias, seus usos como dispositivo pedagógico ainda eram desconhecidos;

- Manutenção de aulas expositivas virtuais, durante longos períodos, visando assegurar a contabilização da carga-horária das

disciplinas sob o controle espaço-tempo do professor, mesmo que os documentos orientadores da universidade previssem e validassem formas síncronas e assíncronas de desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem;

- Avaliação somativa, como forma de medida da aprendizagem, entrando em colisão com as possibilidades que o ERE oferecia aos professores que não tinham como garantir o isolamento comunicacional dos estudantes na realização das tradicionais provas;

Muitos dos aspectos destacados anteriormente, com o passar dos meses foram sendo relativamente amenizados pelas redes de suporte pedagógico implementadas, tanto para os estudantes, como para os professores. Nas inúmeras reuniões com a coordenação do curso de graduação realizadas ao longo do período fui sendo confrontada com a frase ‘nada é óbvio’ diante dos meus estranhamentos sobre formas de compreensão tanto dos professores como dos estudantes. O exercício diário do ‘nada é óbvio’, foi exigindo um deslocamento cotidiano da minha subjetividade, de modo especial para acolher as múltiplas subjetividades que se expressavam naquele momento, de formas tão distintas, por vezes expressando valores e crenças que julgava superadas no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior.

O retorno ao presencial começou efetivamente no início de 2021-1. Foram 3 semestres realizados de forma totalmente remota, seguido de 1 semestre com possibilidades de atividades semipresenciais e, posteriormente, no semestre 2022-1, tivemos a integralidade do retorno presencial efetivado, sob resistência de professores e alunos. Ao longo desse período, muitos foram os desafios e aprendizados, tanto por parte dos estudantes como dos professores, e a evidência disso é o desejo por parte de muitos da permanência do remoto, de modo especial pelas possibilidades que foram aprendidas nas formas de ensinar e aprender. O retorno pleno ao presencial, e o impedimento de seguir parcialmente com atividades remotas, desconsiderando o valor pedagógico que

passou a ser de conhecimento de estudantes e professores, tem gerado um clima de frustração, uma sensação de retrocesso no ensino superior.

Se por um lado reconhecemos hoje a instituição com uma subjetividade social menos resistente ao remoto, de modo especial aos cursos de Educação a Distância, mais consciente das mudanças de perfis dos estudantes nas últimas décadas, diante do que mais uma vez me parecia o “óbvio” – que seria a continuidade, a coexistência dos meios remotos de presenciais de ensinar e aprender – mais uma vez, fui sendo confrontada com o fato de que essa obviedade era uma construção a partir dos meus recursos profissionais, técnicos e subjetivos que me possibilitam gerir os ciclos de mudanças com relativa serenidade.

Entretanto, mesmo diante das formas intensas que a subjetividade social da universidade teve seus momentos de tensionamento, percebemos que, passado o período crítico de crise sanitária, a força exercida por órgãos colegiados para o retorno aos tradicionais modelos de ensino superior público tem ganhado força cotidianamente, retornando aos lugares que garantem a manutenção de hierarquias e controles de poder. Em momentos anteriores já havia sinalizado que “o tensionamento é um convite a refletir e desafiar o que está posto, não para romper indiscriminadamente, mas para produzir compreensão dos processos” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 59). Os tensionamentos provocados pela pandemia à subjetividade social na universidade, de um modo geral, não foram suficientes à consolidação de novas perspectivas, estruturas, processos, normativas voltados ao ensinar e aprender.

A secularidade do sistema normativo que rege o ensino superior sustenta práticas que aderem às políticas e práticas sociais, por força das demandas que surgem, mas que efetivamente são muito frágeis no tensionamento propositivo às subjetividades sociais do contexto institucional. A subjetividade social, mesmo não sendo uma soma das subjetividades individuais, é produzida na dinâmica relacional que essas se expressam, fazendo com que, muitas vezes, sujeitos individuais assumam o tom de uma produção social, de

modo especial quando não há um coletivo de agentes e sujeitos implicados e comprometidos nos processos sociais.

‘De desafio em desafio’ – a subjetividade individual em tensionamento

O relato de experiência a seguir refere-se à experiência como professora substituta da Universidade de Brasília – UnB, tendo iniciado as atividades em março de 2021. Devido à pandemia da Covid-19, as instituições de ensino em todo o país adotaram o ensino remoto, uma vez que as restrições devido à quarentena impediam a aglomeração de pessoas em ambientes fechados. A UnB suspendeu suas atividades docentes presenciais em março de 2020, retomando em junho de 2022. Durante esse período, muitas dúvidas, encaminhamentos, aprendizados foram enfrentados, pois embora a UnB tenha uma longa trajetória de educação a distância com uso das TICs essa modalidade pouco havia permeado os cursos presenciais e o momento apresentava desafios distintos e inéditos que precisavam ser enfrentados.

Antes de atuar como professora substituta no Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento (PED-IP), atuei como tutora on-line e presencial, gestora de cursos EaD no Centro de Ensino a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB). A ambientação com a Educação a distância (EaD) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) possibilitaram que a estruturação das disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) fosse construída de forma a atender as necessidades do estudante no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Contudo, é imprescindível compreender que a construção dos processos pedagógicos requer ser pensada de forma a produzir ações diversas que favoreçam a aprendizagem na modalidade online.

A atuação como professora substituta iniciou após ter transcorrido quase um mês do semestre letivo de 2020/2. As turmas das disciplinas de Fundamentos do Desenvolvimento e da

Aprendizagem (FDA) e Processos de Desenvolvimento Humano (PDH) estavam sob a supervisão de outras professoras. Nesse sentido, a atuação docente ocorreu em conjunto com as professoras de FDA e PDH. Este começo foi importante para que eu me ambientasse com o conteúdo e metodologias propostas pelas professoras. Na disciplina de FDA a atuação se deu na correção das tarefas enviadas pelos discentes. Já na disciplina de PDH a atuação se deu por meio das aulas síncronas, bem como da elaboração e correção das tarefas enviadas pelos discentes.

O primeiro desafio vivenciado foi a participação nas aulas síncronas, em especial, na primeira aula sobre as contribuições teóricas de Freud e Wallon na disciplina de PDH. A aula foi preparada, tendo como referência, a professora de FDA que já tinha tratado sobre a temática em uma de suas aulas. O material foi elaborado e revisado várias vezes, contudo havia o medo de não conseguir explicar os conceitos das teorias ou falhar em responder aos questionamentos dos alunos. A professora que supervisionava a disciplina estava presente na aula síncrona e forneceu o apoio necessário, propiciando o diálogo sobre a temática ao longo da aula, o que gerou fluidez e resultou em um sentimento de segurança, por contar com o apoio de uma colega mais experiente.

Em um primeiro momento, a principal preocupação era dominar e ensinar o conteúdo de forma que o aluno compreendesse e, caso, tivesse dúvidas eu soubesse respondê-las. Reconheço que, naquele momento, a configuração subjetiva de ser professor estava constituída por sentidos subjetivos que evidenciavam uma profissional que não pode demonstrar fragilidade, que é imprescindível à aprendizagem do estudante e que deve possuir domínio do conteúdo, garantindo que seja respeitada pelo seu conhecimento. Contudo, ao longo do semestre, a vivência de diversas situações proporcionou outra visão com relação à atuação docente.

Em uma das aulas de FDA, os alunos iniciaram uma discussão sobre as aulas remotas de outras disciplinas e compartilharam suas opiniões com relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Alguns alunos relataram que algumas aulas tinham duração contínua de quase quatro horas e se sentiam cansados a ponto de realizarem outras atividades enquanto o professor ministrava a aula. Outros relataram que gostaram das aulas remotas uma vez que não tinham que se deslocar até a universidade e que isso resultava em mais tempo de dedicação a outras atividades. Os alunos relataram, ainda, que algumas aulas eram monótonas e que somente o professor falava durante as aulas.

Tais relatos geraram incômodo, pois em minhas experiências anteriores com o uso da TICs não defrontei com registros de tal natureza. Naquele momento indaguei sobre as aulas que estava desenvolvendo no ERE: As minhas aulas são monótonas? Será que somente eu falo durante as aulas e não dou oportunidade para os alunos participarem? Como seria esta participação dos alunos e como oportunizar momentos de diálogo ao longo das aulas online?

Em busca de mais segurança em relação a minha atuação como docente na universidade pública, passei a assistir as aulas de dois colegas professores com o intuito de refletir, aprender e ajustar as aulas. As aulas de uma colega eram bem tradicionais: ela se valia de slides, explicava o conteúdo de forma clara e apresentava muitos exemplos que tornavam mais fácil a compreensão dos conceitos. A participação dos alunos ocorria no final da apresentação e explicação dos slides e conteúdo da aula. O outro colega apresentava uma aula completamente diferente, pois não utilizava slides com muita frequência e suas aulas eram dialogadas, pois os alunos estudavam os artigos disponibilizados pelo professor e nas aulas ocorriam análises e discussões referente a temática do artigo.

Também resgatei discussões anteriores que explicitavam que o professor em um processo de reflexão, histórico e socialmente contextualizado pode apresentar novos posicionamentos. O professor pode desafiar o que está posto, sendo capaz de “intervir em suas próprias ações e relações pedagógicas” e, assim, em uma ação crítica-reflexiva-propositiva, “o professor constrói novos conhecimentos a partir das vivências de seu cotidiano no contexto

escolar” (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019, p. 59). Fui compreendendo que não basta dominar de forma notável o conteúdo, sendo imprescindível que suas ações possibilitem junto aos alunos a criação de espaços de diálogo, reflexão e questionamentos dos conteúdos a serem trabalhados com o objetivo de produzir conhecimento, estimular a imaginação, a criatividade e criar recursos para a emergência do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2014).

Tendo resgatado essas compreensões, passei a incentivar o diálogo e o compartilhamento de exemplos de situações que os alunos vivenciaram e que tinham relação com o conteúdo que estava trabalhando. Após algumas aulas, foi possível perceber que a preocupação não deveria se centrar em responder prontamente todas as dúvidas, mas levar o aluno a pensar nas possibilidades de resposta às suas próprias dúvidas e à produção do conhecimento.

A sala de aula (virtual ou física) pode ser constituir como um espaço dialógico, de criação e reflexão, no qual o estudante pode exercitar sua liberdade de expressão, compartilhando seus pensamentos e opiniões, que se constituem como “processos simbólicos e emocionais que configuram processualmente a subjetividade individual do estudante” (MADEIRA-COELHO, VAZ; KAISER, 2019, p. 85). Compreende-se, portanto, que o processo de aprendizagem não se restringe a aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento das funções cognitivas, sendo imprescindível a produção de recursos subjetivos que se dão em meio às relações estabelecidas no contexto escolar. A produção de sentidos subjetivos pode contribuir para novos caminhos de subjetivação no processo de aprendizagem e resultar em processos de desenvolvimento subjetivo.

Com o passar do tempo havia, ainda, insegurança em relação à capacidade de me ver como docente capaz de promover processos de ensino e aprendizagem que foi amenizada quando saiu a primeira avaliação institucional das disciplinas de FDA e PDH que estava trabalhando. Naquele momento, atribuí a avaliação positiva ao fato

de trabalhar com outras duas professoras que possuíam mais experiência e não à minha própria capacidade de atuação.

No segundo semestre de atuação assumi sozinha três turmas de FDA e a ansiedade se tornou protagonista, embora faltassem quase dois meses para o início do semestre. Naquele momento as atividades continuavam integralmente virtuais e comecei um processo intensivo de elaboração da disciplina tão logo o espaço na Plataforma Moodle foi disponibilizado pela instituição. A minha experiência com a educação a distância proporcionou trabalhar com os recursos da Plataforma Moodle e realizar as configurações necessárias do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a elaboração do conteúdo de forma a atender o contexto do ERE. A possibilidade de organizar as disciplinas de forma síncrona e assíncrona, tendo um AVA como suporte, me possibilitava ampliar as possibilidades pedagógicas que a virtualidade oferecia, colocando em movimento minhas experiências anteriores com educação a distância.

Com o início do novo semestre o desafio *foi* incentivar a participação de alunos nas aulas, pois devido a quarentena do Covid-19 transcorreram relatos de sofrimento decorrentes das perdas e do isolamento que se expressavam no contexto das atividades acadêmicas. Assim, como docente, tentava proporcionar espaços para que os alunos expusessem suas dúvidas, compartilhassem experiências e exemplos que dialogassem com as teorias, além de promover momentos de descontração com músicas e vídeos com trechos de filmes e séries que conduzissem discussões leves e, ao mesmo tempo, despertasse o interesse dos alunos em participar de forma espontânea. Acreditamos que o ensino da teoria deve se converter em um instrumento de práticas, permitindo o desencadeamento de novas visões e propostas pedagógicas que podem ou não resultar na geração de projetos próprios e autênticos. Tais ações podem ser produzidas, inicialmente, nos momentos dialógicos e na interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor. Os processos dialógicos podem favorecer a emergência de sentidos subjetivos, a

constituição de um novo espaço de subjetivação, bem com contribuir para a emergência do professor como sujeito da sua ação pedagógica (ROSSATO; ASSUNÇÃO, 2019).

As dúvidas dos alunos, pouco a pouco, foram deixando de ser um obstáculo, eu me valia das contribuições dos alunos e tentávamos chegar a uma resposta para as questões levantadas durante as aulas. Os alunos passaram a contribuir com artigos, textos, vídeos e imagens ao longo das aulas online e no grupo do *WhatsApp*. A minha confiança foi aumentando e o interesse em abrir o leque de atuação acompanhou o processo de desenvolvimento. Ao conversar com minha orientadora de mestrado, primeira autora desse capítulo, fui aconselhada a trabalhar em atividades de extensão. Em um primeiro momento, o medo de não conseguir reunir um grupo de alunos e orientá-los de forma assertiva impedia de me aventurar em tal atuação. Outro semestre iniciou e mudanças ocorreram, pois, as aulas retornaram à modalidade presencial. Estava novamente com 3 turmas de FDA e outro desafio se apresentava: será que conseguiria estar frente a frente das turmas na modalidade presencial?

As primeiras semanas de aulas transcorreram bem. As atividades foram iniciadas com as turmas de forma tranquila e acolhedora, embora os processos de sofrimento psíquico estivessem atravessando o cotidiano dos estudantes. Alguns alunos voltaram às aulas com ansiedade e preocupação, pois o tempo em quarentena não foi fácil. Os alunos me procuravam após as aulas para relatar situações que estavam ocorrendo e justificar alguma falta ou desatenção durante a aula. Após escutá-los, perguntava se precisavam de ajuda de algum profissional da psicologia da universidade ou contato de instituições que oferecem atendimento psicológico gratuito. Tinha sempre de forma acessível uma lista de telefones das universidades que ofereciam atendimento psicológico gratuito.

Um dia, um aluno relatou que foi expulso de casa, pois ele contou à família que era homossexual e, devido a situação, passou a morar em um galpão que um parente emprestou

temporariamente. Relatou que estava se esforçando para continuar a assistir as aulas e se dedicar às atividades, contudo demorava um pouco mais para concluí-las. Em atendimento as demandas do aluno, eu constatei a necessidade de prorrogar a data da entrega das atividades a todos os alunos das turmas de FDA, pois o retorno às aulas presenciais requeria um processo de adaptação. Outro momento marcante foi o relato de um aluno durante o início da aula que estava se sentindo estranho, com uma vontade de gritar. Assim lhe disse que gritasse então para aliviar. O aluno ficou acanhado e a turma foi convidada para juntos soltarem um grito. Após o grito o aluno agradeceu a todos e relatou que se sentiu muito aliviado e a aula prosseguiu de forma tranquila.

Cotidianamente, recordava das discussões em meu processo formativo, onde fui reconhecendo que cada pessoa tem a sua própria produção emocional e que manifesta nas diferentes ações de uma forma singular. González Rey (1999, p. 128) conceitua as emoções como “estados dinâmicos que comprometem simultaneamente a fisiologia, as vivências subjetivas e os comportamentos do sujeito”, que são geradas na relação com o outro. As ações do estudante no espaço escolar e em seu processo de aprendizagem podem envolver uma produção emocional originada nos sentidos subjetivos e, portanto, são inseparáveis da subjetividade do indivíduo.

As emoções podem se constituir como um fator mobilizador de sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações e agirem como tensionadoras em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, o emocional, não é algo separado do simbólico, mas se integram em uma unidade, ou seja, os sentidos subjetivos são produzidos pela constituição do simbólico-emocional que se originam a partir das relações afetivas, atividades sociais e culturais, sendo produzidos a partir de cada acontecimento no momento atual e, portanto, não são meros reflexos das experiências vivenciadas (GONZÁLEZ REY, 2000).

Ao passo que as semanas se seguiam, eu percebia a dedicação dos alunos nas aulas, a presença ativa e a participação nas aulas

dialogadas, bem como relatos de alguns alunos que estavam gostando de assistir às aulas. Como consequência desta aquisição de confiança, eu decidi criar o grupo de pesquisa e extensão com alguns alunos. A dinâmica dos encontros era desenvolvida pelos próprios alunos com a criação das pautas dos encontros e das atividades a serem desenvolvidas. O primeiro desafio foi participar da Semana Universitária da Universidade de Brasília – UnB. Embora apreensivos, o grupo encarou o desafio e propuseram a realização de uma Mesa Redonda conduzida pelos próprios alunos. Os alunos prepararam o conteúdo com muita dedicação, e, quando necessário, se reuniram até tarde da noite em vídeo chamada para concluir os slides e materiais do evento.

No dia do evento os alunos do grupo de extensão estavam muito apreensivos e ansiosos, e necessitaram de palavras de incentivo. Após a apresentação da Mesa Redonda veio o excelente resultado: um bom público, transmissão ao vivo pelo Youtube e a coordenadora de extensão do Instituto de Psicologia que passou para cumprimentar os participantes acabou por permanecer o evento todo junto a mesa dos trabalhos. Tais experiências fortaleceram os laços, bem como a disposição de todos em continuar os trabalhos de pesquisa. Esta foi a primeira vez de todos os alunos do grupo em um evento de extensão. A empolgação contagiou a todos e o grupo iniciou o trabalho de pesquisa para a publicação de um artigo científico.

Uma aluna da turma de FDA que compareceu ao evento de extensão relatou que foi a primeira vez que se sentia mais confiante em falar em público durante as aulas e em eventos com o de extensão da Semana Universitária da UnB. A aluna fez um relato no dia do evento sobre o tempo de escola e sua experiência com uma situação de violência escolar. Ela relatou que somente compartilhou com alguém o ocorrido em dois momentos em sua vida: com os pais e no evento de extensão. Ela atribuía tal ação às aulas dialogadas de FDA que propiciava espaços dialógicos em que todos pudessem participar à vontade, sem medo ou julgamento.

Diante de tais experiências relembrei os momentos enfrentados ao longo do semestre e as falas desencorajadoras. As palavras ditas por pessoas tão próximas doíam mais do que quaisquer palavras ditas por outras pessoas. Contudo, aos poucos, a resiliência é trabalhada de modo a me afirmar como professora universitária. Afinal, concluo que ser professor e tornar-se professor é um processo não só de aprendizagem, mas, também, de desenvolvimento humano.

Para seguir pensando

Os desafios enfrentados nesse período de crise pandêmica, que gradativamente vem sendo minimizada, foram imensos tanto de uma perspectiva individual, como social, ainda sem possibilidade de um claro dimensionamento. Durante muito tempo ainda seguiremos refletindo sobre os aprendizados que ocorreram no curso da experiência das atividades remotas, não somente contribuindo para essa forma de atuação, mas também para a forma presencial de ensino e aprendizagem.

Nos relatos de experiência apresentados anteriormente, reconhecemos dois espaços distintos de experiência: a gestão de uma unidade e a sala de aula. Vale destacar que por meio do relato da segunda autora é possível reconhecer que os desafios que enfrentou, em sua maioria, não foram decorrentes do formato remoto, uma vez que ela possuía ampla experiência com EAD. Os desafios relatados pela primeira autora, decorrentes de sua experiência na gestão, evidenciam o movimento de um público docente que marcadamente, até aquele momento, pautava suas atividades exclusivamente pela presencialidade, à despeito da marcante presença do uso das tecnologias digitais, dentro e fora da modalidade de educação a distância.

Por fim, destacamos o valor do modelo teórico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica à compreensão de processos que o individual e o social possuem uma permeabilidade sem fronteiras, contribuindo no redimensionamento dos processos

de gestão institucional bem como nos processos continuados de formação docente superior.

Referências

- GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. A Afetividade a partir de uma perspectiva da subjetividade. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. v. 15, n. 2, p. 127-134, Brasília, 1999. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17388>. Acesso em: 6 jan. 2023.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educación & Sociedad**, 21(70), p. 132-148, 2000. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200006>. Acesso em: 6 jan. 2023.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Guillermo Matias Gláucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **O sujeito que aprende**: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2014, p. 1-27.
- GONZALEZ REY, Fernando Luiz. Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. **Psicologia, Ensino e Formação**. v. 5, n. 1, p-50-63, São Paulo, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100005>. Acesso em 6 jan 2023.
- LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A teoria da subjetividade e sua relação com a educação especial. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes (org.). **Subjetividade e educação especial**. Curitiba: Appris, 2018.
- MADEIRA COELHO, Cristina Massot; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; KAISER, Patrícia Nunes. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannússia Leal Andrade (org.). **Formação de educadores e psicólogos**. Curitiba: Appris, 2019, p. 47-67.

MADEIRA COELHO, Cristina Massot. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (org.). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012, p. 111-130.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A preparação para o exercício docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannússia Leal Andrade (org.). **Formação de educadores e psicólogos**. Curitiba: Appris, 2019, p. 13-46.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmem V. R.; PUENTES, Roberto Valdés. **Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. São Paulo: Alínea, 2020, p. 20-21.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2009.

ROSSATO, Maristela; ASSUNÇÃO, Roberta. O desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannússia Leal Andrade (org.). **Formação de educadores e psicólogos**. Curitiba: Appris, 2019, p. 47-67.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, UFMG, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/edur/article/view/169376>. Acesso em 20 abr. 2021.

ROSSATO, Maristela. A emergência do sujeito em diferentes contextos de pesquisa e práticas sociais. In: MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina; TACCA, Maria Carmen V.R.; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Teoria da subjetividade como perspectiva crítica:**

desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas: Alínea, 2022, p. 119-138.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. **A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA)**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, UnB, Brasília, 2022.

TORRES, José Fernando Patino. **Formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 12

Desafios do ensino remoto e saúde mental na pandemia de Covid-19: Um relato de experiência

Daniel Magalhães Goulart
Isabela dos Santos Farias

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir processos subjetivos relacionados à saúde mental de estudantes universitários no contexto do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, tendo como fio condutor uma experiência docente na graduação da Universidade de Brasília (UnB). Ele se vincula ao projeto de pesquisa guarda-chuva intitulado “Subjetividade, educação e saúde: o desenvolvimento subjetivo em foco”, que visa compreender como se configura subjetivamente quadros de sofrimento de estudantes e docentes de instituições de ensino superior e escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo como foco a elaboração de princípios e estratégias educativas que favoreçam o desenvolvimento individual e social nestes contextos. Este projeto de pesquisa guarda-chuva tem como principal referencial a plataforma de pensamento inaugurada por González Rey, que articula, como unidade, a Teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa.

As publicações decorrentes desse projeto de pesquisa guarda-chuva têm abordado, por um lado, contribuições teóricas e metodológicas diversas (GOULART, 2021, 2022a, 2022b), bem como contribuições à luz de pesquisa de campo e ações profissionais (BAMBATTI, *et al.*, 2021; MASINI, GOULART, 2022;

MENEZES, GOULART, no prelo). No âmbito desse projeto, foi orientada uma monografia de graduação em Pedagogia (SILVA, 2022), um projeto de iniciação científica (MENEZES, 2022) e encontra-se em andamento três orientações de Mestrado em Educação, bem como duas orientações no âmbito da graduação em Pedagogia da UnB.

De modo geral, o projeto debruça-se sobre diferentes expressões de sofrimento subjetivo que têm feito parte do cotidiano das instituições de ensino (LUZ *et al.*, 2018; PENHA, OLIVEIRA, MENDES, 2020). Entre eles, estudantes têm expressado frequentes quadros de ansiedade, depressão, pânico, automutilação e suicídio (ARSLAN, ALLEN, TANHAN, 2021; LIMA *et al.*, 2021; PALACIO *et al.*, 2021). Uma variedade de processos está relacionada a esses quadros, tais como frustrações de diversas ordens, saturação acadêmica, más condições de estudo, uso problemático de álcool e drogas, desafios relacionais, questões de gênero, violência, bem como um contexto que incita permanentemente a competição (ARIÑO, BARGAGI, 2018; MONTEIRO, SOUZA, 2020; MOREIRA, RODRIGUES, 2018). Com efeito, esses quadros de sofrimento subjetivo culminam em inúmeros desdobramentos problemáticos para a qualidade dos processos educativos nos diferentes níveis de ensino, para além de ceifar a vida de diversos indivíduos (GIABBANELI *et al.*, 2022; MORI *et al.*, 2021).

Com frequência, os contextos educativos demandam e desafiam os estudantes, mas não favorecem dispositivos educativos para apoiar a criação de recursos para lidar com essas demandas e desafios (ORMISTON *et al.*, 2021; PATIÑO TORRES, 2020). Esse descompasso tem se intensificado amplamente no contexto de pandemia de Covid-19 que ainda vivemos, marcado por diversos efeitos colaterais que transcendem a questão sanitária, implicando uma drástica alteração no cotidiano escolar e universitário, bem como nos processos de socialização e no sistema de atividades da população mundial (HAWRILENKO *et al.*, 2021; VINER *et al.*, 2022). Essa situação é ainda mais desafiadora se considerarmos a realidade político-institucional atual do Brasil,

marcada pelos cortes de assistência estudantil e de apoio à pesquisa, à medida que se intensifica o foco na performance individual e na moralização dos espaços sociais (OLIVEIRA; JAVÓ-VILELA, 2019).

No caso de discentes universitários, esse foco na performance individual e na moralização dos espaços tem frequentemente articulado a uma profunda desconsideração pelos processos de saúde mental dessa população, que terminam obliterados. A burocratização das relações humanas e dos processos universitários parece favorecer certa orientação à “robotização” dos discentes, que devem corresponder às expectativas institucionais custe o que custar. A pressão pela excelência é bastante frequente, com muitos desdobramentos problemáticos na vida de muitos indivíduos. De fato, o objetivo de se ter um desempenho de excelência muitas vezes vem desde o início da vida escolar, antes mesmo que se possa refletir criticamente sobre as expectativas de outros que, em tese, devem ser cumpridas. Essa ênfase escanteia amiúde a qualidade dos processos vividos, de modo que a saúde mental somente será de alguma forma percebida quando emerge em forma de alguma grave crise, como assistimos de forma recorrente no cotidiano universitário.

Ainda assim, mesmo quando emerge a crise, faltam recursos para lidar com ela e para entrar em diálogo com a pessoa que a expressa, perdendo-se a oportunidade de construir uma relação de acolhimento em momentos muito sensíveis e decisivos. Como seria possível gerar alternativas a essa lógica? Como podemos refletir sobre os processos sociais e individuais que se configuram nesses casos? A frequente desmotivação discente ou a sensação de não se ter saída seria somente um desajuste individual a ser tratado, ou se remete a complexos processos de sofrimento que em muito diz respeito a como construímos as relações pessoais em contextos institucionais e a como vivemos em sociedade? Avançar em caminhos compreensivos a partir dessas questões demanda o aprofundamento em reflexões e processos investigativos capazes de compreender a complexidade desses processos de sofrimento e

fundamentar estratégias educativas alternativas, com vistas ao favorecimento do desenvolvimento humano. O estudo da subjetividade emerge como recurso teórico com valor heurístico nessa direção.

O projeto de pesquisa guarda-chuva ao qual este capítulo está vinculado assume como referencial a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, elaborada por González Rey (2003, 2007, 2016, 2017; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 2020). Embora não seja o foco deste capítulo adentrar nas diversas nuances conceituais desse referencial, é importante ressaltar a seguinte definição de subjetividade elaborada por González Rey e Mitjás Martínez (2020, p. 51, grifos meus):

A subjetividade [...] é ontologicamente definida por um novo fenômeno humano qualitativo que surge como resultado da unidade entre processos simbólicos e emoções, formando unidades qualitativas dinâmicas de diferentes complexidades – **sentidos subjetivos³⁰ e configurações subjetivas³¹**. Estas se entrelaçam intimamente, formando um **sistema cuja principal característica é o constante entrelaçamento das dinâmicas sociais e individuais**, configuradas reciprocamente nas produções subjetivas de ambos os níveis, conduzindo aos conceitos intimamente inter-relacionados de **subjetividades sociais e individuais**. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, p. 51, grifos meus).

Os conceitos inter-relacionados de subjetividade individual e subjetividade social orientam-se a gerar inteligibilidade sobre esse constante entrelaçamento das dinâmicas sociais e individuais. A

³⁰ Os sentidos subjetivos representam unidades simbólico-emocionais produzidas em fluxo, de forma não consciente, sendo inapreensíveis de forma isolada. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

³¹ As configurações subjetivas representam “uma organização relativamente estável de sentidos subjetivos relacionados com um evento, atividade, ou produção social em particular” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 218). As configurações subjetivas são organizações autorreguladoras, que, ao serem constituídas, operam na geração de sentidos subjetivos.

subjetividade individual refere-se aos processos e formas da organização subjetiva do indivíduo, que incorpora, contradiz e confronta os espaços sociais de subjetivação do qual participa (GONZÁLEZ REY, 2003). Nesse âmbito, a história única de cada indivíduo vai se constituindo. Por outro lado, a subjetividade social se expressa “através da multiplicidade de um repertório diverso de sentidos subjetivos diferentes, a multiplicidade de configurações sociais e individuais que caracterizam qualquer espaço ou momento da vida social. [...] A complexa rede de configurações subjetivas sociais na qual todo o funcionamento social tem lugar” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 13). Como explicam González Rey e Mitjans Martínez (2017), a subjetividade social é configurada na dimensão subjetiva dos indivíduos que fazem parte dela e, por sua vez, suas ações e interações fazem parte ativa de sua constituição.

Nesse sentido, a subjetividade se faz presente em diferentes dimensões da complexa temática em foco neste capítulo, incluindo a dimensão subjetiva da própria instituição de ensino, das relações que a integram, bem como dos vários processos sociais, provenientes de outros espaços, que se configuram na experiência universitária. O olhar para a subjetividade permite superar a visão que reduz a pessoa à sua condição de discente universitário, de modo a considerar os mais diversos processos de sua história de vida, seus projetos e sonhos, a forma como se sente e se percebe no mundo, bem como os espaços sociais que se integram em sua trajetória de vida, que são parte dos recursos subjetivos e dificuldades no momento atual.

A permanente possibilidade da mobilização e mudança subjetiva de indivíduos e espaços sociais, seja qual for a sua condição atual, é o que fundamenta que ações profissionais nessa perspectiva, nos mais diversos campos, estejam orientadas à construção de práticas educativas em seu sentido mais abrangente, isto é, à criação de espaços dialógicos³² orientados ao desenvolvimento subjetivo do

³² A partir da Teoria da Subjetividade, o diálogo não é apenas um fenômeno linguístico-discursivo, mas um processo qualitativamente diferenciado, que

outro (GONZÁLEZ REY, GOULART, BEZERRA, 2016; MITJÁNS MARTÍNEZ GONZÁLEZ REY, 2017). Como tenho argumentado em outros trabalhos (GOULART, 2016; 2019a, 2019b), esse processo implica uma ética do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2011): a implementação de estratégias de diálogo que facilitem o caráter gerador do outro e que, portanto, favoreçam as possibilidades singulares de emergência de agentes³³ e sujeitos³⁴. A busca é pela promoção de uma lógica educativa de transformação, em detrimento de uma atenção pautada pela doença mental e pela exclusão social. Esse é o desafio teórico assumido pelo projeto que está na base deste capítulo.

Mais especificamente, este capítulo foi escrito no formato de relato de experiência, em conjunto por um docente e uma discente da Faculdade de Educação (FE) da UnB, que participaram da disciplina optativa de Tópicos Especiais em Psicologia da Educação. A escrita em conjunto do texto oferece a possibilidade de interrelacionar duas perspectivas diferentes. Desse modo, a experiência da referida disciplina na graduação será explorada, contextualizando-a num conjunto de ações no âmbito da UnB orientadas à promoção da saúde da comunidade universitária, de modo a enfatizar um de seus desdobramentos mais marcantes: o

representa um espaço social compartilhado e aberto, por meio do estabelecimento de um vínculo afetivo que, ao mobilizar seus atores envolvidos, não oblitera suas singularidades” (GOULART, 2019, p. 134). O diálogo implica caminhos de comunicação imprevisíveis, contradições e abertura para a mudança na configuração subjetiva da experiência atual. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020).

³³ O agente “seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73).

³⁴ “(O) conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73).

percurso dialógico de uma relação professor-estudante, que se desenvolveu a partir de uma tentativa de suicídio de uma discente da turma. Essa discussão será conduzida destacando-se a articulação complexa entre subjetividade, educação e saúde mental. Destaque será dado para a importância do acolhimento em situações de sofrimento subjetivo, a partir de um diálogo orientado ao desenvolvimento subjetivo, marcado, entre outros processos, pela desmistificação da saúde mental, pela sinceridade e pelo interesse autêntico no outro.

O percurso dialógico de uma relação professor-estudante frente a uma tentativa de suicídio

Como afirmado anteriormente, o cerne deste capítulo é o relato de uma experiência em uma disciplina optativa de graduação. A iniciativa de elaboração e implementação da disciplina, incluindo os tópicos discutidos, foi articulada ao projeto de pesquisa previamente mencionado, “Subjetividade, educação e saúde: o desenvolvimento subjetivo em foco”, bem como a um conjunto de ações coordenadas na UnB no período de pandemia, que serão brevemente contextualizadas a seguir.

Com a interrupção temporária do calendário acadêmico da UnB em março de 2020, houve um conjunto de iniciativas na instituição alinhadas aos princípios do Movimento das Universidades Promotoras de Saúde (o, 2015; CARTA DE BRASÍLIA, 2018), do qual a UnB é parte e pioneira no Brasil. Esse movimento, que teve seu marco inicial na 1ª Conferência Internacional de Universidades Promotoras de Saúde sediado na Universidade de Lancaster em 1996 (GRASER, 2010), atualmente se expande a centenas de universidades nos mais diversos continentes. Na Carta de Ockanagan, editada no Canadá em 2015, que reúne um conjunto de definições e princípios desse movimento, é argumentado:

O ensino superior desempenha um papel central em todos os aspectos do desenvolvimento de indivíduos, comunidades, sociedades e culturas - local e globalmente. [...] Uma Universidade ou Faculdade é, por sua própria natureza, uma parte essencial de qualquer estratégia sistêmica de promoção da saúde, trabalhando de forma colaborativa, transdisciplinar e intersetorial. (CARTA DE OCKANAGAN, 2015, p. 6).

Desde 2014, a UnB tem promovido um conjunto de seminários internacionais sobre o tema, com destaque para o III Seminário Internacional e I Encontro de Universidades Promotoras de Saúde em 2018, no qual houve o lançamento da Rede Brasileira de Universidades Promotoras de Saúde (REPRAUPS), bem como o lançamento da Carta de Brasília. Nessa Carta, o conceito de Universidade Promotora de Saúde é apresentado da seguinte forma:

Instituição que fomenta uma cultura organizacional e mobiliza seus recursos técnicos, políticos e pedagógicos para transformar suas práticas, integrando ensino, pesquisa, extensão e gestão para a garantia dos direitos, da liberdade e da consciência política, considerando o caráter humano, social, cultural e afetivo das relações a fim de promover a equidade, respeitar a diversidade e, transcender os muros das instituições de ensino, por meio de práticas comprometidas com os princípios da Promoção da Saúde. (CARTA DE BRASÍLIA, 2018, pp. 3-4).

Mais especificamente na UnB, em 2019, foi criada a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU) no âmbito do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), com o objetivo de implementar os princípios da Universidade Promotora de Saúde na UnB (BAMBATTI *et al.*, 2021). No âmbito da pandemia de Covid-19, com a suspensão do calendário acadêmico a partir de março de 2020, o primeiro autor deste capítulo participou da elaboração e execução de uma série de iniciativas enquanto membro do “Grupo de Trabalho de Educação e Capacitação em Saúde Mental” do “Subcomitê sobre Saúde Mental e Apoio

Psicossocial e a COVID-19”, coordenado pela DASU/DAC. Esse subcomitê compôs o “Plano de Contingência em Saúde e Apoio Psicossocial para Enfrentamento do Novo Coronavírus para a Universidade de Brasília”, coordenado pelo DAC.

Na esteira dessas contribuições, o primeiro autor do capítulo compôs, como membro efetivo, a Comissão de Cuidados Coletivos da Faculdade de Educação (FE) desde maio de 2020, tendo assumido a presidência desta comissão, que foi renomeada para Comissão de Acolhimento, em junho de 2021. Na presidência da Comissão, coordenou o Projeto “Ações de Cuidado Coletivo na Faculdade de Educação”, finalizado em dezembro de 2021, bem como segue coordenando, em articulação com a Direção da FE e a Coordenação de Curso da Pedagogia, uma série de iniciativas com vistas ao acolhimento e ao pertencimento da comunidade acadêmica da FE. Também, de abril de 2021 a fevereiro de 2022, assumiu o cargo de gestão de uma das coordenações da DASU/DAC, a Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca), a partir do qual atuou em diferentes ações de extensão.

Nesse contexto é que foi elaborada e implementada a disciplina optativa para a graduação intitulada Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, que teve como foco e subtítulo específico “Educação, Saúde e Subjetividade: a universidade em foco”. Essa disciplina abordou temáticas como: (1) o paradigma das Universidades Promotoras de Saúde no contexto dos desafios relacionados à saúde mental no contexto universitário; (2) a Teoria da Subjetividade em uma aproximação cultural-histórica e sua significação para a articulação entre educação e saúde; e (3) a dimensão subjetiva de temas que demandam a atenção da universidade na articulação entre educação e saúde (como saúde mental, violência, sexualidade, drogadição, medicalização e patologização, efeitos colaterais da pandemia, entre outros).

A disciplina foi oferecida de forma remota ao longo de três semestres acadêmicos (2/2020, 1/2021 e 2/2021) e contou com estudantes de graduação de diferentes cursos, como Pedagogia, Psicologia, Ciências Biológicas, Letras e Enfermagem. A própria

elaboração e condução dessa disciplina optativa já representou uma tentativa de abrir um espaço de reflexão, estudo e trocas sobre desafios da vida universitária no contexto da pandemia de covid-19, frente aos frequentes relatos da carência de acolhimento institucional e espaços de troca destinados a isso. Entretanto, como toda ação educativa e social, seus desdobramentos superaram as expectativas e, de fato, as discussões e atividades da disciplina culminaram na construção de vínculos, acolhendo os estudantes e o próprio professor a partir da articulação entre os temas abordados e as vivências singulares de cada pessoa presente. Nesse sentido, apesar das limitações impostas pelo contexto da virtualidade, a própria disciplina figurou-se como oportunidade para abordar produções subjetivas, experiências diversas, incluindo recursos e situações de sofrimento vivenciadas de forma diferenciada.

O exemplo mais marcante disso ocorreu com uma das estudantes, cujo nome fictício neste capítulo será Elena. O professor em questão, primeiro autor deste texto, tem seu olhar como pesquisador e docente profundamente marcado pela perspectiva teórica, epistemológica e metodológica de autoria de González Rey. Entretanto, por ser um relato de experiência, ainda que haja algumas reflexões teóricas e metodológicas, este relato não tem a pretensão de se configurar como um estudo de caso construído seguindo, em suas últimas consequências, a Metodologia Construtivo-Interpretativa.

Elena tinha 21 anos de idade quando cursava a disciplina no segundo semestre de 2021. É branca e alta. Assim como sua mãe, também tem um histórico de vida marcado por problemas relacionados à sua saúde mental. Sua família é de classe média baixa e passou historicamente por momentos difíceis, em função da realidade socioeconômica em que vivem. Ainda assim, sua família sempre prezou pelo seu conforto à medida do possível. Elena é engajada academicamente, participa de projetos de extensão desde o seu primeiro semestre e já chegou a ter um trabalho acadêmico de sua autoria como manchete no site da UnB. Elena é dedicada, destemida, apaixonada pela educação e tem convicção da

profissional de excelência que quer se tornar. Entretanto, relata se encontrar depressiva, colocando a si mesma a prova a todo instante, em um processo de deixar de acreditar em si, em sua capacidade e inteligência. Com isso, sente-se desanimada, incapaz e frequentemente com vontade de desistir – processo que se agravou no contexto da pandemia e da suspensão da presencialidade em parte significativa de suas atividades, como as atividades na universidade.

Já nas últimas semanas da disciplina, após termos tido a oportunidade de conversar algumas vezes no grupo de estudantes que compunha sua turma, ela escreveu ao professor por meio de uma mensagem de *WhatsApp*:

Estudante: Olá professor, boa tarde. Tudo bem? Espero que sim. Gostaria de avisar que não vou conseguir participar do último encontro hoje. Ontem eu tentei suicídio e ainda estou me sentindo muito mal.

Para além de uma “informação”, o teor da mensagem e a forma como foi escrita por uma mensagem particular foram interpretadas pelo professor como um indicador de sentimentos subjetivos relacionados à confiança e abertura da estudante em relação ao professor, expressas pelo compartilhamento de uma vivência tão sensível e delicada pela qual havia passado. Ao mesmo tempo, o fato de haver escrito apenas um dia após o ocorrido, quando ainda se sentia “muito mal” foi interpretado como um pedido de ajuda e um convite para que o professor participasse de alguma forma daquele momento de sua vida.

Na sequência, a seguinte troca de mensagens ocorreu:

Professor: Oi Elena, lamento muito pelo que esteja passando. E agradeço muito pela delicadeza de me informar mesmo nessa situação. O foco deve estar agora em seu próprio cuidado e recuperação. Você está sendo acompanhada profissionalmente? Posso ajudar de alguma forma? Gostaria de

expressar que, apesar da tristeza que a levou a essa tentativa, estou feliz por você estar aqui para me contar tudo isso.

Estudante: No momento, não estou sendo acompanhada. O senhor sabe como funciona o apoio da UnB? Não sei muito bem. Muito obrigada! Eu envio o atestado pelo seu email?

Professor: Sim, sei Elena. Existe a COAP, que é a Coordenação de Atenção Psicossocial, que realiza acolhimento psicossocial e atendimento psicológico aos estudantes, servidores técnicos e docentes da UnB, priorizando aqueles que se encontram em situação de crise psicológica e vulnerabilidade socioeconômica. (O professor ofereceu, então, o site e dados de contato da referida coordenação, bem como local e horário de funcionamento). O que você acha de eu entrar em contato com eles para fazer essa ponte? Sobre o atestado, não precisa, querida. Não se preocupe com a aula, com o trabalho ou qualquer outra coisa agora. Vamos tentar cuidar de você. Você está sendo acompanhada por sua família ou alguém mais próximo neste momento?

Estudante: Eu gostaria, por favor. Obrigada! Agora eu estou na casa da minha bisá, não posso ficar em casa. Lá eu fico sozinha. Talvez tenha que me mudar pra cá agora.

O professor considerou importante valorizar explicitamente a abertura e confiança que lhe haviam sido oportunizadas, junto à valorização de que Elena estava viva naquele momento. Para além disso, frente à gravidade da situação, houve não apenas o “encaminhamento” para profissionais tecnicamente competentes para lidar com a questão da estudante, mas a expressão de um interesse genuíno por Elena e de uma intenção de ajudá-la naquele momento, a partir do seu conhecimento de setores qualificados para acompanhá-la.

Frequentemente, as situações de crise em saúde mental assustam quem participa delas de alguma forma. Isso acontece de forma frequente não somente na universidade, mas também em escolas e até mesmo em serviços de saúde não especializados, como unidades básicas de saúde e hospitais. Nesse processo, é muito frequente não saber o que fazer e, dessa forma, limitar-se a encaminhar a situação para algum setor especializado por julgar que não há nada que se

possa fazer ali. De fato, essa situação mostra o contrário: o acolhimento não é somente assunto técnico de profissionais “psis”, ele pode ser construído, numa relação afetiva, por qualquer pessoa que tenha interesse pelo outro, confiança no vínculo já construído ou ainda por se construir, mediante abertura para ouvir e disponibilidade para estar junto ao outro. O professor não sabia de detalhes biográficos ou da situação familiar de Elena. Tampouco sabia se ela estava acompanhada profissionalmente ou não. Mas o simples fato de perguntar, oferecer sua companhia de alguma forma (ainda que à distância) e ajudar a buscar alternativas provavelmente tenha favorecido a produção de sentidos subjetivos em Elena que a ajudaram a se sentir menos só naquele momento, tal como expressou que se sentia em sua casa. O agradecimento da estudante e o aceite da proposta do professor de entrar em contato com a COAP (DASU/DAC/UnB) permite a construção desse indicador.

Outro aspecto importante da abordagem realizada é a busca por agir em rede e não somente restringir-se a uma abordagem individual, “um a um”. Isto é, conhecer a situação familiar e de acompanhamento profissional, oferecer-se para ajudar na construção de uma rede de apoio caso ela não exista, é uma orientação importante em situações como esta, pois fortalecem as opções que possam ser criadas a partir da situação de crise (STATSNY *et al.*, 2021). No caso do contexto universitário, tal como aconteceu no processo com Elena, foi importante a construção de uma rede na própria instituição, que pôde contar com outros docentes em contato com a estudante, bem como com a coordenação do curso e a direção da Faculdade. Isso possibilitou um processo de trocas de experiências e ideias que, sem dúvidas, contribuiu para qualificar as estratégias de acolhimento, cuidado e acompanhamento acadêmico.

No início desse processo, logo após as primeiras trocas de mensagens anteriormente trazidas, o professor entrou em contato com o setor especializado da UnB, tendo sido prontamente atendido. A estudante foi contatada no mesmo dia e, a partir de então, mediante acordos e agendamentos realizados diretamente

com Elena, ela passou a ter acompanhamento psicoterapêutico no próprio setor da universidade, vinculado a um trabalho em equipe, que favoreceu opções dentro e fora da universidade daí em diante. Isso mostra a importância de haver setores especializados nesse tipo de atendimento nas universidades, no intuito de favorecer esse acolhimento à comunidade universitária em situações de crise, favorecendo a articulação também com outras instâncias da rede de atenção psicossocial da região.

Ainda nesse mesmo dia, ao não somente pensar que seria importante para Elena o reconhecimento de sua abertura e confiança, mas também por sentir-se valorizado em sua função de educador e em sua qualidade humana, o professor escreveu:

Professor: E queria pedir para você usar esse nosso contato também, se achar importante, Elena. Pode me ligar. Eu vou estar aqui, ok? Fico grato por você ter confiado em mim e me contado o que aconteceu.

O simples fato de “estar ali”, que aparentemente pode parecer insignificante, tem em geral um efeito protetivo muito importante em situações de crise em saúde mental, pois amplia as opções de contato de quem está em sofrimento, em momentos de hesitação e de falta de controle sobre as próprias ações. Também, outro aspecto muito valorizado na literatura em situações de crise é a continuidade do contato e da relação estabelecida, evitando a fragmentação no cuidado (STATSNY *et al.*, 2020). Nesse sentido, no dia seguinte, o professor voltou a entrar em contato com a estudante e a seguinte troca de mensagens aconteceu:

Professor: Oi Elena. bom dia! Como você está?

Estudante: Oi, bom dia. Tô exausta, quero tentar de novo. Não aguento mais.

Professor: O que está acontecendo com você, Elena? Ou o que aconteceu? Quem sabe conversar sobre isso ajuda um pouco... Estou aqui. Se preferir conversar pelo telefone, ou por mensagem de voz pode ser também.

Estudante: Eu não sei explicar o que aconteceu e eu não aguento mais explicar. Alguém foi falar com a minha mãe sobre um desabafo que fiz, eu não sei quem foi e eu já tô exausta. Existem coisas que eu não vou falar pra minha família e não precisam saber, não devem saber. Eu não quero ter que fazer isso ter sentido, porque não tem.

Esse trecho da conversa entre o professor e a estudante ilustra as oscilações muito recorrentes em crises na saúde mental, o que reforça a importância da continuidade das relações de cuidado, bem como de se ampliar as possibilidades de ação em rede. Além disso, esse trecho representa um novo momento do diálogo entre a estudante e o professor, no qual, ainda que de forma pouco explícita, Elena aborda conflitos familiares que, provavelmente, façam parte da configuração subjetiva de seu sofrimento atual.

É importante ressaltar a abordagem realizada neste caso: mais do que uma tentativa de convencimento que se reduza a tentar dissuadir a pessoa da referida vontade de tentar o suicídio novamente, o professor faz os seguintes questionamentos abertos: “O que está acontecendo com você, Elena? Ou o que aconteceu?”. Esse tipo de questionamento favorece o acolhimento, pois se direciona a explicitar o interesse na trama singular de vida do outro, escapando de qualquer julgamento moralista implícito ou explícito com relação ao que está se passando. Muito frequentemente, as expressões de sofrimento subjetivo são prontamente interpretadas e reduzidas à condição de “sintomas” de psicopatologia, ou a “desajustes” que precisam ser consertados. Sob essa ótica, essas expressões são padronizadas, universalizadas e, na maioria das vezes, estigmatizadas. Ainda que de forma não intencional, culmina-se na objetificação do outro, em relações marcadamente manicomiais (GOULART, 2017, 2019a, 2019b) – o que não somente é violento e produz mais sofrimento, como reduz dramaticamente as possibilidades de se favorecer a geração de recursos subjetivos para atravessar a situação de crise. Ao perguntar “O que está acontecendo com você?”, ou ainda, “O que aconteceu para você estar assim?”, opera-se no sentido contrário:

busca-se uma abertura que convida o outro a se mostrar, a construir em conjunto. Busca-se articulações (que nunca são lineares!) entre a expressão de sofrimento subjetivo e as condições concretas e singulares de vida. Valoriza-se, enfim, a subjetividade do outro. Foi a partir dessas questões que a estudante começa a referir-se ao que se passava efetivamente com ela.

No trecho trazido anteriormente, Elena disse que não aguentava mais explicar “o que aconteceu”, referindo-se vagamente a “coisas” sobre as quais não deseja falar para a família. Entendendo ser difícil para ela naquele momento falar de forma mais específica sobre esse tema, o professor fez a opção de acolher o que foi dito e trazer novos elementos à conversa de sua própria experiência, mostrando abertura para manter o diálogo:

Professor: Eu concordo que há partes da nossa vida que são nossas e que podemos manter em nossa intimidade, sem precisar compartilhar com as pessoas, mesmo as mais próximas. Isso faz parte do crescer, do tornar-se adulta. E isso nem sempre é fácil também para a família. Elena, mas eu queria dizer que você está exausta hoje. Talvez amanhã já esteja um pouco melhor, ou com mais forças... e é importante considerar dar mais uma chance para a gente mesmo. Tem algo que escutei quando era adolescente e passei por uma crise também e ficou comigo para sempre: tem horas que a dor é tanta, a exaustão é tanta, que o mais importante é aguentar. Aguentar firme. Isso já é muito! Me disseram que é a tal **paciência**. A paciência significa saber lidar com o *pathos*, com a dor, com o sofrimento. É um exercício doído às vezes, mas a gente vai aprendendo, crescendo com isso. (grifo da mensagem original).

Ainda que se trate de experiências inevitavelmente diferentes, a da estudante e a do professor, com trajetórias muito singulares, o fato de o professor introduzir elementos da própria história na conversa, compartilhar experiências e reflexões derivada dessas experiências favoreceu a autenticidade do diálogo, permitindo, com isso, aprofundar na configuração subjetiva da relação professor-aluna que foi sendo constituída nesse processo.

Como uma estratégia para mobilizar subjetivamente Elena a considerar seus próprios recursos subjetivos, sonhos e projetos para além do momento atual de crise que vivenciava naquele momento, o professor recorreu, enquanto instrumento de sua ação profissional no diálogo com a estudante, ao primeiro exercício escrito que Elena havia realizado na disciplina Tópicos Especiais em Psicologia da Educação. Tratou-se de uma atividade escrita aberta, na qual, a partir da leitura de um texto e de assistirem a um documentário sobre a temática da saúde mental na universidade, os discentes foram convidados a redigirem individualmente um texto reflexivo, abordando entre outros temas, as seguintes questões: “Por que você escolheu ser um/a estudante universitário/a?” e “Em sua trajetória como estudante universitário/a, o que favoreceu sua experiência? O que a tornou mais difícil?”. A partir da redação dos discentes, houve uma discussão sobre o conteúdo produzido, resultando numa rica e variada troca entre os integrantes da turma, monitoras e professor.

Em mensagem para Elena, o professor escreveu:

Professor: Sabe que retomei um trechinho daquela primeira atividade que fizemos na disciplina? Nela, você escreveu algo que eu achei muito interessante:

‘Possuo a certeza de que o meu desejo de ser universitária em muito me favorece todos os dias. Hoje, eu vivo o meu sonho; fazer parte de uma universidade pública e isso com certeza facilita muito as coisas em certos pontos, pois, vejo tudo como um grande presente e um esforço necessário já que dependo do hoje para chegar no lugar que almejo’. Neste momento de exaustão, proponho que você faça um esforço imaginativo: se transporte para daqui um mês quando a universidade voltará a presencialidade. Imagine as pessoas que encontrará, as oportunidades que terá. Será ótimo que possamos tomar um café para falar da vida qualquer hora. (grifos da mensagem original).

É interessante notar que o extrato da redação de Elena enfatizado pelo professor, como expresso no trecho acima, aborda

explicitamente um recurso subjetivo da estudante. Segundo suas palavras, seu desejo de ser universitária a favorece diariamente, articulando o “esforço necessário” que isso implica ao sonho de se chegar ao lugar que almeja. Essa é uma bela expressão de como a universidade, apesar de todas as suas vicissitudes, representa para muitas pessoas uma oportunidade, um “grande presente”, como diz Elena, no sentido da construção de projetos individuais e sociais, da formação de vínculos mobilizadores do desenvolvimento e de processos de aprendizagem.

Junto à iniciativa de trazer o extrato da redação de Elena, o professor também lançou mão de outro recurso, ao propor o exercício imaginativo-reflexivo de Elena se projetar em um futuro diferente, com a volta à presencialidade, com o objetivo de favorecer reflexões e processos imaginativos, que pudessem se desdobrar na produção de sentidos subjetivos que não se remetessem à configuração subjetiva do seu sofrimento atual. A ideia de trazer a volta à presencialidade como tema desse exercício deveu-se ao fato de muito frequentemente o professor ouvir de seus estudantes, incluindo de Elena, que eles se sentiam mais solitários, com dificuldades de se organizar em sua rotina e, sobretudo, mais desmotivados no contexto do ensino remoto. Imaginar um futuro diferente à realidade desafiadora que viviam como desdobramento da pandemia de Covid-19 foi frequentemente um recurso usado pelo professor em suas aulas nesse sentido.

A resposta de Elena à mensagem anterior do professor veio após algumas horas:

Estudante: Muito obrigada por toda essa atenção, de verdade. Me sinto muito angustiada nesse momento por tudo isso. No hospital, me fizeram sentir que o meu erro foi não ter conseguido. Em muitos momentos, senti que estava sendo punida. Ainda estou assimilando tudo, me sinto confusa. Ainda não sei o que pensar direito. Mas todas essas palavras me ajudaram **muito** agora. O meu relato me fez chorar um pouco mais, mas me senti com esperança. Eu amo a educação, é o que dava sentido em minha vida e eu já conquistei tanto... Mas não consigo reconhecer os meus esforços como deveria. Sei de algumas

coisas que preciso melhorar e vou tentar. Mas no momento, tá doendo muito. Não sei, estou muito confusa e cansada. Só consigo agradecer mesmo, por todo apoio. (grifo da mensagem original).

A mensagem de Elena foi interpretada pelo professor como indicador da produção de novos sentidos subjetivos, alternativos àqueles tão marcantes naquele processo de crise, em que predominava a desesperança, o cansaço e o desejo de tentar o suicídio. A associação feita pela estudante entre a emoção decorrente da leitura do próprio relato e o sentimento de esperança foi vista como expressão disso, de forma articulada ao reconhecimento e à gratidão expressa pela estudante em relação à atenção e apoio do professor – outro recurso subjetivo de Elena muito marcante na comunicação com o professor.

Algo importante a ser considerado, e eventualmente abordado com pessoas nessa situação, é a confusão entre o que seria supostamente um desejo de dar fim à própria vida e o tão recorrente desejo de dar fim ao sofrimento que marca a vida **naquele momento**. A configuração subjetiva do sofrimento, quando agudizada em momentos de crise, como o de Elena, culmina na produção dominante de sentidos subjetivos associados à tristeza, ao desânimo e ao desespero/desesperança. Frequentemente, tem-se a sensação de que toda a trajetória de vida parece resumir-se às dificuldades enfrentadas, não restando alternativas possíveis. Entretanto, a subjetividade humana, ainda quando marcada por fragilidades tão profundas, é um sistema aberto, em movimento e permanentemente passível de gerar alternativas. Nesse sentido, a permanente possibilidade de mobilizar dialogicamente indivíduos e espaços sociais a emergirem como agentes e sujeitos de seus processos de vida, abrindo caminhos de desenvolvimento subjetivo, é o que fundamenta as ações profissionais nessa perspectiva.

Essa compreensão ou outras vias compreensivas sensíveis à complexidade e à singularidade subjetiva ainda estão muito distantes da realidade de diversas instituições, incluindo

instituições de saúde. O relato de Elena, quando diz “me fizeram sentir que o meu erro foi não ter conseguido”, é infelizmente recorrente. É comum o preconceito com pessoas que passam por tentativas de suicídio ou outros problemas relacionados à saúde mental, como se não fossem dignas de confiança, ou como se merecessem menos o cuidado especializado, em comparação a outros problemas de “saúde física”, entendidos como “problemas de verdade”. O entendimento comum parece ser de que as pessoas estão em sofrimento subjetivo porque querem que seja assim, ou para obter supostos “ganhos secundários” – noção que, em geral, escamoteia uma profunda ignorância relativa à compreensão desses complexos quadros. Historicamente, as experiências de institucionalização em casos de saúde mental têm sido marcadas pela estigmatização e pela exclusão, intensificando o sofrimento já vivenciado e pelo qual as pessoas chegaram a precisar de algum tipo de atendimento especializado.

Valorizando a mobilização subjetiva expressa por Elena, o professor deu sequência na troca de mensagens:

Professor: A própria gratidão que você sente pelas minhas palavras e o reconhecimento de que você sente esperança em algo que você ama, a educação, são para mim expressões maravilhosas de coisas que você tem dentro de você, pelas quais vale muito a pena viver. [...] Isso que você me descreve do hospital é horrível e quero o seu apoio para lutarmos contra esse tipo de coisa daqui para a frente. É parte do que eu tenho feito em minha vida. Mas da mesma forma que nos topamos com essas coisas ruins na vida, também temos encontros maravilhosos, que nos transformam, nos ajudam a crescer, desenvolver... e eu não tenho dúvidas de que você vai encontrar muito disso na universidade e na sua caminhada pela educação. É importante demais isso que você fala: ‘Sei algumas coisas que preciso melhorar e vou tentar’. Isso é nobre! E vou estar aqui para que você não tente sozinha.

No trecho acima, junto ao reconhecimento de recursos subjetivos expressos por Elena nessa comunicação, o professor se

solidariza frente à violência vivenciada no contexto hospitalar. Essa solidariedade foi expressa não somente de forma declarativa, mas no convite para que Elena se integre à sua linha de trabalho, que historicamente se dedicou a criticar práticas manicomiais em diferentes instituições e gerar alternativas a elas.

Esta foi a resposta de Elena:

Estudante: Muito obrigada por toda a atenção, por suas palavras, me ajudaram muito. Saber que posso contar está me ajudando muito, estou me sentindo acolhida e agradeço de coração por isso. Com certeza quero te apoiar na luta contra esse tipo de violência que as pessoas sofrem após uma tentativa de suicídio. Depois do que houve, eu acredito fielmente que a má conduta do hospital determina muito o depois. Colabora muito para como a pessoa irá enxergar o que aconteceu com ela. Eu vejo que é um absurdo a sensação que despertaram em mim, mas isso sou eu... uma outra pessoa poderia ter sentido a humilhação e depois de ter vivido isso, sentir ainda mais que precisa tentar e não falhar em sua tentativa. A minha cabeça ainda está cansada, mas eu estou conseguindo assimilar melhor as coisas e sei que posso me tratar, recuperar a confiança da minha família e futuramente, acolher pessoas que passaram pelo mesmo. Hoje, quero dar um bom sentido a isso que me aconteceu. Foi algo triste, é algo triste. Mas não vou me definir por isso e eu sei que posso passar por isso. Como o senhor passou por uma fase ruim e também venceu. Mais uma vez, muito obrigada por todo esse apoio. O senhor é responsável também, pela minha vontade de lutar.

Como fica expresso pela mensagem de Elena, o convite do professor para que se integrasse de alguma forma à sua linha de trabalho marca um novo momento da relação professor-estudante. A comunicação entre eles passou a se centrar não somente no acolhimento do momento de crise pelo qual Elena passava, mas na construção de um projeto a ser desenvolvido em conjunto, no qual esse mesmo processo de crise passou a ser posicionado como matéria-prima de uma nova realização acadêmica, social e política. Tal como sugerido no texto de Rubem Alves “Ostra feliz não faz

pérola” (ALVES, 2008), nossa orientação passou a ser metamorfosear essa experiência, em princípio desesperadora e deletéria, em uma pérola, que, guardando sua gênese sofrida, não deixa de se mostrar também em seu esplendor. O interessante desse processo é sua clara orientação ao futuro, num processo próximo ao do que Paulo Freire nos ensinou sobre esperar-se: esperança não como espera passiva, mas como levantar-se, ir atrás, construir, não desistir e juntar-se ao outro para fazer de outro modo (FREIRE, 1992).

A partir desse momento, o professor e Elena passaram a construir esse caminho. Por um lado, ela participou de cursos online sobre saúde mental, educação e subjetividade, ministrados pelo professor, que também lhe orientou leituras para aprofundar no entendimento de sua linha de trabalho. Atualmente, os planos continuam, entre eles, encontra-se a produção de textos acadêmicos, a participação em comissões da UnB voltadas para a promoção do acolhimento e do pertencimento de discentes à universidade, bem como a ideia inicial de um projeto de iniciação científica.

Seguramente, nada disso garante ou visa garantir que outras crises de Elena não possam vir a acontecer. Não se trata disso, mas da possibilidade de, mesmo que novas crises emergjam, se acreditar que é possível ir além, atravessá-las e, por que não, aprender e se desenvolver apesar e a partir das crises vivenciadas.

Considerações Finais

Este capítulo apresentou e discutiu processos subjetivos relacionados à saúde mental de estudantes universitários no contexto do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, tendo como fio condutor uma experiência docente na graduação da UnB. Uma conclusão possível de ser alcançada a partir desse processo é que é possível se construir um trabalho docente sustentado pelo acolhimento, pelo respeito à singularidade do outro, pelo diálogo e pelo favorecimento do desenvolvimento subjetivo apesar das limitações tão visíveis que se desdobraram do contexto da pandemia, sobretudo, no caso da universidade, a suspensão da

presencialidade e a incorporação do formato remoto na condução das atividades acadêmicas. O fato de ter sido escrito, em coautoria, por um docente e uma discente enriqueceu sua elaboração, pois as reflexões trazidas foram nutridas por perspectivas diferentes desse tema nesse contexto específico.

Essa troca de ideias a partir dessas diferentes perspectivas foi o que nos encorajou a compartilhar uma versão avançada do texto com a própria Elena. Interessava-nos não somente que ela contribuísse eventualmente com o texto, mas que também se desse conta de mais esse desdobramento do processo vivenciado. Neste caso, não somente por ter vivido a crise, mas fundamentalmente por ter sido protagonista da relação professor-aluna enfatizada neste texto, Elena é parte fundamental dessa construção que, a partir da publicação deste texto, pode vir a inspirar outras pessoas em diferentes contextos educacionais.

Elena disse ter ficado emocionada com a leitura do texto. Nossas palavras não seriam mais pertinentes que as dela para concluir este texto:

Após toda essa explanação, eu, Elena, possuo a capacidade de afirmar que o que me salvou foi a aproximação do professor. Por meio dele, eu pude encontrar apoio da Universidade e ressignificar o meu espaço, do qual, por muito tempo, foi difícil me fazer pertencente por diversas razões. Desta vez, algo ainda mais grave se fazia presente: o desejo de não continuar com a minha vida. Esse cenário começou a mudar quando o professor se fez mais que apenas professor, se fez apoio. Apoio e discernimento, pois me mostrando que havia possibilidades, eu me vi possibilidades e decidi continuar. Aprendi que posso encontrar apoio nos docentes e, também, que os docentes podem encontrar apoio em mim. Sei que não fui a única a aprender, a ser apoiada e desconstruída. Desse modo, torna-se evidente o quanto construir e se permitir desconstruir é necessário para edificar o poder do acolhimento por meio de uma escuta ativa. Esse processo proporciona para o docente e para o discente uma relação de apoio e consideração, porque considera a subjetividade de cada um e da própria relação. É importante o trabalho de fazer com

que os docentes percebam o quanto são importantes na vida dos discentes. Para além de ensinar, possuem também o poder de apoiar, possuem a capacidade de apoiar. Portanto, não se deve sentir medo de agir em situações como a que foi descrita nesse texto, ou não se sentir capacitado o suficiente. Pois sei que há amor. Há amor pela profissão e cuidado com os alunos. Isso é o suficiente para acolher e mostrar o quanto essa relação pode ser valorosa e que muito ensina para todos que a integram.

Referências

- ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e saúde mental de estudantes universitários. **Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018. <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>.
- ARSLAN, G.; ALLEN, K. A.; TANHAN, A. School Bullying, Mental Health, and Wellbeing in Adolescents: Mediating Impact of Positive Psychological Orientations. **Child Ind Res**, v. 14, p. 1007-1026, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09780-2>.
- BAMBATTI, L. P.; LEANDRO-FRANCA, C.; VASCONCELOS, L. A.; *et al.* A Universidade de Brasília Promotora de Saúde no Contexto da Pandemia de COVID-19. In: MURTA, Sheila Giardini; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; LEANDRO-FRANÇA, Cristineide; SÁ, Ronice Franco de; NOBRE-SANDOVAL, Larissa de Almeida; POLEJACK, Larissa (org.). **Promoção da Saúde e Prevenção de Agravos à Saúde: Diálogos de Norte a Sul**. Porto Alegre: Rede Unida, v. 1, 2021, p. 273-317.
- CARTA DE BRASÍLIA: Rede Brasileira de Universidades Promotoras de Saúde (**ReBraUPS**). Universidade de Brasília: 2018.
- CARTA DE OKANAGAN (**Okanagan Charter**). An International Charter for Health Promoting Universities and Colleges. Online,

2015. Disponível em: <https://bp-net.ca/wp-content/uploads/2019/03/Okanagan-Charter.pdf>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIABBANELLI, P. J.; RICE, K. L.; GALGOCZY, M. C; *et al.* Pathways to suicide or collections of vicious cycles? Understanding the complexity of suicide through causal mapping. **Soc. Netw. Anal. Min.**, v. 12, n. 60, 2022. <https://doi.org/10.1007/s13278-022-00886-9>

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Theory & Psychology**, v. 25, n. 4, p. 494–512, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354315587783>.

GONZÁLEZ REY, F. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**, v. 36, p. 175-189, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the theory of social behaviour**, v. 47, n. 4, p. 502-521, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 39, n. esp. (supl.), p. 54-65, 2016.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoría epistemología e método**. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Looking Toward a Productive Dialogue Between Cultural-Historical and Critical Psychologies. In: FLEER, M., GONZÁLEZ REY, F., JONES, P. (org.).

Cultural-Historical and Critical Psychology: common ground, divergences and future pathways, 2020, p. 43-62. Cingapura: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-2209-3_4.

GOULART, D. M. The psychiatrization of human practices worldwide: discussing new chains and cages. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 25, p. 151-156, 2016. DOI: <http://10.1080/14681366.2016.1160673>.

GOULART, D. M. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade: da patologização à ética do sujeito**. São Paulo: Cortez, 2019a.

GOULART, D. M. **Subjectivity and critical mental health: Lessons from Brazil**. Londres: Routledge, 2019b.

GOULART, D. M. Human health and subjectivity: history, development and unfolding. In: GOULART, D. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; ADAMS, M. (org.). **Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint: González Rey's legacy**. Cingapura: Springer, 2021, v. 1, p. 217-230. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-981-16-1417-0_14.

GOULART, D. M. Crisis, Dialectics, and Subjectivity Within Cultural-historical Approach: Constructing a Dialogue Between Dafermos and González Rey. **Human Arenas**, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00290-x>.

GOULART, D. M. A análise e a construção dos resultados na pesquisa qualitativa em psicologia: desafios e possibilidades. In: BARROSO, S. M. (org.). **Pesquisa em Psicologia e Humanidades: Métodos e Contextos Contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2022b, p. 229-265.

GRÄSER, S. The international development of health promoting universities. **Prävention und Gesundheitsförderung**. v. 5, n. 3, p. 179-84, 2010.

HAWRILENKO M, KROSHUS; TANDON P, CHRISTAKIS D. The Association Between School Closures and Child Mental Health During COVID-19. **JAMA Netw Open**, v. 4, n. 9, e2124092, 2021. doi:10.1001/jamanetworkopen.2021.24092.

LIMA, A. L. O.; SANTOS, B. F. T.; ALMEIDA, G. L.; FERREIRA, H. W.; MOTA, C. P.; MESSIAS, C. M.; SILVA, J. L. L. Educação em saúde mental no ambiente escolar: relato de caso. **Saúde Coletiva** (Barueri), v. 9, n. 50, p. 1784–1788, 2021.

LUZ, R. T.; COELHO, E. A. C.; TEIXEIRA, M. A.; BARROS, A. R.; CARVALHO, M. F. A. A.; ALMEIDA, M. S. Saúde mental como dimensão para o cuidado de adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 5, p. 2212-2219, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0192>.

MASINI, D. V. C.; GOULART, D. M. Ensino, cuidado e subjetividade no campo da Medicina: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, 28, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v28i0.52917>.

MENEZES, A. C. B.; GOULART, D. M. Os desafios de ser uma mãe universitária no Brasil: um estudo de caso a partir da Teoria da Subjetividade. In: PATIÑO-TORRES, J. F.; NEGREIROS, F. (org.). **Psicologia Escolar na América Latina: rumos e desafios**. (Em edição).

MENEZES, A. C. B.; GOULART, D. M. **Universidade e maternidade: um olhar a partir da Teoria da Subjetividade**. (Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica). Universidade de Brasília, 2022. (Não publicado).

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Mental health and university teaching working conditions in the COVID 19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e468997660, 2020. DOI: [10.33448/rsd-v9i9.7660](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7660).

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018.

MORI, Y.; TIIRI, E.; KHANAL, P.; KHAKUREL, J.; MISHINA, K.; SOURANDER, A. Feeling Unsafe at School and Associated Mental Health Difficulties among Children and Adolescents: A Systematic

Review. **Children**, v. 8, n. 3, p. 232, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children8030232>

OLIVEIRA, L. A.; JACÓ-VILELA, A. M. Saúde mental de crianças e adolescentes: caminhos da construção do cuidado no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 11, n. 30, p. 125-144, 2019.

ORMISTON, H. E.; NYGAARD, M. A.; HECK, O. C.; WOOD, M.; RODRIGUEZ, N.; MAZE, M.; ASOMANI-ADEM, A. A.; INGMIRE, K.; BURGESS, B.; SHRIBERG, D. Educator perspectives on mental health resources and practices in their school. **Psychol Schs**, v. 58, p. 2148– 2174, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.22582>

PALACIO, D. Q. A.; PINTO, A. G. A.; MONTE, T. C. L.; PALACIO, B. Q. A.; ARANHA. Saúde mental e fatores de proteção entre estudantes adolescentes. **Interação**, v. 21, n. 1, p. 72–86, 2021.

PATIÑO TORRES, J. Salud mental y subjetividad. Pensando en el mundo universitario pospandemia. In: OREJUELA GÓMEZ, J.; CASTAÑO GONZÁLEZ, F.; QUINTERO TORRES, J.; REYES SEVILLANO, W.; PATIÑO TORRES, J.; MONCAYO QUEVEDO, J. LOAIZA MEJIA, A. **Reimaginar el futuro pospandemia**. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali, 2020, pp. 68-82.

PENHA, J. R. L.; OLIVEIRA, C. C.; MENDES, A. V. S. Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. **Journal Health NPEPS**, v. 5, n. 1, 369-395, 2020. <http://dx.doi.org/10.30681/252610103549>

SILVA, M. C. N. **Saúde mental e trajetória discente na universidade: um estudo de caso à luz da Teoria da Subjetividade**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Graduação em Pedagogia. Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

STASTNY, P.; LOVELL, A. M.; GOULART, D. M.; VASQUEZ, A.; OCALLAGHAN, S.; PURAS, D. Crisis Response as a Human Rights Flashpoint: Critical Elements of Community Support for Individuals Experiencing Significant Emotional Distress. **BMC International Health and Human Rights**, v. 22, p. 105-119, 2020.

VINER, R.; RUSSEL, S.; SAULLE, R.; *et al.* School Closures During Social Lockdown and Mental Health, Health Behaviors, and Well-being Among Children and Adolescents During the First COVID-19 Wave: A Systematic Review, **JAMA Pediatr.**, v. 176, n. 4, p. 400-409. Disponível em: <http://doi:10.1001/jamapediatrics.2021.5840>.

Capítulo 13

A experiência do isolamento social na pandemia e seus desdobramentos na subjetividade dos adolescentes

Natália Mondin Leivas Bisi
Valéria Deusdará Mori

Introdução

A adolescência, no senso comum, é vista como uma fase natural do desenvolvimento humano, a qual traz consigo diversas concepções universais e pré-deterministas a respeito de comportamentos e características típicas esperadas, envolvendo mudanças físicas, cognitivas e psicossociais (BOCK, 2007). Nessa lógica, o adolescente é visto como um sujeito que deixa de ser criança, mas ainda não possui as características pré-estabelecidas suficientes para entrar no mundo dos adultos. Assim, este se encontra em uma crise de identidade, na qual ocorre uma busca constante de si e uma espera adiada para entrada na fase adulta (CALLIGARIS, 2000).

Portanto, ao tratar-se da adolescência como um fenômeno natural, carregado de pré-concepções e pré-determinismos, o contexto em que o sujeito se encontra e suas vivências singulares passam a ser totalmente desconsideradas em seu desenvolvimento. Além disso, características e condutas passam a ser divididas entre normativas e não normativas, onde tem-se como comportamentos normativos, a rebeldia, constantes variações de humor, oposições, contradições, conflitos, retraimento social, tendência grupal, etc. Desse modo, a adolescência se apresenta como uma fase “difícil”, carregada de conflitos “naturais”, fato que, ao mesmo tempo, a naturaliza e a idealiza (BOCK, 2007).

Assim, percebe-se que essas concepções e conceitos se caracterizam como construções sociais dessa adolescência naturalizada e idealizada, onde desconsidera-se o papel singular do sujeito em seu desenvolvimento e o coloca em um lugar de um mero reprodutor de condutas normativas esperadas, as quais são determinadas e organizadas pela cultura em que se insere.

Em contraponto à essa perspectiva naturalizante, González Rey e Mitjans Martínez (2017) afirmam que considerar o desenvolvimento sem se pensar no contexto e na cultura a qual o indivíduo está inserido, trata-se de uma tarefa impossível na medida em que, será a partir das experiências vivenciadas e das produções de sentidos e significados gerados mediante o contato com o contexto, que o sujeito irá se desenvolver. Desse modo, também se faz impossível pensar em desenvolvimento sem que seja considerada a subjetividade nesse processo, tendo em vista que a subjetividade também será algo em constante desenvolvimento, que será gerada a partir das produções simbólicas, nas quais emoções que surgem para cada indivíduo ao vivenciar essa fase serão distintas e singulares.

Ou seja, pode-se afirmar que não existe uma realidade em si só, mas sim, a percepção individual, a qual é geradora de sentidos subjetivos que irão organizar a experiência do sujeito, não sendo possível uma classificação e, conseqüentemente, uma generalização universal.

Portanto, tem-se que “a subjetividade é um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada” (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017).

Desse modo, pensando-se na importância do contexto para o desenvolvimento, faz-se necessário contextualizar o cenário vivido em 2020, ano em que o mundo foi acometido pela pandemia da COVID-19, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), a qual impactou a sociedade como um todo, em níveis sociais, econômicos e políticos,

exigindo novas formas de se viver e de se relacionar com o mundo. Como medida protetiva, foi adotado o isolamento social para que houvesse redução e controle da contaminação. Assim, adolescentes e crianças tiveram que ficar em suas casas durante esse período, convivendo de modo forçado com a família, perdendo contato face a face com seus amigos e colegas, assistindo às aulas da escola de modo remoto. Todo esse contexto gerou diversas consequências e mudanças em seus comportamentos, e, principalmente, em aspectos desenvolvimentais (MALTA *et al.*, 2021).

Considerando que não há como se pensar em desenvolvimento sem que se pense no contexto no qual o sujeito está inserido e, também, nos sentidos subjetivos produzidos por ele mediante suas vivências, se faz necessário o estudo dos impactos do contexto pandêmico na subjetividade dos adolescentes, considerando as configurações subjetivas que emergiram mediante às experiências singulares.

A experiência do adolescer já se constitui, por si só, um período repleto de desafios e mudanças significativas na vida do sujeito, onde há a busca por novos significados e representações para sua constituição subjetiva. A pandemia vivenciada mundialmente trouxe novos desafios e novos impactos, seguidos por readaptações nos modos de viver a vida, sendo um fenômeno de interesse para diversos pesquisadores.

Sendo assim, faz-se necessária a investigação dos impactos causados pela pandemia, mais especificamente pelo grande período de isolamento social vivenciado, e suas repercussões na subjetividade e nos sentidos gerados em adolescentes, considerando o desenvolvimento como algo intrínseco ao contexto e também, às significações pessoais que irão ser interpretadas a partir das vivências individuais.

Estágio da adolescência

A adolescência é um período da vida, onde ocorre uma transição entre a infância e a vida adulta, a qual envolve diversas

mudanças e conflitos em níveis biológicos, psicossociais e contextuais (BAPTISTA; DIAS, 2001).

De acordo com Calligaris (2000), ao chegar à adolescência, há a vivência de novas experiências e demandas em relação ao próprio desenvolvimento. A necessidade de proteção e cuidado, características predominantes da infância, dá lugar à necessidade de busca e conquista de autonomia, assim como, a afirmação da própria identidade. Entretanto, essa fase é marcada pela moratória, a qual se caracteriza por uma espera, um adiamento para a entrada na fase adulta, o que conseqüentemente gera sentimentos de rebeldia e inquietações diante dessa espera prolongada e do não reconhecimento pelos adultos (CALLIGARIS, 2000).

De acordo com o teórico do desenvolvimento, Wallon (1975), o desenvolvimento humano decorre mediante o contexto e a interação com o meio em que o indivíduo se encontra. Ou seja, a forma pela qual se compreende as atitudes e comportamentos expressos é, primeiramente, compreendendo o ambiente e o momento em que o indivíduo está inserido. Outro aspecto tratado por Wallon (1975) é que, para o estudo de cada fase, deve-se tomar como ponto de partida o próprio indivíduo, buscando-se compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades.

O estágio da adolescência, segundo Wallon (1975), se inicia aos doze anos de idade, sendo o momento em que ocorre a crise da puberdade, que irá desestruturar a afetividade e a personalidade desenvolvidas e estruturadas ao longo dos estágios anteriores, exigindo uma nova reestruturação e definição de seus contornos. Nesse estágio, é trazido à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada de predominância afetiva.

Entretanto, a adolescência não se trata de um estágio natural, de um fenômeno natural do desenvolvimento, mas sim, de um fenômeno socialmente construído, o qual se deu início no século XX, onde foram criados sentidos e significados os quais a acompanham, de modo a fazerem parte da cultura. Ou seja, a adolescência é um fenômeno significado, interpretado e construído

a partir das configurações históricas, econômicas e sociais da época, as quais apresentam desdobramentos no desenvolvimento e nos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito (BOCK, 2007).

Além de estar inserida em uma perspectiva naturalizante, a adolescência também é idealizante, de modo que é colocada como um ideal social pela cultura como uma fase marcada pela euforia, rebeldia, liberdade, livre expressão do pensar e de desobediência, que ao mesmo tempo, é invejada, mas também, vista como problematizante pelos adultos, fato que a descredibiliza e a generaliza (CALLIGARIS, 2000).

A problemática envolvida na naturalização e idealização social da adolescência é que esta passa a ser organizada pela cultura, a qual irá definir e pré-estabelecer os comportamentos e características esperadas e aceitas, ditas como normativas, que definem essa fase, desconsiderando os modos de subjetivação que estão implicados nesse processo. Sendo assim, as experiências pessoais de cada sujeito que constituem o seu processo individual de adolecer não são consideradas (MACEDO; CONCEIÇÃO, 2015).

Até mesmo a puberdade, a maturação filogenética a qual implica mudanças físicas, biológicas e psicológicas que marcam a passagem para a adolescência, é considerada um marco cultural na medida em que essas mudanças também ganham sentidos para o sujeito que as vivências, de acordo com a cultura a qual está inserido, podendo variar então, de cultura para cultura (MACEDO; CONCEIÇÃO, 2015).

Ao falar sobre a questão cultural e contextual, Salles (2005), a respeito da adolescência na contemporaneidade, aponta que atualmente, o conceito de ser adolescente tem sofrido diversas mudanças e reinterpretações no sentido de definição mediante a mudanças socioculturais, como por exemplo, a forma da relação entre pais e filhos tem se dado através do diálogo e de uma relação mais horizontal, com participação ativa dos filhos, não sendo mais uma relação marcada pelo autoritarismo dos pais, mas sim de diálogo, onde o jovem se sente mais livre para que possa tomar suas próprias decisões, o que se trata de um aspecto positivo, mas que

apresenta como lado negativo a falta de limites e a consideração ao outro. Além disso, outro aspecto ressaltado é a questão do alongamento da fase da adolescência, em que não se há mais um limite de definição que sinalize o término da fase adolescente para a fase adulta.

Salles (2005) também traz contribuições a respeito da discussão sobre os impactos do uso da comunicação virtual nas relações e na subjetividade dos jovens. Ao possuir acesso imediato facilitado, ou até mesmo ilimitado à internet, tem-se que a geração atual passa a escolher as informações que se quer ter acesso, sem que ocorra a mediação e o filtro dos pais. Desse modo, os jovens acabam tendo acesso prematuro a conteúdos que seriam inadequados para sua idade e compreensão, fato que impacta seu desenvolvimento. Além disso, também impacta na comunicação estabelecida em suas relações interpessoais, o que não substitui a qualidade da relação presencial, por não permitir a quem a utiliza, questões básicas, como olhar no olho e perceber a postura corporal, havendo uma menor exposição na relação.

Desenvolvimento e subjetividade

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), a subjetividade constitui-se a partir de configurações subjetivas que são organizadas através das experiências e momentos vividos pelo sujeito. A partir disso, os sentidos subjetivos compõem a subjetividade, de modo que a partir da vivência das experiências, será estruturado o que será sentido e gerado pelo sujeito nesse processo, o qual será organizado pela cultura.

A subjetividade não se trata de algo externo ou interno, mas sim, de produções individuais e sociais que se configuram na cultura, as quais irão se organizar historicamente, a partir do processo emocional e simbólico geradas através das configurações das experiências vividas (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Portanto, a puberdade e a fase da adolescência podem possuir diversos sentidos subjetivos diferenciados, já que

são constituídos a partir da relação com o mundo e das experiências individuais vividas pelo adolescente (MACEDO; CONCEIÇÃO, 2015).

Quando se pensa no desenvolvimento da subjetividade, pensa-se em um processo ativo e singular, que não pode, de maneira alguma, ser pensado de forma separada do contexto e da história pessoal do sujeito, fato que reforça seu caráter cultural, histórico e social. Dessa forma, é impossível pensar no desenvolvimento como algo padronizado e engessado, utilizando como medida, por exemplo, sua idade ou inserção institucional, ou por qualquer outro critério externo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Portanto, o desenvolvimento irá ocorrer a partir das experiências vivenciadas e das novas configurações subjetivas que irão emergir, podendo alterar antigas configurações, assim como a forma como o sujeito se vê na sua relação com o mundo, favorecendo novos recursos. Assim, percebe-se que o desenvolvimento não se trata de um processo linear ou ordenado, mas sim, de um processo contraditório, em que forças subjetivas podem entrar em conflito (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Um fator importante que está diretamente relacionado à construção da identidade e da subjetividade é a interação social, pois é a partir da relação com o outro, que o sujeito irá construir sua relação consigo (BOCK, 2007). Segundo González Rey (2004), o outro terá um papel importante neste processo de desenvolvimento e configuração da subjetividade, na medida em que este for significativo na experiência do sujeito, de modo a mobilizar e facilitar processos de desenvolvimento. Ou seja, a partir dessa relação com o outro, diferentes sentidos subjetivos serão desenvolvidos e organizados simbolicamente, a partir das emoções mobilizadas nessa relação.

A qualidade dessa relação não se dará pela forma direta como se expressa, mas na forma como irá se traduzir na experiência individual do sujeito, que irá configurar sua maneira de sentir e

estar no mundo. Assim, a maneira como o sujeito irá se relacionar em diferentes espaços, vai se traduzindo subjetivamente em sua história de vida (GONZÁLEZ REY, 2004).

Por isso, considera-se que a socialização se faz importante, principalmente nessa fase, quando o adolescente passa a sentir a necessidade de novas referências de identidade, as quais são buscadas em grupos, onde o indivíduo busca fazer parte e ser aceito, como uma forma de inserção social. Essas relações com os demais irão ganhando forma na experiência subjetiva. Assim, tem-se que “a construção identitária de um sujeito é fruto de seu pertencimento a determinado grupo social e das condições de vida nas quais ele se relaciona e produz-se a si mesmo” (MACEDO; CONCEIÇÃO, 2015, p. 8).

A família também possui um papel fundamental para o desenvolvimento do sujeito, tendo visto que se trata do primeiro contato interpessoal que se tem ao longo da vida. Será a partir da relação e da interação com a família, que ocorrerá o processo de identificação e, posteriormente, diferenciação, onde o adolescente constrói suas crenças, valores e projetos de vida, que farão parte de sua constituição identitária, além de desenvolver a sua afetividade, que posteriormente irá expandir-se para as demais relações (MACEDO; CONCEIÇÃO, 2015).

González Rey e Mitjans Martínez (2017) consideram que a família, por si só, não será definida por uma classificação universal, em que cada sujeito ocupará seu lugar determinado, mas sim, como um espaço social, que será produzido e organizado pelas configurações subjetivas individuais e sociais que a integram e pela maneira pela qual os discursos, valores e outras produções sociais emergem nessas configurações.

Outro espaço social considerado importante para a constituição da subjetividade do sujeito é a escola, a qual trata-se de um ambiente que vai além da promoção de aprendizagens, em que as crianças e, posteriormente, os adolescentes, passam um tempo considerável de suas vidas. A escola constitui-se de um espaço de extrema importância para o desenvolvimento, por se

tratar de um espaço social de subjetivação, que fornece e permite um ambiente de processos de comunicação e expressão, através das interações sociais (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019).

Esse espaço de subjetivação provido pela escola, onde a subjetividade individual vai se constituindo através do contato e da relação com os colegas, de modo a constituir, conjuntamente, a subjetividade social, permite que o adolescente se desenvolva e crie novas configurações subjetivas com base nas experiências significativas da relação com o outro, organizadas pelas emoções que emergem (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019).

Ao mesmo tempo que a socialização se mostra como muito importante nessa fase, por outro lado, uma característica considerada comum da adolescência é o retraimento social, o qual se traduz em um autoisolamento realizado pelo próprio adolescente, onde este busca pouca ou nenhuma interação social com o meio. Esse isolamento ocorre de maneira costumeira, frequente e está ligado a diversos fatores socioemocionais, como timidez, vergonha, baixa autoestima, medo de rejeição, baixa valorização de si e solidão, sentimentos que são comuns nessa fase (RIBEIRO *et al.*, 2015).

Além disso, ao auto isolar-se, o adolescente realiza, de forma passiva, a retirada ou a redução significativa ou total do contato interpessoal, fato que é de extrema importância para o seu desenvolvimento, tendo em visto que durante a fase da adolescência é o momento onde mais se deve ocorrer processos de socialização para que o sujeito constitua sua identidade e autoestima (RIBEIRO *et al.*, 2015).

Como é retratado no artigo de Ribeiro *et al.* (2015), ainda que sentimentos e comportamentos de retraimento sejam comuns na fase adolescência, sendo bem-vistos em relação ao sexo feminino e mal vistos para o sexo masculino, ainda possuem diversos jovens que apresentam comportamentos e emoções diversas, não sendo o retraimento social algo determinante. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos irão ser experienciados de formas diferenciadas, uma vez

que, diferentes sentidos subjetivos irão ser gerados através das emoções produzidas.

Desse modo, o retraimento pode ser pensado, a partir da teoria da subjetividade, como expressão de sentidos subjetivos configurados pelo adolescente, que emergiram das experiências de relações e interações que este constituiu ao longo de sua vida. Sendo assim, o retraimento pode ser traduzido em configurações subjetivas que orientam o sujeito na forma como se vê na relação com o mundo e na sua forma de se posicionar em relação à vida (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019).

Contexto da pandemia da covid-19

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019), pandemia classifica-se como uma grande disseminação de uma doença, que pode chegar a afetar toda a população mundial. No ano de 2020, não somente o Brasil, mas o mundo, foi acometido pela pandemia da COVID-19, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) (OMS, 2019). Devido ao estado de alerta, os estados e municípios brasileiros decretaram o fechamento de escolas e demais estabelecimentos públicos, objetivando o distanciamento social e, conseqüentemente, o isolamento social, como medida protetiva mais eficaz para conter a velocidade e o número de contaminação (MILIAUSKAS, FAUS, 2020; COSTA *et al.*, 2021; GOMES *et al.*, 2021; MALTA *et al.*, 2021).

O contexto pandêmico, seguido das práticas de isolamento social e fechamento de diversos locais comerciais, favoreceu impactos gerais em níveis políticos, econômicos, sociais e emocionais, como o desemprego, diminuição de rendas salariais, mudança nas relações sociais, aumento de sentimentos de angústia, pânico, ansiedade, depressão e luto (MILIAUSKAS, FAUS, 2020; GOMES *et al.*, 2021). O isolamento social, ao implicar mudança de rotina, hábitos, convivência familiar forçada, perda de privacidade e perda de contato social, pode causar diversas implicações e

mudanças de comportamento, principalmente, em adolescentes e crianças (MALTA *et al.*, 2021).

Durante esse período, foi experienciado, principalmente pelos adolescentes, um aumento significativo do uso de aparelhos eletrônicos e da internet como alternativa para aderência ao novo modelo adotado de aulas remotas pelas escolas e, também, como forma alternativa para a manutenção dos contatos interpessoais, por meio das redes sociais e outras plataformas online (COSTA *et al.*, 2021).

Percebe-se nesse momento, que o contato face a face passou a ser mediado por telas, o que impactou diretamente a forma de relacionar-se com o outro. Além disso, pode-se afirmar que o uso das tecnologias também foi largamente utilizado como fuga da realidade pandêmica, a qual estava gerando sensação de aprisionamento dentro de casa e diversas emoções como tédio, solidão, ansiedade, preocupação e medo (COSTA *et al.*, 2021).

O espaço virtual também possui suas implicações na subjetividade humana, como defende Moreira (2010), ao ponto que se constitui em um espaço social, onde existem diversas trocas de informação e de interações sociais. Além de provocar influências nos modos de subjetivação, ou seja, nos modos do sujeito se relacionar, se colocar e se organizar no mundo, de maneira que, o adolescente, ao consumir tais conteúdos, gera sentidos subjetivos com base em sua experiência, de forma mediada pelo virtual.

Processos epistemológicos e metodológicos

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que possui como embasamento a Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2001), a qual considera como objeto de pesquisa o próprio sujeito, sendo o pesquisador o principal instrumento, tendo em vista que ambos possuem caráter ativo na construção de conhecimento, que se dá através do diálogo relacional, pois, é através da fala, carregada de sentidos e significados, que o sujeito expressa sua subjetividade, considerando que a linguagem é “uma

produção humana, a qual carrega todo o caráter subjetivo de sua configuração e da trama viva da relação com o outro” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 114).

O objetivo do estudo é compreender os diversos processos subjetivos configurados na pandemia por adolescentes, de modo a conhecer a experiência de adolecer dos adolescentes, compreender os sentidos subjetivos produzidos a partir dessa vivência de isolamento social e compreender os desdobramentos do fenômeno do isolamento social na constituição da subjetividade dos adolescentes.

Para isso, foi utilizado o método construtivo interpretativo, o qual foi constituído a partir dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, sendo: o singular como espaço legítimo para o processo de produção de conhecimento científico; o processo de produção de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo; o caráter dialógico do processo de produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Esse processo não se dá, apenas, por uma acumulação passiva dos conteúdos trazidos pelo participante, mas sim, como uma produção relacional e ativa, em que o pesquisador, na medida em que o participante traz e formula novas experiências, deve encontrar-se nesse papel de instigar e provocá-lo a aprofundar-se nesse diálogo, exigindo de si, uma postura criativa. Portanto, encontra-se no caráter dialógico, um recurso essencial da fonte e da construção da informação, que reforça o caráter vivo e dinâmico da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A pesquisa foi realizada em três encontros síncronos, de modo virtual, pela plataforma *Google Meet*, com dois adolescentes, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola privada do Distrito Federal, Joaquim e Alice (nomes fictícios). Para a construção do cenário social de pesquisa, foi realizado o primeiro encontro com cada participante, de modo individual, no horário acertado de acordo com suas disponibilidades, na modalidade online, através da plataforma *Google Meet*, de modo a favorecer a criação de vínculo e promover um espaço acolhedor e seguro para

que pudessem trazer quaisquer temas que se sentissem à vontade para compartilhar e posteriormente, para que favorecesse e facilitasse o diálogo a respeito do tema proposto. Após o primeiro, foram realizados mais dois encontros, também na modalidade online, na plataforma *Google Meet*, com cada um, onde foi realizada a dinâmica conversacional e o complemento de frases.

O convite para os participantes foi feito após aprovação e autorização do estudo pelo Comitê de Ética do Centro Universitário de Brasília, identificado com o número 56982622.9.0000.0023. Para isso, foi solicitado que conhecidos da pesquisadora divulgassem o estudo com alguns de seus colegas e, mediante o interesse e disponibilidade em participar do estudo, foi feito contato telefônico com os possíveis participantes a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, assim como também solicitar a autorização de seus responsáveis e posteriormente, acertar os dias dos encontros.

O instrumento principal utilizado foi a dinâmica conversacional, que se caracteriza por um processo contínuo, que permite ao participante refletir e se expressar livremente, de modo a facilitar que os sentidos subjetivos emergjam ao longo do processo. É a partir da conversação, que ocorre a aproximação entre o participante e o pesquisador, na medida em que ambos interagem e promovem o diálogo relacional, rompendo com a lógica instrumental engessada, na qual o participante somente responde às perguntas feitas pelo pesquisador, que se limita ao papel passivo (GONZÁLEZ REY, 2005).

Nesse processo, é retomado tanto o papel ativo do participante, quanto do pesquisador, tendo em vista que para o diálogo ocorrer, é necessário tanto a fala do participante, que é conhecedor e portador de suas histórias, quanto o papel do pesquisador, em compreendê-las e interpretá-las, para que, cada vez mais, o diálogo possa se aprofundar e favorecer a qualidade das informações (GONZÁLEZ REY, 2005).

Além disso, com o objetivo de enriquecer as informações trazidas pelos participantes durante a dinâmica conversacional,

também foram utilizados indutores escritos, a partir do complemento de frases. O uso de indutores facilita a livre expressão dos sentidos subjetivos além da fala, que também desempenham papel de ferramentas interpretativas qualitativas. Ao se tratar em específico do complemento de frases, por se tratar de um instrumento que agrupa frases definidas por pressuposição, possuindo ligação entre si, possibilitou ainda mais aos participantes a entrada em campos de sentidos complexos, os quais favoreceram a produção de indicadores essenciais para a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Análise e construção da informação

Joaquim tem 17 anos, é filho único de pais casados. Nascido e residente em Brasília, juntamente com os pais. Alice tem 16 anos, é filha única de pais casados. Nascida em Foz do Iguaçu, veio para Brasília primeiramente em 2014, onde morou até 2016. No ano de 2019, retornou à Brasília pela segunda vez, onde residiu durante todo o período de isolamento social vivenciado durante a pandemia e onde reside atualmente com os pais.

No momento em que a pesquisa foi realizada, Joaquim e Alice já estavam retornando a rotina escolar presencial, assim como, retornando ao convívio social com as demais pessoas, além de suas famílias. Durante o diálogo, Joaquim fala a respeito do retorno do contato interpessoal após o isolamento social e como isso impactou na sua forma de se ver e se perceber em meio às suas mudanças.

Pesquisadora: *Joaquim, você se lembra de algum momento em específico na sua vida no qual você percebeu que não era mais criança?*

Joaquim: *Ham, é muito estranho quando eu passo por uma criança e ela me chama de adolescente ou de moço. Dói um pouco... Meio assustador quando isso acontece... (risos). Quando eu voltei a sair de casa, eu encontrei as crianças de novo e a perspectiva que elas têm de mim é a que eu tinha dos adolescentes quando eu era criança, e a perspectiva que eu tenho de mim é de criança... Não uma criança, mas eu me acho muito mais novo do que eu sou. Eu não acredito que eu tenho 17... Quando eu*

era mais novo 17 anos era muita coisa! Hoje em dia eu tenho 17, mas eu acho que eu tenho 13. Eu não me vi crescendo.

Nesse trecho, é possível inferir que Joaquim não consegue se visualizar como adolescente, até mesmo fisicamente. Ele necessitou de padrões externos para que sinalizassem a ele a respeito de seu crescimento. González Rey (2004) afirma que o outro tem um papel fundamental para a constituição subjetiva, na medida em que este toma forma na experiência daquele que a vivência. Ou seja, o lugar que o outro ocupará na experiência da pessoa não se dará por uma relação direta, mas sim, a partir dos sentidos subjetivos gerados ao vivenciá-la, os quais serão organizados através das emoções mobilizadas nessa relação.

Portanto, ao ser chamado de adolescente e de moço por crianças, Joaquim gerou sentidos subjetivos a respeito da adolescência, fazendo com que repensasse a forma como ele se vê e na forma como os outros o veem, ou seja, ele não é mais um garoto, mas também não se reconhece como adolescente. Isso é um indicador da contradição da forma como ele se vê e da forma como as pessoas o percebem.

Outro aspecto observado foi que, possivelmente, Joaquim gerou sentidos subjetivos em relação às expectativas que tinha em relação à adolescência, as quais eram parâmetros de pessoas mais velhas que ele observava quando era criança, pensando ficar e se sentir da mesma forma quando alcançasse a mesma idade.

Além disso, ao desenrolar do diálogo, Joaquim apontou o momento de isolamento social como um aspecto que facilitou sua visão sobre si acerca de seu crescimento e mudança física.

Pesquisadora: *O que você acha que a pandemia te ajudou a perceber na sua mudança?*

Joaquim: *Foi nela que eu comecei a perceber, porque eu olhava no espelho e eu não me reconhecia. Era um bagulho estranho... É, eu não me imaginava daquele jeito. Eu tinha outra visão totalmente diferente da minha aparência. E agora na minha casa nova, que reformou, tem muito espelho e aumentou ainda mais perceber que eu não sou como eu imaginava. Eu não sei se eu já teria alterado a imagem de mim mesmo se*

não fosse pela pandemia. Antes, durante o começo da pandemia a visão que eu tinha era eu criança na escola...

Possivelmente, como Joaquim, durante a pandemia, se manteve em casa durante todo o período de isolamento social, o fato de não ter se percebido diferente e após se enxergar, causar um estranhamento pode estar relacionado ao fato de não possuir olhares externos que o pudessem sinalizar tais mudanças. Já que durante esse período, era utilizada a comunicação online, essa modalidade não permite que a pessoa consiga visualizar, de fato, o outro, fazendo com que não se tenha mais um parâmetro de convivência.

A falta da convivência presencial com outras pessoas fez com que ele ficasse paralisado num determinado momento, o qual ainda se visualizava em um corpo mais infantil. Após a liberação do isolamento social e do retorno à rotina de sair de casa, ver os amigos, ver as pessoas, acabou gerando um estranhamento em Joaquim de si mesmo, o qual foi sinalizado pelo contato com o outro.

Além da perda do parâmetro do contato com o outro, a adolescência, por si só, implica uma fase recheada de diversas mudanças corporais, psicológicas e sociais, portanto é comum à pessoa que a experiencia, sentir um estranhamento sobre esse novo corpo que entrou na puberdade.

Em um trecho do diálogo, Alice também fala a respeito do estranhamento em relação a si mesma durante esse processo:

Pesquisadora: *E o que você sentiu de mais dificuldade nesse período da pandemia?*

Alice: *Pra, tipo, perceber que ia ficar assim mesmo e que não ia mudar por um bom tempo e que eu tinha que aceitar que não ia voltar ao normal. Talvez nunca mesmo. E isso assusta. E, também, pelo fato, pelo medo de crescer mesmo. Porque eu sempre tive um medo mesmo, uma saudade da infância e um medo de crescer, sabe? E daí chegou a pandemia e eu falei “Nossa, eu tô confortável aqui, porque eu não tô... Ninguém, tipo... O exterior, assim, o meio externo não tá me fazendo ter um esforço, não tá forçando a mudar, só tá igual. Eu tô em casa, sozinha, falando com os meus amigos, igual em 2019”. Eu fiquei assim em 2020, 2021 e aí do nada esse ano voltou e eu falei “Meu Deus, passou dois anos já e eu tô*

crescendo e eu não percebi". Passou, assim, como se eu tivesse em 2019, ainda, eu lá. Mas claro que, assim, eu mudei bastante. Em 2020 que eu comecei a mudar. Mudei, assim, no segundo semestre de 2020, mas ainda assim tava complicado. Mas agora eu tô assim "Meu Deus, eu cresci e eu já tô, tipo, me formando quase!"

É interessante observar como Alice subjetivou esse momento do isolamento social à medida em que relaciona o meio externo à sua mudança, de modo que, por sentir que estava sendo tudo da mesma maneira, ou seja, seguindo a mesma rotina, conversando com os amigos de modo remoto, sem que eles a vissem, não sentia necessidade de mudar, fato que a fez sentir confortável e, conseqüentemente, não visualizasse as mudanças de seu crescimento, possivelmente devido ao medo que Alice descreve que tem de crescer e da saudade que sente da infância.

Por estar em casa e não estar reconhecendo seu crescimento, isso a fez se sentir confortável em relação ao seu medo. Após passar o período de isolamento e que as aulas presenciais retornaram, isso fez com que Alice se desse conta de que havia passado dois anos e que ela, de fato, havia crescido, por mais que sentisse que não haviam tido mudanças nesse período.

Em relação à questão do reconhecimento de suas mudanças durante o isolamento social, foi possível observar semelhanças nas falas de Joaquim e de Alice quando se referem à imagem que mantiveram de si mesmos durante o período em que ficaram isolados, como se permanecesse estagnada em 2019, como se a percepção do tempo tivesse sido alterada e, conseqüentemente, não tivesse passado, fato que possivelmente pode ter atrapalhado o reconhecimento de suas mudanças.

Outra semelhança percebida nas falas de ambos, foi o fato de atribuírem a legitimação de seu crescimento a fatores externos e não a fatores internos, de modo que apenas conseguiram visualizar que haviam crescido após o retorno das atividades presenciais, onde através da interação face a face, voltaram a ter parâmetro sobre si mesmos.

Essa questão vai de encontro com a consideração de Wallon (1975) a respeito da importância do contexto para o desenvolvimento humano, tendo em vista que será a partir da relação e da interação que o indivíduo estabelece com o meio, que irá ocorrer a identificação e a percepção das necessidades, e, dessa forma, irá se desenvolver.

Ao decorrer do diálogo, foi perguntado à Joaquim o que ele pensa a respeito dessa nova fase em que se encontra:

Pesquisadora: *O que você acha da adolescência?*

Joaquim: *Que é bem ruim. (Risos) Porque eu não tenho a inocência que eu tinha quando eu era criança, pra não perceber as coisas ruins e eu também não tenho a independência de um adulto pra resolver essas coisas. E eu também não tenho experiência de nada, aí tudo eu tenho medo de fazer, então. Eu tenho muita vontade de fazer muitas coisas e nenhuma experiência prévia pra saber como fazer elas. É uma idade que fica muito no meio, entre uma coisa que é muito simples e outra, que é bem complicada.*

É interessante observar na fala de Joaquim a forma como ele subjetivou a adolescência como uma idade que se encontra entre outras duas, as quais podem ser compreendidas como a infância e a fase adulta. Ao entrar nessa fase, Joaquim gerou sentidos subjetivos relacionados à perda da inocência que tinha quando criança, o que possivelmente o sinalizou que não mais o era, mas, ao mesmo tempo, também não consegue se identificar como adulto, pois entende que para sê-lo, deve ter experiências prévias, como autonomia, para fazer coisas que crianças não fazem.

No complemento de frases indutoras, Joaquim escreve o seguinte:

25. A adolescência é ruim.

Ao ser perguntado a respeito do que escreveu:

Pesquisadora: *O que a adolescência tem de ruim?*

Joaquim: *Eu já consigo saber como a vida funciona mais ou menos, o que que vai ser bom pra mim, o que que não vai, mas eu não tenho muito o que fazer e na parte social também é ruim porque a gente... Os adolescentes são muito variados... A gente... Tem gente que é muito... Que*

ainda é muito pro lado de criança, tem gente que é muito pro lado de adulto. A gente ainda é muito inconsistente. Criança é que sempre se dá bem com outras crianças, adultos se dão bem com adulto também, não todos, mas em geral.

Observa-se que, possivelmente, a adolescência é vista como algo ruim para Joaquim devido a esse impedimento de coisas que somente adultos podem fazer, além do sentimento de deslegitimação em relação às coisas que sabe que funcionam e que são boas para ele. Apesar de já possuir um entendimento do funcionamento da vida, Joaquim não se sente preparado para fazê-las.

Além disso, Joaquim também fala a respeito da variedade de adolescentes, os quais ele divide como adolescentes que são mais para o lado criança e adolescentes que são mais adultos, sendo nomeados por ele de inconsistentes. É possível que ele tenha gerado sentidos subjetivos a respeito da adolescência, em relação a essa inconsistência percebida sobre não haver claramente uma definição exata de adolescente, mas sim de adolescentes mais parecidos com crianças e de adolescentes mais parecidos com adultos.

Com base nisso, Joaquim ainda fala sobre crianças se darem bem com crianças, assim como adultos se darem bem com adultos, possivelmente pela questão da identificação entre eles e, ainda, sobre a classificação bem definida da fase em que se encontram, não sendo possível a mesma identificação e classificação em relação aos adolescentes, já que são inconsistentes.

Ao falar a respeito da infância, Joaquim escreve no complemento de frases:

21. A vida era muito fácil quando eu era criança.

29. Quando eu era criança eu era muito mais extrovertido do que eu sou hoje em dia.

44. Eu era muito confiante antigamente.

Pesquisadora: *O que mudou entre você criança e você adolescente?*

Joaquim: *Então, tem uma diferença muito grande em eu criança e eu adolescente. Eu falava com todo mundo. Eu, em algum momento, mudei alguma coisa. Eu fiquei totalmente diferente. Porque quando eu era criança eu comia tudo. Hoje em dia eu não como nada. Eu falava com todo*

mundo. Hoje eu não falo com ninguém. Então, tem uma diferença muito grande em eu criança e eu adolescente. Quando eu era criança, eu era mais confiante, mais ou menos no sexto, sétimo ano, que era a época que as provas ainda eram muito fáceis, e eu passava sem muito esforço, eu tinha confiança demais que ia continuar desse jeito. Ham... Eu também... Eu era um pouco mais seguro com a minha aparência, porque eu não ligava muito pra isso. Hoje eu ligo mais. Começou a ser mais importante quando eu fui ficando menos inocente. Fui tendo, é... Mais vontade de socializar e também tem a questão de meninas né... Que eu nunca namorei, mas eu tenho vontade...

Ao analisar o complemento de frases e as falas do trecho, é possível observar que em algum momento, Joaquim percebe que não é mais como quando era criança. A forma como se sente atualmente passa a ser diferente da forma como se sentia antes, como por exemplo, falar com as pessoas, comer coisas que atualmente não come, se sentir mais confiante e ligar mais para sua aparência. Todos esses aspectos podem ser vistos como indicadores, os quais geraram em si sentidos subjetivos que sinalizaram essa mudança. Possivelmente, a questão de se sentir confiante pode ser um indicador que se relaciona à questão da confiança que sentia ao não precisar estudar tanto e ainda sim tirar boas notas, o que poderia aumentar sua autoestima sobre si, o fazendo sentir inteligente e capaz.

Em relação ao corpo, é interessante perceber que ao crescer e se desenvolver, é comum ao adolescente passar a cuidar melhor de sua aparência física, à medida em que passa a querer socializar, a ser visto e notado, além de querer passar a se relacionar amorosamente e sexualmente, fatos que não são pertencentes à infância. Esse aspecto é observado na fala de Joaquim ao se referir às meninas e ao dizer sobre sua intenção de relacionar-se amorosamente. Ou seja, o corpo, que na infância possuía um significado, ao se desenvolver, ganha novos sentidos subjetivos relacionados à forma de se mostrar e se relacionar com os outros, até mesmo como meio para atrair e conquistar parceiras românticas.

A questão da fala, que também passa a ser diferente da forma como era quando criança, possivelmente pode estar relacionada ao fato de Joaquim, em sua infância, se sentir mais confiante, fato que colaborava para que ele se comunicasse mais com as pessoas. Atualmente, possivelmente por não se sentir mais tão confiante, estar mais preocupado com sua aparência e com o medo do julgamento dos outros, não consiga se comunicar da maneira extrovertida que se comunicava quando criança.

Alice também conta como foi se perceber adolescente:

Pesquisadora: *Como você estava se sentindo durante essa fase?*

Alice: *Eu ficava assim “Ai, nossa, ninguém me entende! Eu tô aqui sozinha! E todo mundo tá passando por uma fase diferente!” E foi bem nessa transição assim de criança pra adolescente. E era difícil, porque eu não era nem criança, nem adulta, aí eu sou o que, então? Entendeu? E eu ficava naquilo de tipo, minha infância já acabou, só que eu ainda não sou adulta, então o que que tá acontecendo? E é como eu disse, eu sempre senti muita saudade da infância, então... Em 2019 foi o ano mais difícil pra aceitar isso, tipo, que minha infância tinha acabado e não vai mais voltar. E é muito complicado, tipo, pensar nisso. E naquela época, eu tava tão presa a esse passado que eu não aproveitei, tanto que hoje eu me arrependo um pouco de não ter saído mais...*

Na fala de Alice, assim como na fala de Joaquim, fica evidente a questão da confusão em relação à identidade por não se identificar nem como adulta, nem como criança. Pode-se pensar que Alice gerou sentidos subjetivos em relação à adolescência, os quais se configuram na confusão de não saber exatamente quem é, de não se sentir compreendida e se sentir sozinha nesse processo, por sentir que ninguém a compreende e por sentir que está passando por um processo diferente dos de seus amigos.

No complemento de frases, Alice escreve:

2. O tempo mais feliz foi na infância.

29. Quando eu era criança eu era bem atendida.

39. Se eu pudesse eu voltaria no tempo para um dia da infância.

44. Eu era mais animada quando eu era criança.

Além disso, outro aspecto que pode ser pensado a partir de sua fala e da escrita é a questão da percepção do fim de sua infância, que Alice descreve com pesar e com saudade, como algo que acabou e que não irá voltar. Portanto, a partir disso, pode-se pensar a respeito dos sentidos subjetivos gerados durante esse período de transição para a fase da adolescência, onde Alice pode estar vivenciando o luto de sua infância, ao perceber que não se identifica mais com tal fase, onde se percebia mais feliz e animada. Fato que pode estar ligado a esse sentimento de confusão, por ter perdido todos os referenciais que tinha quando era criança.

Alice também escreve sobre essa temática no complemento de frases:

12. Eu sinto todo tipo de emoção a todo momento.

13. Hoje foi uma montanha-russa de emoção.

25. A adolescência é aterrorizante.

50. Ser adolescente é ter muita mudança, muita confusão.

Ao analisar as frases escritas por Alice, evidencia-se o que foi dito no diálogo. A adolescência é vista por ela como uma fase aterrorizante. Ao subjetivar a adolescência como aterrorizante, possivelmente Alice gerou sentidos subjetivos em relação à desestruturação causada naquilo que já era conhecido por ela quando era criança e que agora são diferentes por possuir novas demandas e cobranças ao entrar em uma fase em que tudo seja novo, incluindo seu corpo, sua aparência, seus gostos e seus sentimentos.

Também descreve a adolescência como confusa e em estar em constante mudança. Essa mudança sentida por ela, também pode estar relacionada ao fato de ora, se identificar mais como criança, ora por se identificar mais como adulta, mas também, ao fato da instabilidade de emoções, o qual ela descreve como “montanha-russa de emoções”, que pode ser compreendida como emoções que estão sempre oscilando ao longo do dia.

Durante essa fase, é válido ressaltar que, de fato, existe uma oscilação muito grande de emoções e sentimentos, a qual é gerada pelas excessivas mudanças físicas e hormonais, ocasionadas pela

puberdade (BAPTISTA, BAPTISTA; DIAS, 2001). Portanto, é comum que Alice perceba e sinta essas variações, os quais geram sentidos subjetivos relacionados à bagunça e à confusão, por não saber lidar com elas.

Para sinalizar algumas contradições que se vivencia ao entrar na fase da adolescência, Calligaris (2000) fala a respeito do conceito de moratória, o qual se encaixa nas falas de Joaquim e de Alice ao descrever a angústia de estar entre um caminho e outro, ou seja, de não se identificarem nem como crianças, nem como adultos, o qual se caracteriza por uma espera e um adiamento para a entrada na vida adulta, em que o indivíduo, primeiramente, deve cumprir todos os pré-requisitos listados pela sociedade, como por exemplo, ter autonomia, algo que, ao mesmo tempo, é lhes negada pela mesma.

Foi possível identificar e analisar ao longo dos relatos de Alice e Joaquim, que as temáticas sobre escola, relações pessoais, adolescência e pandemia se perpassam entre si, formando um eixo de análise único. A experiência da pandemia, de fato, impactou a subjetividade de ambos, pois, trata-se de uma tarefa impossível desvincular o sujeito e a constituição de sua subjetividade do contexto e do momento histórico que este está vivenciando.

A experiência da pandemia gerou em Alice e Joaquim novas configurações subjetivas. À medida que iam relatando, foi possível compreender que todas essas temáticas se interrelacionam em suas experiências e percepções, as quais mesmo sendo a respeito de um mesmo fenômeno, foram sentidas e configuradas de modos, ora convergentes, ora divergentes, mas nunca iguais, pois implicam sentidos subjetivos, os quais são singulares e únicos para cada sujeito.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo principal compreender os diversos processos subjetivos configurados na pandemia por adolescentes, por meio da compreensão da experiência do processo

de adolecer e dos significados produzidos ao vivenciar o isolamento social durante a pandemia.

Realizar essa análise, de fato, permitiu com que fosse possível observar e compreender como dois adolescentes subjetivaram a experiência da adolescência durante o período da pandemia, de modos singulares, fato que permitiu olhares distintos sobre o mesmo fenômeno, ressaltando o caráter singular da pesquisa qualitativa, a qual utiliza o próprio sujeito como instrumento de análise.

A perspectiva da teoria da subjetividade nos permite pensar a respeito da adolescência como um processo subjetivo, único e singular da experiência do sujeito, contrapondo-se a visões naturalistas e padronizadas a respeito do desenvolvimento humano, que acabam por reduzir e generalizar os sentimentos, normas, condutas e vivências, sem considerar o contexto e o momento de vida de cada sujeito.

O isolamento social, decretado como medida protetiva para combater o avanço da pandemia, que foi algo totalmente inesperado, gerou diversos impactos na população, principalmente em crianças e adolescentes, que tiveram suas socializações presenciais interrompidas, suas aulas na escola transferidas para a modalidade à distância ou até mesmo, cessadas. Ou seja, características e aspectos de extrema relevância para seu desenvolvimento foram totalmente desestruturados durante esse período.

Este trabalho também trouxe contribuições à medida em que foi possível compreender as temáticas que perpassam a adolescência e como foram subjetivadas ao longo da vida, como as relações interpessoais, a visão a respeito da família, a escola como um local de subjetivação, o uso da internet para manutenção e alternativa para o contato interpessoal, evidenciando seu caráter contextual.

Percebe-se a importância do papel do outro na constituição da subjetividade, assim como o papel fundamental da família no desenvolvimento do adolescente, que pode estar atento e disponível para facilitar esse processo tão conturbado de mudanças.

Ademais, a relevância do presente trabalho também se encontra no fato de que, ao se analisar e compreender os

desdobramentos da vivência da pandemia, mais especificamente do isolamento social, na subjetividade dos adolescentes, dessa forma, se torna possível se pensar em uma preparação de um cenário mais acolhedor para esse público, além de se pensar em como será essa nova geração de adultos.

A psicologia como uma ciência ativamente comprometida socialmente, eticamente e politicamente, deve possuir um olhar crítico a respeito da adolescência, o qual deve estar atento a todo esse contexto, principalmente estar atento à realidade em que se insere, de modo a problematizá-la e de modo a pensar e elaborar políticas públicas.

Além disso, tendo em vista o caráter subjetivo das análises sobre o tema proposto, ressaltando o papel do singular como produtora de conhecimento científico, recomenda-se e sugere-se novas pesquisas a respeito da adolescência, envolvendo e focalizando outras temáticas como escolarização, as relações amorosas, discussões sobre gênero e sexualidade, os impactos da comunicação virtual, entre outros. Temáticas que estavam presentes ao longo dos diálogos, mas que devido à quantidade de informações, não foi possível entrar em cada tópico de discussão.

Referências

BAPTISTA, Makilim Nunes; BAPTISTA, Adriana Said Daher; DIAS, Rosana Righetto. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 52-61, jun 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 63-76, jun 2007.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

COSTA, Luiza Cesar Riani *et al.* Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 25, n. 1, p. 1-11, fev 2021.

GOMES, Aline Dias *et al.* Emoções manifestas por adolescentes escolares na pandemia COVID-19. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-5, mar 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In. SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. (org.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 1-28.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MACEDO, Etiene Oliveira Silva; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Significações sobre adolescência e saúde entre participantes de um grupo educativo de adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 159-173, dez 2015.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* A pandemia da COVID-19 e mudanças nos estilos de vida dos adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-13, jun 2021.

MILIAUSKAS, Claudia Reis; FAUS, Daniela Porto. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 1-8, dez 2020.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Mídia e Psicologia: considerações sobre a influência da internet na subjetividade. **Psicologia para América Latina**, México, v. 20, n. 1, p. 1-6, 2010.

OLIVEIRA, Andressa Martins do Carmo; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula: Caminhos para o aprender escolar. In. TACCA, Maria Carmen V. Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; COELHO, Cristina M. Madeira (org.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: Estudos de caso em foco**. Campinas: Editora Alínea, 2019, p. 11-32.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Coronavírus** - Pandemia de COVID-19. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>> Acesso em: 12 ago. 2021.

RIBEIRO, Olívia *et al.* O retraimento social em adolescentes: um estudo descritivo do seu ajustamento sócio-emocional segundo a perspectiva dos professores. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 255-267, jun 2015.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e Adolescência na Sociedade Contemporânea: Alguns Apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, mar 2005.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa. (Coletânea), 1975.

Sobre os/as Autores/as

Albertina Mitjans Martínez

Graduada em Psicologia, com Doutorado em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana e Pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madri. Atualmente é pesquisadora colaboradora sênior da Universidade de Brasília. Tem experiência e inúmeras publicações nas áreas de Psicologia e Educação na perspectiva cultural-histórica, com ênfase em subjetividade, epistemologia qualitativa e metodologia construtivo-interpretativa. Também pesquisa e trabalha nos temas de subjetividade e criatividade nos processos de ensino-aprendizagem, inovação educativa, desenvolvimento subjetivo e psicologia escolar. É líder do grupo de pesquisa *Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). amitjans49@gmail.com

Alexandra Ayach Anache

Possui Pós-doutorado em Educação Especial no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2020), Pós Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em educação especial (2007). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). É professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, e avaliação psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência intelectual, educação, psicologia e educação inclusiva. Coordena o grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial - CNPQ. Integrante do GT da ANPEPP: Subjetividade Ensino e Aprendizagem. É membro do Grupo *Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
alexandra.anache@ufms.br

Amanda Marina Andrade Medeiros

Graduada em Pedagogia possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília e Diretora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática regional Distrito Federal. Também atua como coordenadora do Programa Residência Pedagógica de Ciências Naturais da Universidade de Brasília. Tem experiência e publicações nas áreas de: Educação Matemática e Psicologia e Educação, com ênfase na subjetividade e afetividade nos processos de aprendizagem. É Coordenadora da linha Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental do Grupo de Investigação de Ensino em Matemática - GIEM (CNPq).
amandamedeiros@unb.br

Cirlei Evangelista Silva

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Psicóloga. Pedagoga. Pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora Associada do Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, atuando nos Cursos de Psicologia e de Licenciatura desta instituição. Tem experiência nas áreas de Psicologia e Educação com os seguintes temas: Formação de Professores, Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, Formação e Atuação em Psicologia Escolar e Educacional, Ensino de Psicologia e Infância e Educação. cirleievangelistaufu@gmail.br

Cristina Madeira-Coelho

Doutora em Psicologia, Mestre em Linguística, ambas pela Universidade de Brasília, possui formação na área da saúde, em Fonoaudiologia. Essa formação interdisciplinar é organizada a partir do interesse pela relação sujeito-linguagem-aprendizagem. Suas principais pesquisas e publicações referem-se às seguintes

áreas do conhecimento: aprendizagem e desenvolvimento, linguagem, subjetividade, formação de professores, educação inclusiva, relação linguagem oral-escrita, distúrbios da fala e comunicação. Desde 2005 é professora da Faculdade de Educação na área de Educação Especial Inclusiva. Insere-se no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Especial Inclusiva. Insere-se no Programa de Pós-Educação da Faculdade de Educação, no âmbito da linha de investigação “Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação”. É membro do Grupo *Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contato: cristina.madeira.coelho@gmail.com

Daniel Magalhães Goulart

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, com período sanduíche no *Discourse Unit* (Manchester, Reino Unido). Psicólogo e Bacharel Especial em Pesquisa pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Orientador Pleno do Programa de Pós-graduação em Educação dessa Universidade. É o coordenador atual do Grupo de Estudos e Trabalho “Subjetividade: teoria, epistemologia e metodologia” e do Grupo de Pesquisa “Teoria da Subjetividade, educação e saúde”. Tem experiência de pesquisa e docência nas áreas de Psicologia, Saúde Mental, Educação, Desenvolvimento Humano, Epistemologia e Metodologia Qualitativa, com ênfase na Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural. danielgoulartbr@gmail.com

Danielle Sousa da Silva

Psicóloga. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Psicologia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pesquisa, docência e atuação profissional: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicologia Infanto-Juvenil (crianças típicas e atípicas), Psicologia Parental e Familiar.

Atualmente trabalha como Psicóloga Clínica e Professora do Curso de Graduação em Psicologia do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). dssfati@gmail.com

Geandra Claudia Silva Santos

Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Especial, Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), está desenvolvendo Estágio de Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua como professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na graduação (cursos de licenciaturas) e tem experiência como docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial na UECE, vinculado ao CNPq. Pesquisa e tem publicações na interface educação especial/inclusiva e subjetividade, com ênfase na formação e atuação de professores. É membro do Grupo *Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). geandra.santos@uece.br

Hanna Patrícia da Silva Bezerra

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Atualmente é professora do ensino básico, técnico e tecnológico, do Instituto Federal do Amapá, atuando com turmas do ensino médio integrado e da educação superior. Tem experiência em pesquisa na área de Educação em Ciências e Ensino e Aprendizagem de Biologia, na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Sujeitos que Aprendem e Ensinam Ciências e tem interesse de pesquisa, no âmbito da Teoria da Subjetividade, pela linha de investigação sobre aprendizagem como produção subjetiva, considerando os processos específicos para aprender os conteúdos de Biologia, bem como superar as dificuldades para o aprendizado dos assuntos do componente curricular. hannapas@hotmail.com

Isabela dos Santos Farias

Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Participou do Programa de Ensino Tutorial (PET) de 2021 a 2023. Foi integrante do Programa de Residência no ano de 2023. Tem interesse nos seguintes temas: psicologia da educação, subjetividade, contextos socioeconômicos e a sua relação com a educação, importância da educação na autoestima, desejo de perseverar e pertencer, autonomia de crianças em tratamento oncológico. fariasisabela55@gmail.com

Jeedir Rodrigues de Jesus Gomes

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação e Matemática pela Universidade Federal do Pará - UFPA, com ênfase na dimensão subjetiva da aprendizagem de professores de Ciências e Matemáticas em suas ações pedagógicas. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, pelo Instituto de Educação matemática e científica da UFPA. É Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFPA. Atualmente é Professor de nível médio e na pós-graduação do Instituto Federal do Pará. Diretor da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Supervisor do PIBID pela UFPA. jeedir@ufpa.br

José Moysés Alves

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA. Tem experiência de pesquisa com análise de interações verbais e construção de conhecimentos em sala de aula. Investiga processos subjetivos relacionados à formação inicial e continuada de professores de ciências, à aprendizagem de estudantes de ciências e à superação de suas dificuldades de aprendizagem. É líder do grupo de pesquisa Sujeitos que Aprendem e Ensinam Ciências do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). jmalves@ufpa.br.

Luciana Soares Muniz

Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com estudos nas áreas temáticas: aprendizagem, criatividade, leitura, escrita e desenvolvimento da subjetividade. Professora Titular da Área de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Cap Eseba/UFU). Autora de livros, coleções, capítulos e artigos. Vencedora Nacional do 11º Prêmio Professores do Brasil na Categoria Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) com o projeto Diário de ideias: linhas de experiências. Condecorada com a Medalha da Ordem Nacional do Mérito Educativo - Grau de Cavaleiro da Ordem pela Presidência da República/Brasil. Coordenadora do Programa Institucional "Diário de ideias" da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFU. Líder do Grupo de Pesquisa Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade na UFU, vinculado ao CNPq. Membro do Grupo *Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). lucianasoares.muniz@gmail.com

Maristela Rossato

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Paraná. Atua nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, por meio de referenciais teóricos da subjetividade e da complexidade, tendo como principais temas de interesse: desenvolvimento da subjetividade; espiritualidade e religiosidade; aprendizagem escolar; formação profissional. Atualmente é uma das coordenadoras do Laboratório de Novas Epistemologias e Desenvolvimento Humano - LabNEDH, líder do grupo *Desenvolvimento subjetivo no contexto escolar* e vice-líder do Grupo *Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Membro do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. maristelarossato@gmail.com

Natália Mondin Leivas Bisi

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Ludoterapeuta Humanista Centrada na Criança e no Adolescente pelo DIBS – Instituto de Ludoterapia. Ao longo da graduação, seus interesses se expandiram para a Psicologia escolar e clínica, áreas em que teve experiências de pesquisas e estágios, atuando em escolas e na clínica com atendimentos individuais, conjugais e familiares. Seus temas de pesquisa ao longo da graduação focalizaram o público infantil e adolescente, onde pesquisou temáticas sobre correspondência verbal, aprendizagem, desenvolvimento e subjetividade. Atualmente, atua na área da Psicologia clínica, voltada para o atendimento de crianças, adolescentes e adultos. Realiza formação em Gestalt - Terapia pelo Instituto de Gestalt - Terapia de Brasília - IGTB. natalia.leivasb@gmail.com

Telma Silva Santana Lopes

Doutorando do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Mestrado em Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar pela mesma instituição (2017). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição (2002). Professora credenciada na Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde atuou na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na Primeira Infância. Integra dois Grupos de Estudos *Desenvolvimento subjetivo no contexto escolar* – GEDESU e o Grupo da Subjetividade fundado por González Rey. Temas de interesse: educação, inclusão, dificuldades de aprendizagem e subjetividade. telsilsanlopes@gmail.com

Raquel de Alcântara Maragno Molina

Psicóloga. Mestre e Doutora pela Universidade de Brasília - UNB. Coordenadora de cursos de Pós-graduação no Centro Universitário Unieuro, e gerente de Avaliação Institucional, docente e discente na Universidade do Distrito Federal (UnDF). Membro do Grupo Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participa do grupo de pesquisa A subjetividade na saúde e na educação, criado pelo Professor Fernando González Rey no âmbito da Universidade de Brasília. Tem como foco de atenção teórica o desenvolvimento de processos subjetivos, especialmente na área educacional. raquelunieuro@gmail.com

Roberta Assunção

Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Atuação nas áreas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Educação a distância no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília. Integra o grupo CNPQ *Desenvolvimento subjetivo no contexto escolar* e é membro do Grupo de pesquisa e trabalho sobre a subjetividade na perspectiva cultural-histórica. robertaassuncao@yahoo.com.br

Victor Takeshi Barreiros Yano

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação e Matemática pela Universidade Federal do Pará, com ênfase na dimensão subjetiva da aprendizagem de professores de física nas ações pedagógicas. Possui Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. É Graduado no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Física pela Universidade do Estado do Pará. Possui interesse de estudo nas áreas de ensino de física e formação inicial e continuada de professores de física e formação inicial, e continuada, de professores de física. Atualmente, atua como professor de nível

médio e superior em Instituições da rede particular de ensino em Belém-PA e região metropolitana. victortakeshi@gmail.com

Valéria Deusdará Mori

Doutorado em Psicologia pela Universidad San Carlos de Guatemala. Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília. Atualmente professora do curso de Psicologia do Ceub na Graduação e no Mestrado. Os interesses de investigação centram-se na psicologia com base na abordagem histórico-cultural da subjetividade nos seguintes temas: subjetividade, psicoterapia, saúde e desenvolvimento. Líder do grupo de pesquisa Saúde, educação e subjetividade na formação em psicologia. morivaleria@gmail.com

Wilsa Maria Ramos

Pós-doutorado na Universidad de Barcelona. Doutorado na Universidade de Brasília. Mestrado na UFMG. Desenvolveu projetos nacionais para o Ministério da Educação para preparar professores para o ensino fundamental usando TIC. Desenvolve pesquisas na interface das áreas de Psicologia e Aprendizagem mediadas por tecnologias na cultura digital. É uma das coordenadoras do Acordo Internacional de Colaboração Doutoral Tordesilhas entre o PGPDE e a Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Pesquisa principalmente os seguintes temas: subjetividade e produção de sentidos subjetivos para alunos online; trajetórias de vida de aprendizagem, mudanças e desafios do ensinar e aprender em tempos de pandemia, impactos da pandemia nos processos de aprendizagem. Nos últimos 10 anos tem realizado seu Pós-doutoramento no Programa Interuniversitário em Psicologia da Educação - MIPE e DIPE da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, ES, onde atualmente é professora visitante. É membro do Grupo *Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ramoswilsa@gmail.com

O livro tem por objetivo evidenciar os aprendizados construídos por um grupo de autores-pesquisadores que compartilham o referencial teórico, epistemológico e metodológico da obra de Fernando González Rey. É dedicado aos estudantes, pesquisadores e profissionais da Educação que lutaram bravamente para manter o processo educativo, em meio às adversidades do cotidiano pandêmico.

