



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



MARIA APARECIDA LOPES DE SOUZA

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

TERESINA-PI

2025

MARIA APARECIDA LOPES DE SOUZA

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.

TERESINA-PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S729a Souza, Maria Aparecida Lopes de
A Atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana em contexto de pandemia / Maria Aparecida Lopes de Souza. – 2025.
149 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira.”

1. Educação. 2. Atividade pedagógica. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Teoria da atividade. I. Teixeira, Cristiane de Sousa Moura. II. Título.

CDD 370

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

MARIA APARECIDA LOPES DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 30 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA**
Data: 18/11/2025 20:28:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira (Presidente)
Universidade Federal do Piauí -UFPI

Documento assinado digitalmente
 **MARIA VILANI COSME DE CARVALHO**
Data: 17/11/2025 15:21:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho (Interno Titular)
Universidade Federal do Piauí -UFPI

Documento assinado digitalmente
 **GEORGYANNA ANDREA SILVA MORAIS**
Data: 11/11/2025 16:34:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Moraes (Externo Titular)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

[...] o trabalho pedagógico não é trabalho alienado se não é fim em si mesmo e sim meio para tornar o homem mais humano: o professor e estudante. Como atividade voltada a um fim, é o trabalho do homem que, movido por sua vontade, estabelece objetivos e busca realizá-los por meio de ações intencionais (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016, p. 40).

SOUZA, Maria Aparecida Lopes de. **A Atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana em contexto de pandemia**. Cristiane de Sousa Moura. 2025. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2025.

RESUMO

Esta dissertação consiste em relatório de pesquisa, na qual se investigou a atividade pedagógica em contexto de pandemia. É um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o qual, teve como objetivo geral: Analisar o processo de organização da atividade pedagógica em contexto de pandemia e suas possibilidades para a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA. Os estudos teóricos foram fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural, preconizada por Vigotski e Leontiev, psicólogos soviéticos, sobretudo, no que diz respeito à categoria atividade, uma vez que ela é determinante na constituição do ser. A pesquisa empírica foi realizada tendo como *lócus* uma escola de Ensino Fundamental localizada na cidade de Timon-MA. Participaram da pesquisa duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora. Para produção dos dados, utilizamos o questionário (com questões objetivas e subjetivas) e a entrevista. Já a análise de dados foi feita por meio da Análise textual discursiva, proposto por Moraes (2003, 2005). A análise deu origem a cinco categorias. A primeira – O ensino remoto emergencial como “válvula de escape”, evidenciou que o ensino foi uma alternativa utilizada de última hora, uma alternativa de saída, de modo que as atividades educacionais tivessem continuidade. A segunda – A organização da rotina escolar durante o contexto de pandemia, evidenciou a reestruturação da rotina escolar, com adaptações para o ambiente remoto, revelou a falta de preparação dos professores e estudantes para o uso de tecnologias educacionais. Esse contexto demonstrou desigualdades no acesso à educação e a necessidade urgente de adaptação das atividades educacionais. A terceira – As tecnologias da informação e comunicação (TICs) possibilitando a realização do ensino remoto emergencial, evidenciou tanto o potencial transformador das TICs quanto suas limitações, como a falta de infraestrutura adequada e a carência de habilidades digitais entre professores e estudantes comprometeram a efetividade do processo de ensino aprendizagem. A quarta – Realidade e necessidade do ensino remoto emergencial em contexto de pandemia, evidenciou a imposição do ensino remoto emergencial durante a pandemia expondo a precariedade de muitos sistemas educacionais e a desigualdade no acesso à internet. A quinta e última – O papel da família na aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino remoto emergencial, evidenciou a centralidade da família na continuidade do processo educativo, destacando tanto o apoio quanto às dificuldades enfrentadas pelos pais. A colaboração entre escola e família tornou-se essencial para o ensino remoto emergencial, mas também revelou desigualdades nas condições familiares no processo de aprendizagem. Em síntese, os resultados comunicam as compreensões emergentes que a atividade pedagógica, como unidade do processo ensino- aprendizagem, cedeu lugar para o Ensino Remoto Emergencial como "válvula de escape" necessária para garantir a manutenção da rotina escolar em contexto de pandemia.

Palavras-chave: Atividade pedagógica; Teoria histórico-cultural/teoria da atividade; Necessidades formativas; Significações.

SOUZA, Maria Aparecida Lopes de. **Pedagogical activity and its possibilities for human development in the context of a pandemic.** Cristiane de Sousa Moura. 2025. 149 f. Dissertation (Master's in Education) –Federal University of Piauí, Teresina, 2025.

ABSTRACT

This dissertation consists of a research report investigating remote teaching activities in the context of a pandemic. It is a study developed in the Graduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Piauí (UFPI), whose overall objective was to analyze the process of organizing pedagogical activity in the context of a pandemic and its possibilities for human development in the early years of elementary school in Timon, Maranhão. The theoretical studies were based on Historical-Cultural Psychology, advocated by Vigotski and Leontiev, Soviet psychologists, especially with regard to the category of activity, since it is decisive in the constitution of the being. The empirical research was conducted at an elementary school located in the city of Timon, Maranhão. Two teachers, an educational coordinator, and an administrator participated in the research. To produce the data, we used a questionnaire (with objective and subjective questions) and interviews. Data analysis was performed using discursive textual analysis, as proposed by Moraes (2003, 2005). The analysis gave rise to five categories. The first—emergency remote teaching as an “escape valve”—showed that teaching was a last-minute alternative, a way out, so that educational activities could continue. The second – The organization of the school routine during the pandemic context, highlighted the restructuring of the school routine, with adaptations to the remote environment, revealing the lack of preparation of teachers and students for the use of educational technologies. This context demonstrated inequalities in access to education and the urgent need to adapt educational activities. The third – Information and communication technologies (ICTs) enabling emergency remote teaching, highlighted both the transformative potential of ICTs and their limitations, such as the lack of adequate infrastructure and the lack of digital skills among teachers and students, which compromised the effectiveness of the teaching-learning process. The fourth – The reality and necessity of emergency remote learning in the context of a pandemic – highlighted the imposition of emergency remote learning during the pandemic, exposing the precariousness of many educational systems and inequality in access to the internet. The fifth and last – The role of the family in student learning in the context of emergency remote learning – highlighted the centrality of the family in the continuity of the educational process, emphasizing both the support and the difficulties faced by parents. Collaboration between school and family became essential for emergency remote learning, but it also revealed inequalities in family conditions in the learning process. In summary, the results communicate the emerging understanding that pedagogical activity, as a unit of the teaching-learning process, has given way to Emergency Remote Teaching as a necessary “escape valve” to ensure the maintenance of the school routine in the context of a pandemic.

Keywords: Pedagogical activity; Historical-cultural psychology; theory/activity theory; Training needs; Meanings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão geral dos conhecimentos que subsidiam o movimento da investigação.

Figura 2 - Os elementos constituintes de uma atividade.

Figura 3 - Estrutura da atividade pedagógica.

Figura 4 - Etapas da Análise Textual Discursiva

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico.

Quadro 2 - Codinomes das participantes da pesquisa

Quadro 3 - Perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 4 - Cronograma das ações e visitas ao campo empírico

Quadro 5 - Das unidades selecionadas à unitarização.

Quadro 6 - Categorização das unidades de análise.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento educacional especializado

ATD- Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EH - Ensino Híbrido

ER - Ensino remoto

ERE - Ensino Remoto Emergencial

EP - Ensino presencial

FPE - Funções Psicológicas Elementares

FPS - Funções Psicológicas Superiores

MHD - Materialismo Histórico Dialético

PDDE - Programa Dinheiro direto na Escola

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

T.A - Teoria da Atividade

T.H-C - Teoria Histórico-Cultural

UFPI - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/TEORIA DA ATIVIDADE À CATEGORIA ATIVIDADE.....	17
2.1 APRESENTANDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL/TEORIA DA ATIVIDADE: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	19
2.2 A CATEGORIA ATIVIDADE: DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO À FORMAÇÃO HUMANA.....	24
2.2.1 A estrutura da atividade: ideias-chave leontievianas.....	27
2.2.2 A categoria significação (significado social e sentido pessoal)	32
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	36
3.1 ATIVIDADE PEDAGÓGICA E SEUS ASPECTOS CONSTITUINTES	37
3.2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA.....	43
3.3 O QUE REVELAM AS PESQUISAS ENTRE 2021 A 2024 SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA EM CONTEXTO PANDÊMICO?	47
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1 LÓCUS DA PESQUISA.....	56
4.1.1 Histórico	57
4.1.2 Físico	57
4.1.3 Pedagógico	58
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
4.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	66
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	70
5 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL COMO “VÁLVULA DE ESCAPE”: realidade e necessidades produzidas em contexto de pandemia.....	82
5.1 O ENSINO REMOTO COMO “VÁLVULA DE ESCAPE”	84
5.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE O CONTEXTO DE PANDEMIA.....	89
5.3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) POSSIBILITANDO A REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	95
5.4 REALIDADE E NECESSIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA	104
5.5 O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	130

1 INTRODUÇÃO

A educação como atividade nos leva a refletir sobre a atividade pedagógica desenvolvida no processo educativo, bem como nas possibilidades do desenvolvimento do indivíduo ao se apropriar da cultura humana. É importante ressaltarmos que a atividade pedagógica contribui para a sua formação, pois “[...] pode promover o desenvolvimento da personalidade humana na direção da apropriação dos conhecimentos humanos-genéricos produzidos e sistematizados nas diversas esferas da vida” (Araújo; Moraes, 2017, p. 52).

De acordo com essas autoras, o objeto central de investigação em Educação é a atividade pedagógica, na perspectiva da educação escolar; a mesma se configura como a forma educativa mais desenvolvida e existente em nossa sociedade. Assim, a atividade pedagógica, enquanto prática social e coletiva, insere-se no processo de desenvolvimento psíquico de cada indivíduo. Nesse sentido, os autores Rigon, Asbahr e Moretti (2010) elucidam que o objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes por meio dessa atividade, quer seja teórica e/ou prática, materializada na necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de desenvolvimento do seu psiquismo.

Nessa perspectiva, Leontiev (1978) nos explica que o ser humano se constitui como tal ao se apropriar da cultura produzida por eles mesmos. Esse processo é resultado da atividade efetiva do ser humano sobre os objetos e o mundo, mediados pela comunicação. Logo, é na relação com os objetos do mundo e na relação com outros seres humanos que há a possibilidade de se apropriar da cultura produzida historicamente e, por meio dela, se humanizar.

Esse processo de transmissão e apropriação da cultura se dá através da educação. No caso específico de apropriação da cultura, entende-se que esse possibilita o desenvolvimento do humano, objetiva a aprendizagem no geral e ainda contribui nas relações sistematizadas pelo processo educacional, que tem por função criar condições de aprendizagem para os estudantes, de modo que os mesmos se apropriem dos conhecimentos científicos e teóricos elaborados ao longo da história das ciências.

Nesse sentido, compreendemos que o processo educativo tem potencial para mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. Entretanto, é preciso compreendermos que o desenvolvimento desse processo se efetiva na atividade pedagógica (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010).

Acerca da atividade pedagógica e as mudanças e transformações ocorridas com o advento da covid-19 em contextos econômicos, políticos, sociais e, sobretudo, na educação, muitas são as reflexões sobre essa realidade marcada por mudanças e permanências que exigiram de todos um contínuo movimento de flexibilização e reinvenção, capacidades fundamentais na compreensão e na adaptação às recorrentes mudanças que afetaram os sistemas educativos e o próprio ambiente escolar.

Em meio à necessidade de distanciamento, enquanto enfrentávamos medidas para evitar a contaminação e propagação do coronavírus, a atividade pedagógica que era presencial passou a ser remota. Diante disso, compreendemos que realizar investigações sobre o funcionamento da atividade pedagógica remota seria relevante para a compreensão das formas de organização do contexto escolar e, assim, analisarmos os processos de transformação dos indivíduos em atividade, sejam: professores, estudantes, coordenadores, gestores e toda a comunidade escolar.

Diante do exposto, emergiu a seguinte **problemática** desta pesquisa: Como se deu o processo de organização da atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana em contexto de pandemia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA? Assim, o **tema** abordado nesta pesquisa é: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE PANDEMIA. Para tanto, delineamos como **objetivo geral**: Analisar o processo de organização da atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana em contexto de pandemia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA. No intuito de atingir esse objetivo, constituímos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Conhecer as necessidades para o desenvolvimento da atividade pedagógica em contexto de pandemia nos anos iniciais;
- b) Identificar os recursos didáticos e tecnológicos que mediarão a atividade pedagógica em contexto de pandemia nos anos iniciais;
- c) Analisar as significações acerca do Ensino Remoto Emergencial desenvolvidas pelas professoras, coordenadora e gestora ao vivenciarem o contexto pandêmico.

Cada ser humano carrega vivências, significações e sua própria maneira de se colocar diante do mundo. Assim, a intencionalidade desta pesquisa se justifica por conta da vivência da pesquisadora enquanto superintendente, responsável pelo acompanhamento pedagógico de um grupo de escolas antes e durante o contexto pandêmico. Durante esse momento experiencial foi possível vivenciar não apenas as necessidades dos professores,

coordenadores, gestores, mas sobretudo as minhas, enfatizando a busca por estratégias, por (re)significação das atividades, por acompanhamento pedagógico e pela utilização de recursos didáticos e tecnológicos para o desenvolvimento das atividades durante o processo educativo escolar em cenário de pandemia.

A vivência como superintendente suscitou necessidades de adaptação ao novo contexto e utilização de plataformas virtuais para reuniões e encaminhamentos, de modo que pudéssemos de forma remota também acompanhar e orientar as equipes gestoras. Foi um momento histórico e inesperado, todos precisaram se reinventar para dar continuidade às atividades escolares, cada um ao seu ritmo, uns proativos, outros resilientes, colaborativos e cooperadores.

Compreendemos, nesse sentido, a relevância desta pesquisa em razão do potencial para explicar como a escola, por meio de professores, coordenadores, gestores e pais viabilizou o processo de ensino-aprendizagem em período de pandemia. Ao fazer tal explicação, a pesquisa colabora com o desenvolvimento do conhecimento científico acerca da educação de modo geral e, sobretudo, da atividade pedagógica em contexto de pandemia.

Esse cenário emergencial também estimulou a produção acadêmica sobre o tema, evidenciando a importância de pesquisas que abordem a efetividade do ensino à distância, a capacitação dos professores para o uso de tecnologias e as metodologias apropriadas para o ensino remoto. Desse modo, segundo Lenz (2020), as pesquisas contribuíram para explicar que o ensino remoto emergencial teve que passar por uma readequação do ensino à momentânea situação imposta pela pandemia, ressignificando as práticas pedagógicas para atender o Ensino Remoto Emergencial e desvelando desafios entre os professores, que sem muita habilidade com as tecnologias, tiveram que enfrentar novos ambientes de aprendizagem (Queiroz e Pinho, 2023).

Assim, conforme enfatizam Aguiar e Filho (2023), houve a necessidade dos professores, estudantes e demais profissionais continuarem o processo educativo escolar através de um modelo educacional concebido às pressas. Para isso, Limeira, Batista e Bezerra (2020) explicam que foi preciso a utilização de recursos tecnológicos que permitissem os professores caminhar adjacentes aos estudantes, ou seja, os professores precisaram reinventar-se e atualizar-se.

De acordo com Santos (2021), muitos professores tiveram que reinventar sua metodologia e usar ferramentas online, visando despertar o interesse dos alunos e dar continuidade aos estudos. Contudo, vale ressaltar que a organização do trabalho escolar encontra respaldo nas atividades de diversos sujeitos (professores, gestores, coordenadores

pedagógicos, superintendentes, secretários, pessoal de apoio, estudantes, pais, entre outros), que também precisaram buscar meios de se adaptarem ao novo formato imposto pelo ERE.

Para a apreensão do fenômeno investigado, nesta primeira seção – **INTRODUÇÃO** – organizamos um esquema que apresenta o movimento da investigação. Desse modo, o objetivo desta Introdução é o de elucidar como a pesquisa se desenvolveu, evidenciando o problema, os objetivos, a metodologia e a fundamentação teórica, como apresentado na figura abaixo:

Figura 1 – Visão geral dos conhecimentos que subsidiam o movimento da investigação.



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024).

Na segunda seção – **Da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da atividade à categoria atividade** – discorremos sobre a Teoria Histórico-Cultural (THC) proposta por Vygotsky, explicitando que o desenvolvimento humano é mediado pela atividade, a qual possibilita o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS). A atividade humana é, inclusive, a categoria principal no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano na Teoria da Atividade (TA), proposta por Leontiev (1978).

Na terceira seção – **Educação Escolar em tempos de pandemia** – discutimos: a atividade pedagógica e os aspectos constituintes que a enfatizam; as necessidades formativas e atividade pedagógica; as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a atividade pedagógica remota; além de apresentarmos o que revelam as pesquisas entre 2021 a 2024 sobre a atividade pedagógica remota em contexto pandêmico

Na quarta seção – **Procedimentos metodológicos: revelando o percurso percorrido** – apresentamos a escolha do percurso e procedimentos metodológicos utilizado no processo de compreensão do fenômeno investigado. Entendemos que a escolha da metodologia é indispensável para a definição do itinerário que se pretende realizar durante a pesquisa científica. Nessa seção também apresentamos o lócus da pesquisa (uma escola da cidade de Timon – MA), com seu histórico, espaço físico e pedagógico, as participantes da pesquisa (duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora), as técnicas e instrumentos utilizados para a produção dos dados (questionário com questões fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas) e entrevistas) e o detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados, sobretudo, a Análise Textual Discursiva.

A quinta seção – **O Ensino Remoto Emergencial como “válvula de escape”: realidade e necessidades produzidas em contexto de pandemia** – traz a análise do corpus da pesquisa em categorias que elucidam como ocorreu a organização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto de pandemia e a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que possibilitaram a realização do ensino remoto emergencial, mostrando a realidade e necessidade do ERE em contexto de pandemia e a importância da parceria da família na aprendizagem dos estudantes nesse contexto. Abordamos, ainda, que o ERE foi uma alternativa utilizada de última hora, de modo que as atividades educacionais tivessem continuidade, destacando a necessidade de reestruturação das rotinas escolares, das adaptações para o ambiente remoto, a falta de infraestrutura, da precariedade dos sistemas educacionais. Por fim, a última seção diz respeito às **considerações finais** realizadas sobre o objeto pesquisado e os resultados obtidos.

2 DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/TEORIA DA ATIVIDADE À CATEGORIA ATIVIDADE

Lev Seminovitch Vigotski, um dos maiores psicólogos do século XX, com grandes contribuições nas Ciências Humanas, propôs a reestruturação da Psicologia, foi criador de uma das teorias mais promissoras da Psicologia, a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que tem forte contribuição para esta pesquisa, sendo uma das principais teses desenvolvidas por essa teoria a de que o desenvolvimento humano é produto do desenvolvimento de relações sociais (Vigotski, 2004).

Nas primeiras décadas do século XX, a Psicologia na Rússia, bem como na Europa, tal qual esclarece Vigotski (2007), se movia entre as escolas antagônicas a tentativa de explicações parciais para alguns fenômenos. No entanto, foi no Segundo Congresso Soviético de Neuropsicologia (1924), com a palestra de Vigotski intitulada “Consciência como um Objeto da Psicologia do Comportamento” que se começou a divergir das explicações das escolas de psicologias vigentes, pois nenhuma fornecia as bases firmes e necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos, referindo-se com frequência à crise na Psicologia.

Nesse contexto, Vigotski (2007) procurou desenvolver uma abordagem que não se limitasse à descrição, mas que explicasse as Funções Psicológicas Superiores (FPS) em termos aceitáveis para as ciências naturais. Esse teórico procurou fornecer uma análise aguda e presciente da psicologia moderna. Ele produziu crítica às teorias que afirmavam que as propriedades das funções intelectuais são resultantes de maneira única da maturação, ou seja, de forma pré-formada na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem.

A nova psicologia de Vigotski, segundo González (2016), se diferenciou das demais psicologias de sua época devido ao descobrimento que o desenvolvimento do psiquismo humano se constitui a partir do exterior, em processo dialético, que se internaliza no psiquismo desenvolvendo suas próprias FPS por meio de instrumentos mediadores.

Vigotski, ao postular que a atividade deve ser mediada entre sujeito, objeto e instrumentos/artefatos mediadores, explicita que é na atividade humana que “o psiquismo humano se institui por meio da atividade social na qual os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, para satisfazer suas necessidades e para melhor captar e dominar a realidade” (Tuleski; Calve; Santos, 2021, p. 33).

As primeiras produções acadêmicas envolvendo o conceito de atividade e mediação centram-se em Vigotsky, no período entre 1924 a 1934. Segundo Medeiros (2021, p. 3), Vigotski elucida que:

A atividade deve ser mediada entre sujeito, objeto e instrumento/artefatos mediadores. Desse modo, o indivíduo passa a ser compreendido ao socializar o pensamento por meio da divisão das suas atividades com o outro indivíduo e o meio; essa socialização será dirigida a um determinado objetivo.

O teórico considera que a mediação acontece por meio de instrumentos mediadores na atividade humana, sendo através dela que o indivíduo desenvolve as potencialidades humanas e se realiza como ser humano. Nesse sentido, Leontiev (1978) explica, assim como Marx, que o trabalho é a atividade humana vital. Assim, como a base para o estudo da sociedade e das relações sociais entre os homens, a atividade humana deve ser também a base para o estudo e investigação do desenvolvimento psíquico humano, defendendo que somente assim seria possível uma compreensão autenticamente científica dos fenômenos psicológicos.

Com base nessa discussão, é importante ressaltarmos que a Teoria da Atividade (TA) foi desenvolvida por Leontiev e tem seus fundamentos ancorados na PHC. Logo, a PHC/TA apresentam seus fundamentos filosóficos no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). A PHC enfatiza o importante conceito de desenvolvimento das FPS: “[...] o desenvolvimento do psiquismo consubstanciado na função psicológica superior é a categorial central na Psicologia Histórico-Cultural” (Linhares; Facci, 2021).

A esse respeito, Longarezi e Franco (2017) explicam que uma das principais preocupações de Leontiev (1978) e seu grupo centra-se no estudo das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psicológicas e a apropriação individual da experiência histórica.

Diante desse contexto, estruturamos este capítulo – **Da Teoria Histórico-Cultural/Teoria da atividade à categoria atividade** – com as seguintes subseções: 2.1 *Apresentando a Teoria Histórico-Cultural/Teoria da Atividade: reflexões teóricas*, comenta sobre a THC que se refere ao desenvolvimento das FPS, um estudo central da teoria de Vigotski, demonstrando que a TA desenvolvida por Leontiev está ancorada na THC. A subseção 2.2 *A categoria atividade: do desenvolvimento do psiquismo à formação humana*, explica que é por meio da atividade que ocorre o processo de humanização do homem. Já a 2.2.1 *A estrutura da atividade: ideias-chave leontievianas*, expõe que a categoria atividade é um processo psicológico, ao considerar a relação do homem com o mundo, satisfazendo as

suas necessidades particulares, além disso, também apresentamos os elementos constituintes de uma atividade. Por último, 2.2.2 *A categoria significação (significado social e sentido pessoal)*, explica que o indivíduo precisa se apropriar de um sistema de significações, dos conhecimentos produzidos ao longo da história, e essa aquisição é o que constitui o próprio ser humano.

2.1 APRESENTANDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL/TEORIA DA ATIVIDADE: REFLEXÕES TEÓRICAS

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as peculiaridades do psiquismo humano deveriam ser estudadas e explicadas com base nos fundamentos do MHD, através de postura investigativa dialética, capaz de analisar a realidade em sua totalidade, como se elucida a seguir:

Para a concepção dialético-materialista, a totalidade é dinâmica, capaz de refletir as mediações e transformações da realidade objetiva, ou seja, envolve a unidade concreta de contradições e limita-se a um período histórico concreto determinado – “[...] toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada por totalidades de complexidade superior” (Lukács *apud* Linhares; Facci 2021, p. 31).

Nesse sentido, Vigotski procurou desenvolver uma nova psicologia que analisasse o indivíduo em sua totalidade, como explicam Feitosa, Moares e Júnior (2022), exprimindo dialeticamente os aspectos externos com os internos, levando em conta a relação do sujeito com a sociedade a qual pertence. Nessa via de significação, a preocupação foi encontrar um método que possibilitasse estudar o homem em sua totalidade, corpo e mente, ser biológico e ser social, como membro da espécie humana e participante do processo histórico

De acordo com Zanella (2007), Vigotski adota como fundamento principal à significação de ser humano como ser histórico e cultural, que se desenvolve por meio das relações sociais e se constitui a partir das suas condições concretas e materiais de existência. Tal significação inspira-se na lógica materialista dialética elaborada por Marx, a qual explana que a forma de interpretar a realidade é sempre material e está em constante movimento, visto que o MHD compreende o real em sua totalidade, buscando conhecer o fenômeno, a realidade e as relações em todos seus aspectos.

Isto posto, os pressupostos do MHD “concebem que o conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas um processo histórico e dialético, complexo, regido

por leis universais” (Bernardes, 2010, p. 305). Ainda a respeito dessa questão, como afirma essa autora, a realidade concreta, segundo Marx (1996), refere-se à compreensão e apropriação dessa realidade objetiva que ocorre de forma cada vez mais ampla e complexa, mediada pelas generalizações conceituais como formas elaboradas do pensamento humano acerca da mesma. Nesse sentido, a realidade objetiva é o ponto de partida na pesquisa sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, é a realidade que se transforma ao longo da própria história da produção humana e identificada como realidade concreta. Assim, a exigência fundamental desse método é estudar algo historicamente, o que significa estudar em movimento (Vigotski, 2001).

Desse modo, estudar algo em movimento pressupõe, conforme González (2016), analisar o seu processo de desenvolvimento, por meio do método de ascensão do abstrato ao concreto pensado, o que só é possível pela mediação da lógica dialética fundamentada nas categorias do MHD.

Os objetos e fenômenos da realidade devem ser estudados em movimento, ou seja, por meio da sua dimensão histórica e não como história apenas do passado. Trata-se, pois, da história interconectada entre o passado e o presente, como processo para captar o devir e não como produto já acabado. Assim, analisar os objetos e fenômenos da realidade na perspectiva de processo é captar-lhes a essência por meio das relações dinâmico-causais, como forma de compreender o essencial e não apenas as aparências. (González, 2016, p. 129-130).

Vale destacar que o autor em tela deixa explícito que a história dos objetos e dos fenômenos da realidade, uma das grandes descobertas de Vigotski para solucionar a crise da psicologia de sua época, está relacionada com a materialidade, ou seja, os acontecimentos devem ser analisados como concretos e historicamente constituídos dentro de um contexto social.

Nesse sentido, a história não se constitui como uma somatória de fatos, um produto pronto e acabado, mas, como fenômeno que se desenvolve continuamente sendo construída pelos homens que, ao transformarem a natureza, transformam-se a si mesmos. Em síntese, “[...] a característica principal do gênero humano é precisamente o fato de que o homem tem história e que se faz abstração dessa historicidade, se faz abstração do traço mais essencial ao homem” (Facci, Barroco e Leonardo, 2009, p. 112).

Nessa perspectiva, fica evidenciado que as autoras compreendem que o homem não se faz sem história, e quem cria a história é a humanidade, os próprios homens. Assim, a história é o processo de criação e continuidade da formação do homem por sua própria atividade, ou

seja, pelo trabalho. Asbahr (2017) enfatiza que o trabalho é assumido pela THC como categoria explicativa do desenvolvimento do psiquismo humano e, depois, ampliada por Leontiev para a categoria atividade. Desde as primeiras proposições de Vigotski, a atividade tem como objetivo o princípio explicativo da consciência e das FPS. Na verdade, em decorrência da morte precoce de Vigotski, foi Leontiev quem aprofundou a explicação da atividade e consciência como unidade dialética do psiquismo humano.

De acordo com Vigotski (2007), é na atividade realizada, planejada e consciente que se manifestam e são desenvolvidas as FPS. Nesse contexto, a atividade não se limita às ações físicas específicas como afirma Vázquez (2007), mas, sobretudo, a operações mais amplas e complexas que acontecem na natureza e no meio social. Nesse sentido, a atividade humana é um conjunto de ações conscientes que possibilitam o movimento de formação e desenvolvimento humano.

Umbelino (2017) enfatiza que essa atividade é caracterizada pelo conjunto de funções psicológicas colocadas em movimento para a realização de algo. O homem, ao colocar-se em atividade, planeja, analisa, imagina, faz uso de instrumentos e signos para atingir um objetivo determinado, contribuindo para as FPS.

Mas, o que seriam funções psicológicas? Leonardo, Leal e Silva (2021) buscam traçar considerações neste sentido, explicam que, para Martins (2013), a função psicológica é uma característica de ação que o psiquismo tem no processo de apreensão da realidade objetiva. Apresenta-se de duas formas, quais sejam: as Funções Psicológicas Elementares (FPE) e as FPS. Assim,

[...] as funções psicológicas elementares (os reflexos, reações automáticas, memória imediata, atenção involuntária etc.) são determinadas pelo aparato biológico. Em contrapartida, as funções psicológicas superiores, como por exemplo, “[...] atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior” (Leonardo; Leal; Silva *apud* Facci, 2021, p. 55).

As autoras complementam que as FPE se reestruturam a partir da internalização, pelo indivíduo, dos instrumentos e signos sociais, tornando-se superiores. Assim, quando o indivíduo se apropria de um instrumento psicológico, sua função psicológica natural se eleva a um nível superior, reestruturando e ampliando sua atividade. Desse modo, as FPS são aquelas que regulam o comportamento do homem e o diferenciam dos animais por meio da tomada de consciência, a exemplo da criatividade, da imaginação, da memória, do

planejamento, do comportamento volitivo, entre outras. Nesse sentido, fundamentadas em Vigotski, as autoras explicam que as leis que governam o desenvolvimento das FPE não são as mesmas para as FPS, haja vista que estas são produtos do desenvolvimento histórico do comportamento, que se formam no processo de desenvolvimento sociocultural.

Do exposto, compreendemos que a atividade humana é uma ação voltada para um determinado fim e que requer forças físicas e mentais para alcançar determinados objetivos e fins preestabelecidos. Para isso, a atividade mediadora exerce papel central nas formas superiores de comportamento, apresentando caráter histórico e social, por ser composta de elementos produzidos pelo próprio homem no conjunto das relações sociais.

Asbahr (2017) enfatiza que é por meio da atividade mediadora que os seres humanos se apropriam das formas de comportamentos e de conhecimentos historicamente acumulados. Essa apropriação do mundo social pelos indivíduos ocorre por meio da atividade; no entanto, esta relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas é sempre uma atividade mediada pelos objetos criados pelos homens.

Todavia, o que é mediação? Podemos ponderar que na PHC, a mediação é considerada um elemento importante na constituição da consciência e fator central na psicologia de Vigotski. A mediação é caracterizada pela utilização de instrumentos (objetos e signos). A esse respeito, Martins (2013, p. 46) esclarece o conceito de mediação segundo Vigotski: “é a interposição que provoca transformação, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. Desse modo, a mediação não é simplesmente uma ponte, um elo ou um meio entre as coisas, é uma inferência que possibilita uma modificação qualitativa no desenvolvimento do indivíduo.

Vigotski fundamentou a ideia de mediação e interação entre sujeito. A relação entre sujeito e a realidade que o rodeia não acontece de maneira direta, mas indireta com os artefatos mediadores (objetos e signos). Assim, a atividade humana envolve esses instrumentos, “o signo realiza a função de procedimentos psíquicos (instrumentos psicológicos) e o instrumento/artefato (ferramenta física) auxilia no processo do trabalho físico” (Medeiros, 2021, p. 7).

Sobre essa problemática, Martins (2013) explica que Vigotski deixou claro que entre os elementos mediadores há uma distinção entre eles, mesmo que operem como intermediários em relações, a diferença se dá em face dos polos que se constituem. Expõe que os instrumentos se interpõem entre a atividade do homem e o objeto externo; já os signos se orientam em

direção ao psiquismo e ao comportamento, ou seja, orientam o comportamento, a conduta do indivíduo.

Nesse sentido, apreendemos que os objetos medeiam a atividade externa entre o homem e a natureza, proporcionando tanto transformação no homem quanto na natureza; e os signos medeiam a atividade interna que está para a transformação da própria natureza psíquica do homem.

Dizer que os signos são, em sua origem e função, relações reais, objetivas entre os homens, significa afirmar que se tratam de meios especiais-criados pelo homem- em seu processo real e fundamental (vital) de relação com a natureza: o trabalho. Os signos, como afirma Vygotski (1995), são um produto da atividade humana mediada tanto quanto as ferramentas de trabalho. Entretanto o signo tem particularidade especialíssima de estar direcionado para a transformação da própria natureza psíquica do homem [...] (Cedro; Nascimento, 2017, p. 38).

Notemos que os signos comandam o desenvolvimento humano, eles modificam a atividade interna dos indivíduos. Fica evidenciado, então, que para haver o desenvolvimento é preciso que o indivíduo consiga dominar os sistemas de instrumentos culturais desenvolvidos pela humanidade por meio da atividade mediada pelo processo de socialização.

Vale ressaltarmos que na interação social, na perspectiva histórico-cultural, o homem é pensado em constante transformação. “O homem, a partir de Marx é entendido como um ser social pois está imerso numa relação essencialmente humana que superou a origem natural e biológica” (Barra 2014, p. 766).

Nessa perspectiva, o “homem”, para Vygotski, “não é uma entidade abstrata, mas sim concreta e histórica: determinada pelo tempo histórico em que vive e, portanto, pelas relações sociais das quais participa e que constituem como sujeito” (Cedro; Nascimento, 2017, p.39). Compreendemos, nesse sentido, que as relações sociais se convertem em FPS. E como essas funções se desenvolvem e em que condições? Sabemos que a meta ou motivo da Psicologia Histórico-Cultural/Teoria da Atividade é o pleno desenvolvimento de cada indivíduo. E que nessa direção é necessário entendermos os processos de desenvolvimento do psiquismo humano, que o desenvolvimento humano ocorre pela atividade realizada pelo homem.

E pensando nessa atividade realizada pelo indivíduo é que buscamos correlacionar com a atividade pedagógica na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural/Teoria da Atividade, de modo que pudéssemos analisar o processo de organização da atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana em contexto de pandemia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA

Isso porque compreendemos que a atividade é o resultado efetivo do homem sobre os objetos e o mundo, mediados pelo signo. Logo, é na relação com os objetos do mundo e na relação com outros seres humanos que os indivíduos têm a possibilidade de se apropriar da cultura produzida historicamente e sendo por meio dela que os mesmos se humanizam (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010).

2.2 A CATEGORIA ATIVIDADE: DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO À FORMAÇÃO HUMANA

Conforme Leontiev (1993), o processo de humanização (desenvolvimento do psiquismo) do homem ocorre por meio da atividade. Portanto, o trabalho é a atividade mediadora entre o indivíduo e a natureza, através do qual o homem transforma a natureza, a realidade que o rodeia e a si mesmo.

Para Marx e Engels (2010), o trabalho é o tipo de atividade que distingue os homens dos demais animais, os homens produzem seus meios de existência, produzem indiretamente suas vidas materiais e se humanizam.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência[...]. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material [...] O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção (Marx; Engels, 2010, p. 44-45).

Nessa perspectiva, o trabalho se remete a uma atividade prática, sendo por meio dele que o indivíduo demonstra a própria realidade em uma atividade objetiva. Carvalho, Marques e Teixeira (2020), fundamentadas em Antunes (2018), explicam que é pelo trabalho que o homem se forma e se transforma continuamente. Assim, o trabalho, como as demais atividades humanas, decorre das relações sociais produzidas em determinado contexto histórico, de modo a explicitar que a humanidade também é histórica e determinada pelas múltiplas e mútuas relações que o homem mantém com a realidade histórico-social.

Para Leontiev (1978), a categoria atividade é central no estudo do psiquismo. Compreende a atividade como uma unidade molecular, não unidade aditiva da vida do sujeito físico, material. Em sentido estrito, no nível psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psicológico, a função real a qual é aquela que orienta o indivíduo no mundo objetivo, não se tratando, portanto, de uma reação e tão menos de uma simples ação. Todavia, uma

atividade que promove o desenvolvimento do psiquismo, que humaniza e que possibilita o desenvolvimento da cultura.

É importante ressaltarmos que a história do desenvolvimento desse psiquismo reflete a história da complexificação da vida em sociedade (Pino, 2000). Nessa lógica, o indivíduo só existe como ser social, como membro de algum grupo social, em cujo contexto segue o percurso do desenvolvimento histórico. Nas sociedades primitivas, a completa constituição psíquica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento social, da estrutura do grupo social que o indivíduo pertence (Vigotski, 2002).

No palco desta discussão, Pino (2000) enfatiza sobre o questionamento levantado por Vigotski em seu *Manuscrito*, qual seja: “Que é o homem?”. Na busca por respostas, encontramos nos estudos com base na PHC/TA que, na verdade, “[...] o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (Pino, 2000, p. 72). Este pesquisador complementa que o termo social é um conceito que classifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural e que por si só não explica formas de organização social que superam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana.

Nesse sentido, Leontiev (1998) explica a importância da natureza social do homem na sua conformação atual, como homem cultural, e concebe que todos os aspectos que entram em sua constituição vêm da vida em sociedade, por meio da cultura criada pela humanidade. Nesse processo, o homem promove transformações na natureza, na sociedade e a si mesmo.

Desse modo, no curso da atividade dos homens, as suas aptidões, seus conhecimentos e o seu saber-fazer se cristalizam de certa maneira nos seus produtos materiais, intelectuais e ideais. “Esses produtos da ação humana constituem o que é denominado de cultura, o que contempla modos de agir, valores, saberes e conhecimentos sistematizados. No processo de aprendizagem, os seres humanos se apropriam da cultura” (Sasaki; Sforzi, 2021, p. 129).

As autoras em tela elucidam que a apropriação é um processo sempre ativo, em que o sujeito necessita exercer uma atividade adequada com os objetos da cultura, reproduzindo as ações e operações motoras e intelectuais próprias de cada objeto que foi formado historicamente.

Para Tonet (2005), a apropriação da cultura é imprescindível para a constituição do indivíduo enquanto membro da humanidade, uma vez que o processo de se tornar homem não é dado ou transmitido por herança genética, todavia por um processo histórico-social, pela incorporação das produções que constitui o patrimônio humano. Logo, todo homem nasce

candidato a ser humano, no entanto, só se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens (Leontiev, 1978).

Conforme Carvalho, Marques e Teixeira (2020, p. 29-30), “O homem não nasce homem, forma-se homem”, nasce como qualquer outro animal, mas, na relação com o mundo natural e social, esse precisa garantir sua existência enquanto ser humano, o que exige qualidades que estão para além da sua condição natural, biológica, herdadas com o nascimento. Essas qualidades que dispomos ao nascer não nos são suficientes para viver no mundo humano de forma plena.

A esse respeito, Pino (2000) explica que para a THC/TA, a criança nasce apenas com as FPE que são reações automáticas e ações reflexas de origem biológica, no entanto, com o processo de apropriação da cultura e suas vivências, é que as FPS como a memória, a consciência, a percepção, a fala, o pensamento, a formação de conceitos etc. se desenvolvem, resultando em comportamento consciente, em ação proposital, capacidade de planejamento e pensamento abstrato.

A esse respeito, Carvalho, Marques e Teixeira (2020) explicam que as qualidades essenciais são as que não são dadas naturalmente ao homem, mas que resultam de processos sociais desenvolvidos para esse fim, de modo que os indivíduos possam produzir sua própria existência, suas qualidades essenciais para existir no mundo dos humanos. Isso porque o homem é um ser de relações e se constitui humano em relação com a sua realidade, assim:

[...] homens e mulheres não nascem dotados das aquisições históricas da humanidade. Não nascem sabendo ler e escrever, por exemplo. Não nascem conhecendo as propriedades e os significados dos objetos que os rodeiam. Essas aquisições – aprender a ler e escrever, conhecer os objetos e o seu significado social –, por exemplo, resultam do desenvolvimento das gerações humanas, que, historicamente, dedicam-se à produção de instrumentos técnicos e simbólicos necessários para que esse processo de aquisição aconteça. Essa apropriação só pode acontecer pela mediação de outros seres humanos que já possuem o domínio sobre esses objetos (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 31).

A compreensão que o homem tem da realidade, quer seja natural ou de sociedade, não ocorre de maneira direta e imediata, porém em um processo mediado dialeticamente com os outros indivíduos. Segundo Oliveira (2013), o contato com a realidade objetiva, mesmo que necessária, não supre isoladamente o conhecimento no qual o homem apreende das leis naturais e leis histórico-sociais e sobre elas atue. Isso se explica porque o processo de apropriação do mundo objetal, se limitado aos sentidos humanos, resulta em conhecimentos desordenado, confuso, de modo que só a percepção não é suficiente.

Dessa forma, a formação humana se manifesta no processo pela busca das suas necessidades, de modo que o ser biológico se torne homem, na medida em que passe a produzir sua subsistência. É possível compreender o homem “[...] não apenas como determinado pelas suas condições naturais, nem como [...] apenas pelas relações sociais, pode-se compreendê-lo como resultado dessas duas condições, em sua relação dialética” (Oliveira, 2013, p. 162). É nessa relação que o homem se cria e recria na mesma proporção em que organiza sua ação na natureza e sua relação com os outros, através da atividade humana.

Portanto, ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos é ter acesso ao processo que constitui o próprio indivíduo. Nesse processo de constituição, Saviani (2008, p. 13) afirma que o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Compreendemos, assim, que a atividade educativa produz no indivíduo os conhecimentos historicamente produzidos através da educação de modo a desenvolver a formação humana.

[...] pois produzir no indivíduo os resultados da ação humana coletiva, se produz nele a humanidade. É através desse processo que é possível tornar-se homem e, portanto, a negação e/ou parcialização da oferta dos conhecimentos humanamente produzidos se opõem ao processo de formação humana, pois resulta na produção da desigualdade na qual uns são “mais humanos” que outros (Oliveira, 2013, p. 163).

Depreendemos a partir desses argumentos que é por meio do processo educativo que ocorre a constituição dos seres humanos, ou seja, a formação humana. Logo, a educação escolar é a atividade humana primordial na formação dos indivíduos, de modo que esta é o meio pelo qual ocorre a transmissão e apropriação da cultura historicamente produzida. Assim, “A educação escolar implica necessariamente definição de intencionalidade quanto à socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas” (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020, p. 37). O processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzido é o que promove o desenvolvimento humano por meio da educação escolar.

2.2.1 A estrutura da atividade: ideias-chave leontievianas

Nesta subseção, apresentamos a estrutura funcional da atividade, conforme idealizada por Leontiev (1978, 2000, 2018). O referido autor expõe a categoria atividade como um

processo psicológico, ao considerar a relação do homem com o mundo, satisfazendo as suas necessidades particulares.

A atividade é entendida como um processo no qual se dá uma ligação com o objeto de uma necessidade e que, geralmente, resulta na satisfação dessa, concretizada no objeto da atividade. Assim, o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo (Leontiev, 2000). Desse modo, entendemos que nem todos os processos podem ser caracterizados como atividade, todavia, somente aquelas que estabelecem relação do homem com o meio, do homem com os objetos, satisfazendo assim uma necessidade.

Leontiev (2017) explica que as necessidades humanas de natureza especiais se classificam em: materiais superiores, ideais e funcionais superiores. As necessidades materiais superiores se referem à necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço dos indivíduos, como: objetos caseiros, instrumentos para o trabalho, dentre outros. Por sua vez, as necessidades ideais (espirituais), em linhas gerais, no campo da arte e dos conhecimentos, às quais correspondem à junção das necessidades: estéticas e de cultura.

No entanto, com o intuito de mais esclarecimentos, é oportuno elucidarmos que quanto à satisfação das necessidades ideais (espirituais) são necessárias determinadas condições materiais. Por exemplo, para satisfazer as necessidades intelectuais são necessários livros, instrumentos etc. De outro modo, outras necessidades do tipo material, que é o caso da necessidade de vestimenta, incluem exigências do tipo estético e social. Finalmente, no que tange às necessidades funcionais superiores, podemos exemplificar: a necessidade de trabalhar e de se relacionar com outras pessoas (Leontiev, 2017).

Nesse contexto, as necessidades humanas, subjetivamente, se manifestam como desejo ou tendências. Os desejos e as tendências, uma vez que aparecem satisfazem uma necessidade, regulam a atividade do homem, de modo a motivar o aparecimento, o crescimento ou o desaparecimento dessa necessidade. No entanto, uma necessidade existente não é suficiente para que se realize uma atividade. Contudo, é preciso que se tenha um objetivo que corresponda à necessidade, que sirva de estímulo para atuar e direcionar a ação a um determinado fim (Leontiev, 2017).

Além disso, acrescentamos que quando se tem uma atividade que não é diretamente direcionada ao objeto da necessidade, temos, na verdade, uma ação. Por exemplo, uma ação realizada por um indivíduo, não significa dizer que tenha sido realizado um processo de atividade como já explicado. Pelo contrário, o próprio objeto, ou seja, o que a ação visa, pode não levar à satisfação de uma necessidade, assim, o objeto da ação não satisfaz a necessidade por si só, mas quando incorporado a uma atividade (Leontiev, 2000).

Se o objeto da atividade é a necessidade do sujeito, então o objeto da ação é o objetivo. Os objetivos não são inventados, não são estabelecidos arbitrariamente pelo homem. Todavia, são dados em circunstâncias objetivas. Qualquer objetivo existe, objetivamente, em alguma situação material. É claro que, para a consciência do indivíduo, o objetivo pode aparecer como abstração dessa situação. Porém, sua ação não pode ser abstraída dele, nem mesmo na imaginação.

Para Leontiev (2017), as ações dependem de motivos. Caracteriza-se por motivo da atividade, aquilo que faz o homem agir e dirige a ação a satisfazer uma determinada necessidade. Em outras palavras,

Suponhamos que em um indivíduo apareceu a necessidade de adquirir conhecimentos especiais num determinado ramo da ciência. Essa necessidade pode ser satisfeita estudando-se em um centro de ensino superior, e isso se torna o motivo de uma série completa de atos: tendo em conta suas condições de vida, o indivíduo ingressa, por exemplo, num instituto de ensino por correspondência, executa as tarefas que lhe enviam, apresenta-se para os exames etc. Cada um desses atos tem por objetivo alcançar um ou outro fim parcial: resolver bem as tarefas, examinar-se em seu tempo etc. No entanto, tudo isso tem um motivo geral: terminar o curso. Aqui já não correspondem diretamente os objetivos dos atos parciais (o que se consegue com cada ato em particular) e seu motivo parcial (o que se consegue com cada um dos fins particulares) (Leontiev, 2017, p. 46).

Para o autor, o motivo reflete na consciência e estimula uma ação, algumas vezes de forma isolada, correspondendo ao objeto da ação sendo alcançado ao ser realizado; em outros casos, os motivos não correspondem diretamente aos fins de uma ação isolada, exigem muitas ações intermediárias e têm de conseguir muitos fins parciais. Algumas vezes, a atividade que responde a um motivo que se prolonga por um tempo, meses e, algumas vezes, anos. Ao que se refere aos motivos mencionados na citação acima, o autor explica que as condições de vida determinam que um mesmo motivo pode originar distintas ações com fins diferentes e ações iguais podem ser causadas por diferentes motivos, pois,

Se as condições de vida, por exemplo, são outras, e o indivíduo pode ingressar diretamente no Instituto de Ensino, então o motivo é o mesmo, fazer um curso no instituto; mas esse motivo conduz a atos que têm outros fins: transladar-se à cidade onde está o instituto, obter uma vaga na residência etc. Esses mesmos atos podem conduzir o sujeito também por outro motivo, como, por exemplo, o desejo de viver no meio estudantil ou qualquer outro (Leontiev, 2017, p. 46-47).

Nessa perspectiva, faz-se necessário diferenciar os motivos dos fins da ação, posto que compreender os motivos da atividade e o significado psicológico de uma ação depende do seu motivo. É o próprio Leontiev (2017) que nos esclarece essa distinção:

Suponhamos que o motivo principal de estudo de um estudante é preparar-se para sua atividade futura, e um outro motivo é obter boas notas para evitar cenas desagradáveis em casa. No primeiro caso, o estudante procura compreender profundamente o que estuda para conhecer melhor a realidade e a atividade prática. No segundo, a atitude no estudo será puramente formal, e o estudante apenas tentará responder bem às aulas (Leontiev, 2017, p. 47-48).

A partir dessa distinção fica evidenciado que é a necessidade o motor que move o indivíduo a dirigir-se para atividade, no entanto, o objeto/motivo dessa necessidade deve coincidir com seu objetivo. Não havendo essa coincidência, podemos afirmar que estamos diante de uma ação. Toda atividade humana possui em sua origem um motivo, sendo que estes, para que possam existir, dependem “[...] de uma necessidade humana; entretanto, por si só, nenhuma necessidade gera nenhuma atividade, sendo necessário que a necessidade encontre um objeto correspondente a si e apto a satisfazê-la” (Leontiev, 1978/2004 *apud* Santos; Asbahr, 2020, p. 11).

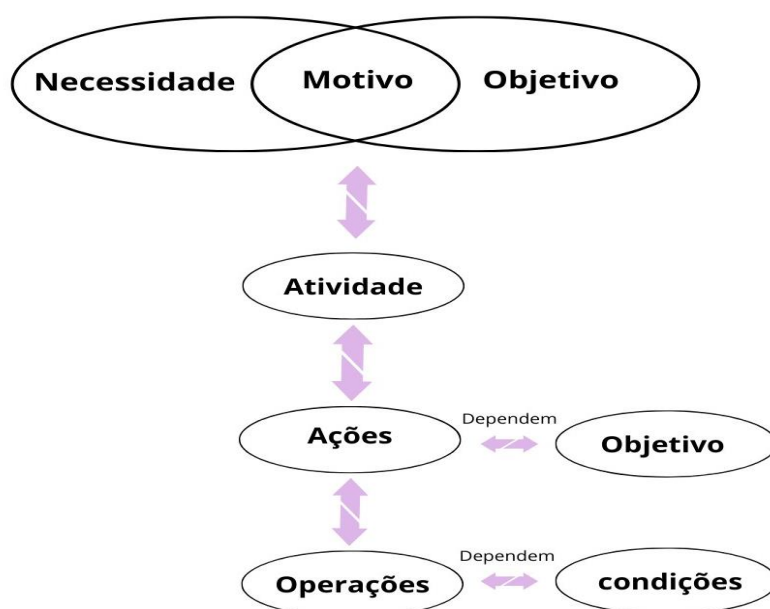
Nessa tarefa da problemática da atividade, delimitando os motivos, encontramos uma classificação para os mesmos. Segundo Leontiev (2017) há duas categorias de motivos, a saber: os realmente eficazes (geradores de sentido) e os ineficazes (apenas compreendidos). A título de mais esclarecimentos, os motivos eficazes são os que impulsionam o indivíduo a realizar uma atividade, de maneira que possa atribuir um sentido pessoal a esse que realiza. Já os ineficazes são aqueles que impulsionam a atividade e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal. Nesse entendimento, compreendemos que os motivos geradores de sentido sempre são conscientes ao indivíduo que está em atividade, todavia, os motivos ineficazes resultarão em uma ação, ou seja, não consciente.

Nessa discussão, a ação tem aspecto intencional para o que deve ser alcançado, bem como aspecto operacional, ou seja, a forma para alcançá-la, a qual é determinada não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivas de sua realização. Dito de outro modo, a ação quando realizada responde à uma tarefa. A tarefa é o objetivo dado sob certas condições. Portanto, a ação tem um lado especial próprio, devido a sua forma para concretizar as operações (Leontiev, 2000).

Diante do exposto, a atividade enquanto processo psicológico se comunica com o mundo exterior, estimulado e dirigido pelo objeto da necessidade, distinto das ações que são momentos das atividades humanas individuais como processos relativamente independente. A ação é um processo que está direcionado à ideia do objetivo que se pretende alcançar, ou seja, um processo subjugado a um objetivo consciente. Assim, como o conceito de motivo/objeto está relacionado ao conceito de atividade, o conceito de objetivo está relacionado ao de ação, em que as operações são formas de realizá-la (Leontiev, 2000).

Na figura 2 abaixo, sintetizamos os elementos constituintes de uma atividade segundo Leontiev.

Figura 2 – Os elementos constituintes de uma atividade.



Fonte: Elaborada com base em Leontiev (2000).

Reforçamos que a atividade humana é um agir de forma intencional, isto é, consciente, sobre a natureza, transformando-a para satisfação das necessidades. Nessa lógica, o indivíduo ao produzir deixa sobre a natureza as marcas de sua atividade que, ao transformá-la, também o homem transforma a si mesmo. Desse modo, para que uma atividade se configure como humana, é imprescindível que seja movida por uma intencionalidade, sendo uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive.

Logo, é preciso salientarmos que durante o desenvolvimento das atividades escolares de forma remota no contexto pandêmico, estudantes e toda a equipe escolar necessitaram educar os seus motivos, produzindo novas significações da particularidade de atividade

escolar. Isto porque foi preciso continuar com o processo educativo, ainda que de forma remota. É importante conhecer as necessidades para o desenvolvimento da atividade pedagógica no contexto pandêmico.

2.2.2 A categoria significação (significado social e sentido pessoal)

De acordo com Leontiev (2004, p. 254), “quando nasce, o indivíduo não encontra o ‘nada’ [...], mas de modo objetivo, transformado pela atividade de gerações”. Todavia, encontra um sistema de significações pronto, com seu significado social elaborado historicamente. Essa significação é o reflexo da realidade e independe da relação individual ou pessoal do indivíduo com esta. Assim, o referido teórico complementa:

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entretanto no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos [...] é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existe enquanto sistemas de significação correspondentes (Leontiev, 2004, p. 100)

Dessa forma, compreendemos que as significações fazem parte do mundo dos fenômenos objetivamente históricos. Para tanto, o indivíduo precisa se apropriar dessas significações. Asbarh (2014), nessa discussão, faz ponderações fundamentadas em Leontiev e explica que o emprego do termo “significação” tem um duplo sentido, pois em alguns casos apresenta-se como significação de uma palavra; em outros como referência aos conhecimentos, ao conteúdo da consciência social assimilado pelo indivíduo.

Nesse sentido, Longarezzi e Franco (2017) explicam que as significações estão no campo das produções histórico-culturais da humanidade, isto é, no campo da consciência social, estas, por sua vez, ao se transformarem em consciência pessoal constituem-se em sentido próprio que o indivíduo confere a essas significações. Nesse contexto, os sentidos estão no campo da personalidade e ainda que se constituam em determinadas condições sociais, são resultados de vivências pessoais de cada indivíduo.

Nessa direção, Leontiev apresenta o sentido como uma relação que se cria na vida e atividade do indivíduo. A esse respeito, o sentido se refere à maneira como o indivíduo se

relaciona com as significações existentes ao seu meio. O sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que impulsiona a ação no indivíduo, a saber, o motivo. Explica Leontiev (2004, p. 103-104) que o motivo “[...] designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula”.

Como exposto, o sentido pessoal “está na base dos motivos que incitam o sujeito a agir e é esse sentido que possibilita a relação consciente entre o conteúdo das ações e o motivo da atividade, sendo integrante do conteúdo da consciência humana” (Sasaki; Sforini, 2021, p. 132).

A atividade humana e a consciência se constituem em um par dialético: a consciência é produto subjetivo da atividade e reguladora da atividade produtora da vida humana, em que a consciência é a forma concreta do psiquismo humano (Leontiev, 1978). A consciência humana é mutável, isso porque seus traços característicos são dados em condições históricas concretas. Logo, é preciso considerar a consciência “[...] no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinada pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considera e ocupa nestas relações” (Leontiev, 2004, p. 95).

Compreendemos, então, que a consciência se constitui nas relações sociais, assim “a consciência é constituída socialmente, pois a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna” (Longarezi; Franco, 2017, p. 272). Isso porque o homem, em sua atividade, realiza relações com o meio, com os outros e com a natureza. A consciência não é concebida e nem originada pela natureza. Explica Leontiev (2014, p. 56) que a consciência “[...] é originada pela sociedade; ela é produzida. Por essa razão, ela não é um postulado e não é uma condição da psicologia, mas seu problema, uma questão para a investigação psicológica concreta”.

Nessa discussão, cabe mencionarmos que Leontiev (2004) apresenta os elementos constituintes da consciência humana: o conteúdo sensível e significação (significado social e sentido pessoal). Esclarecemos que “[...] o conteúdo sensível (sensação, imagens de percepção, representações) que cria a base e as condições de toda consciência. De certo modo, é o tecido material da consciência que cria riqueza e cores do reflexo consciente do mundo” (Leontiev, 2004, p. 105). Esse elemento é imediato na consciência, ao tempo que também é a base e a condição de toda a consciência. Isto posto, o conteúdo sensível não exprime a totalidade da consciência, a sua essência. O significado social está relacionado, na verdade, ao mundo objetal e aos fenômenos historicamente constituídos, diferentemente do sentido pessoal, o qual é particular a cada indivíduo.

Traçando considerações e correlacionando o sentido pessoal com a atividade pedagógica (atividade de ensino-aprendizagem), o conceito de sentido é essencial à educação escolar, porque expande a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais para a compreensão do estudante não apenas como indivíduo que aprende, mas, sobretudo, como indivíduo que “[...] pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos. Reconfigura-se, assim, o papel da imaginação e dos sentimentos no processo de aprendizagem” (Asbahr, 2014, p. 270).

A autora em tela esclarece que Leontiev faz ponderações sobre a formação da consciência e sua relação com os processos educacionais, refletindo sobre “o que a criança conscientiza entre aquilo que lhe foi ensinado e como esse conteúdo se torna consciente para a criança” (p. 270). Ao analisarmos a aprendizagem consciente, compreendemos que,

Ao examinar alguns experimentos ou situações didáticas, chega a uma primeira conclusão: a criança só conscientiza o material (ou de parte dele) para o qual sua atenção foi atraída. Nesse caso, há um equívoco na proposição de diversos exercícios escolares, pois estes são organizados de maneira que não asseguram a conscientização quanto ao conteúdo proposto, ou seja, o que é proposto pelo docente não coincide com o que é conscientizado pelo estudante (Leontiev *apud* Asbahr, 2014, p. 270).

Nessa perspectiva, compreendemos a aprendizagem como processo de sentido, uma aprendizagem consciente, a criança necessita saber o motivo por que precisa estudar (Asbahr, 2014). Quando a atividade de estudo tem um sentido pessoal, interligado aos motivos do próprio indivíduo, os estudantes se apropriam das significações sociais (conteúdos escolares) de modo a desenvolver as FPS, no entanto, quando a atividade não possibilita esse desenvolvimento, a atividade não passa de uma mera ação formal e reprodutiva, ou seja, ativismo.

Nesse sentido, ressaltamos que a educação escolar na formação da consciência tem o papel de uma formação integral de personalidade humana. Em outros dizeres:

A personalidade é uma formação humana específica que não pode ser provocada a partir de sua atividade adaptativa assim como sua consciência ou suas necessidades humanas não podem ser provocadas ela. Assim como a consciência humana, assim como as necessidades do homem [...] a personalidade do homem também é “produzida” – é criada pelos relacionamentos sociais nos quais o indivíduo entra em sua atividade. O fato de que ao longo disso, certas características suas como um indivíduo são transformadas ou mudadas, constitui não uma razão, mas uma consequência da formação de sua personalidade (Leontiev, 2014, p. 97).

Desse modo, o indivíduo se constitui como produto da relação dos processos que concretizam os relacionamentos de sua vida (Leontiev, 2014). Assim compreendido, a educação é apresentada como processo a partir do qual o homem ao se apropriar da cultura, se torna homem, ou seja, se humaniza. Ela produz a seleção social da personalidade exterior e por meio desta seleção forma o homem como tipo social (Vigotski *apud* Longarezzi; Franco, 2017). Nesse sentido, a educação tem caráter humanizador e possibilita a impressão de suas características culturais no homem.

Conforme destacado, compreendemos que o processo educativo escolar ocorre com a finalidade da formação humana, de forma efetiva na atividade pedagógica. Nesse sentido, entendemos que a educação escolar tem como desafio possibilitar a aprendizagem dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento humano. Portanto, buscamos analisar as significações acerca do ERE desenvolvidas pelos professores ao vivenciarem o contexto pandêmico.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A educação contribui na constituição do indivíduo como membro da humanidade, ela é um fenômeno pertinente aos seres humanos e sua natureza passa pela compreensão da natureza humana (Saviani, 1991). A educação escolar enquanto atividade faz-nos refletir sobre o processo pedagógico, à medida que possibilita o desenvolvimento do indivíduo ao se apropriar da cultura humana. O processo de apropriação da cultura é o que proporciona ao indivíduo o seu desenvolvimento, todavia, essa apropriação passa por um processo educativo sistemático e intencional.

Nesse sentido, é importante ponderar que é na escola que se desenvolve a modalidade formal de educação, por ser uma ação pedagógica, sistemática, intencional e planejada. A instrução formal desempenhada pela escola tem a intencionalidade de promover não somente a formação profissional, mas, sobretudo, a atuação crítica e consciente dos alunos. Isto porque são difundidos no ambiente escolar os saberes científicos que originam a reflexão e a formação humana dos indivíduos (Freire, 1979).

A esse respeito, compreendemos que a escola tem importante papel na formação humana, contribuindo para que os alunos se apropriem do saber sistematizado e elaborado. No entanto, é preciso compreender que o processo educativo desenvolvido pela escola tem seu desenvolvimento efetivo na atividade pedagógica.

Sabemos que a atividade pedagógica remota teve início devido à pandemia da covid-19, doença que chegou e alterou o funcionamento do processo educativo, levando os professores, alunos e gestão escolar a reinventarem o ensino e a aprendizagem diante das necessidades de manter o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem.

Diante do contexto pandêmico, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), declarou emergência em Saúde Pública de importância nacional, em decorrência da infecção humana causada pelo novo coronavírus (2019-nCoV). Considerando, portanto, a complexidade do evento, o qual demandou esforço conjunto de todo o Sistema Único para identificação das ocorrências e adoção de medidas proporcionais e restritas aos riscos.

Nesse contexto, ficou estabelecido por meio da Lei 13,979 de 06 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), os dispostos sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, medidas essas que objetivaram a proteção da coletividade. O disposto da lei considerou isolamento e quarentena, dentre outras medidas, para evitar a contaminação e a propagação do vírus.

Assim, como o Ministério da Saúde fez publicações com orientações através de portarias e leis sobre o enfrentamento ao coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) também realizou orientações para a educação. A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020) dispôs da autorização em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais enquanto perdurasse a situação da covid-19, de modo a substituir as disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios de tecnologias de informação e comunicação.

Diante dos atos normativos dos Ministérios da Saúde e da Educação apresentados, o Governo do Estado do Maranhão decretou também a suspensão das aulas presenciais, inicialmente por 15 (quinze) dias, das unidades de ensino da rede estadual de educação, Institutos e Universidades Estaduais, por meio do Decreto nº 35,662, de 16 de março de 2020 (Maranhão, 2020). Seguindo aos Atos Normativos Nacional e Estadual, o município de Timon – MA também decretou a suspensão das aulas presenciais por ERE.

Para caracterizar esse contexto do ERE, estruturamos este capítulo – **Educação escolar em tempos de pandemia** – com as seguintes subseções: 3.1 *Atividade pedagógica e seus aspectos constituintes*, que enfatiza a estrutura da atividade pedagógica enquanto unidade da atividade de ensino e atividade de aprendizagem; 3.2 *Tecnologias da informação e comunicação (TICs) e atividade pedagógica remota*, que discorre sobre os recursos que serviram de ambiente de ensino-aprendizagem, interação entre professores-estudantes e os desafios de integração nas atividades escolares; 3.3 *O que revelam as pesquisas entre 2021 a 2024 sobre a atividade pedagógica remota em contexto pandêmico?*, que faz um apanhado acerca das compreensões que dizem respeito à relação entre o contexto e a prática escolar.

3.1 ATIVIDADE PEDAGÓGICA E SEUS ASPECTOS CONSTITUINTES

Inicialmente nesta subseção depreendemos acerca da importância da atividade pedagógica, a qual consiste na unidade da atividade de ensino-aprendizagem que se concretiza no processo educativo pela unidade significado social-sentido pessoal (Longarezzi e Franco, 2017). Nessa perspectiva, apresentamos a atividade pedagógica e seus aspectos constituintes, sustentada nos pressupostos da THC/TA, como a possibilidade da formação humana através do processo educativo escolar.

Por conseguinte, no decorrer desta pesquisa, depreenderemos sobre a atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana em contexto de pandemia em meio à necessidade de distanciamento enquanto enfrentamento e medidas para evitar a

contaminação e propagação da covid-19. **A atividade pedagógica que era presencial passou a ser remota**, utilizando recursos tecnológicos, de modo a continuar ofertando a escolarização para os estudantes.

Diante desse cenário, com a suspensão das aulas presenciais em caráter excepcional acarretaram consequências e implicações sobre a educação que ainda não foram dimensionadas na sua totalidade, como nos explica Oliveira, Silva e Silva (2020), uma vez que as salas de aulas estiveram fechadas e um novo cenário se estabeleceu, cenário este que causou inquietação aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores, estudantes e familiares que precisaram dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, discorreremos sobre a unidade da atividade pedagógica (atividade de ensino-aprendizagem). Todavia, ressaltamos que é importante analisarmos o papel da educação escolar no desenvolvimento humano, fazendo-se necessário destacar que a “educação apresenta, na sociedade, uma perspectiva ampla (em um sentido lato, a educação em geral, não escolar) e uma perspectiva restrita (a educação formal, escolar, por iniciativa de instituições específicas [...])” (Tassigny, 2004, p. 87).

A esse respeito, Santos e Amorim (2021) trazem contribuições sobre esses dois tipos de educação: sentido lato e sentido restrito. A educação em sentido lato é entendida como mais geral, ela acontece no cotidiano de forma trivial, sua marca principal, por possuir natureza abrangente, é a espontaneidade, e pode ocorrer até mesmo em espaços com maior grau de exigências sistemáticas, quais sejam: indústrias, laboratórios, centros de pesquisas, dentre outros locais. Enquanto que a educação em sentido restrito atende especificidade sistemática do ato educativo e sua marca principal é institucionalizar conhecimentos sistematicamente.

Desse modo, compreendermos que a escola é “[...] o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente passa necessariamente por assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim” (Moura *et al.*, 2010, p. 212). Por conseguinte, a função da escola se reveste fundamentalmente de:

[...] uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa saber isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos (Paro, 2001, p. 22).

Logo, nesse sentido, compreendemos que é no processo de educação escolar que acontece de forma efetiva o processo de apropriação de conhecimentos incorporada à questão da intencionalidade social, o que explica a importância da organização do ensino. Dada a natureza e importância da educação e da escola enquanto mediações para atualização histórica, refletiremos acerca da atividade pedagógica.

Assim, a atividade pedagógica, ao se responsabilizar pela atividade educativa sistemática e intencional com as objetivações da humanidade nos diversos campos da vida, colabora para que estas sejam apropriadas pelas novas gerações, apresentando-se como categórica para a formação humana, conforme explicitam Araújo e Moraes (2017). As autoras compreendem que a atividade pedagógica contribui com essa formação e explicam que o objeto central de investigações em Educação é a atividade pedagógica, na perspectiva da educação escolar. A mesma se constitui como a forma educativa mais desenvolvida e existente em nossa sociedade. A atividade pedagógica, enquanto prática social e coletiva, insere-se no processo de desenvolvimento psíquico de cada indivíduo.

Nesse sentido, o objeto da atividade pedagógica é “[...] a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio da atividade – teórica e prática – é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2010, p. 24).

Como apresentado anteriormente, a atividade pedagógica concretiza-se na unidade entre atividade de ensino-aprendizagem, estes medeiam o desenvolvimento das FPS em seu processo de apropriação dos conhecimentos teóricos. Todavia, é importante traçarmos esclarecimentos sobre a atividade de ensino-aprendizagem, que “[...] só podem ser separadas para fins de explicação didática, entretanto, o motivo de ambas deve coincidir para que sejam concretizadas” (Moura *et al.*, 2010, p. 220). Não há sentido na atividade de ensino se está não se concretizar na atividade de aprendizagem, logo, a atividade de ensino precisa coincidir com o motivo da atividade de aprendizagem. Sendo assim, o ensino precisa ser organizado de forma intencional e a aprendizagem passar pela apropriação para que possam possibilitar o desenvolvimento das FPS.

A partir daqui, iremos separar a atividade de ensino-aprendizagem somente para fim de explicação didática. De acordo com Moura *et al.* (2010), a natureza particular da atividade de ensino é a máxima sofisticação humana concebida para possibilitar à humanidade a apropriação da cultura humana elaborada, considerando de responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem. A atividade de aprendizagem, por sua vez, podemos compreender como aquilo que possibilita o desenvolvimento das FPS.

Apreendemos, assim, que é na educação escolar e na organização da atividade de ensino de forma intencional que ocorre a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Mas, o que é a atividade de ensino enquanto elemento integrante da atividade pedagógica? Moura (2010) explica que é na busca da organização do ensino, articulando teoria e prática, que se constitui a atividade do professor, especificamente, a atividade de ensino. Esta, precisa “[...] gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade de ensino [...]” (Moura *et al.*, 2010, p. 204).

Os autores acima citados consideram que o professor ao se colocar em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimento e, a partir deste, organiza suas ações, possibilitando aos estudantes a apropriação dos conhecimentos teóricos e promovendo o desenvolvimento de seus estudantes. Enquanto profissional, envolvido com a atividade de ensino e também com sua atividade de aprendizagem, esta ajuda na tomada de consciência da sua própria atividade.

Desse modo, na tomada de consciência, o professor organiza o ensino de modo que venha convergir para a aprendizagem de forma sistemática, organizada e intencional. Assim, (Moura *et al.*, 2010, p. 214-215) explica que:

O ensino realizado nas escolas pelos professores deve ter a finalidade de aproximar os estudantes de um determinado conhecimento. Daí a importância de que os professores tenham compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os estudantes. Além disso, é fundamental que no processo de ensino, o objeto a ser ensinado seja compreendido pelos estudantes como objeto de aprendizagem. Isso, para a teoria histórico cultural, só é possível se este mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles. Assim, os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem.

O autor explica que, assim como na estrutura do conceito da atividade, conforme Leontiev, da mesma forma ocorre na atividade de aprendizagem, é preciso que a necessidade se concretize no objeto, tornando motivo da aprendizagem, numa relação de necessidade e motivo da atividade de aprendizagem. Mas, o que é a atividade de aprendizagem enquanto elemento integrante da atividade pedagógica? Ela ocorre:

Num processo de apropriação do conhecimento teórico, entendido como objeto da aprendizagem, estruturam-se as operações do pensamento teórico.

Tais operações devem ser também o objeto da aprendizagem, tornado possível pela atividade de ensino, num movimento de análise e síntese que vai do geral ao particular, do abstrato ao concreto. Esta, ao desencadear a apropriação do conhecimento teórico, favorece a estruturação de um tipo particular de pensamento, o teórico (Moura *et al.*, 2010, p. 216).

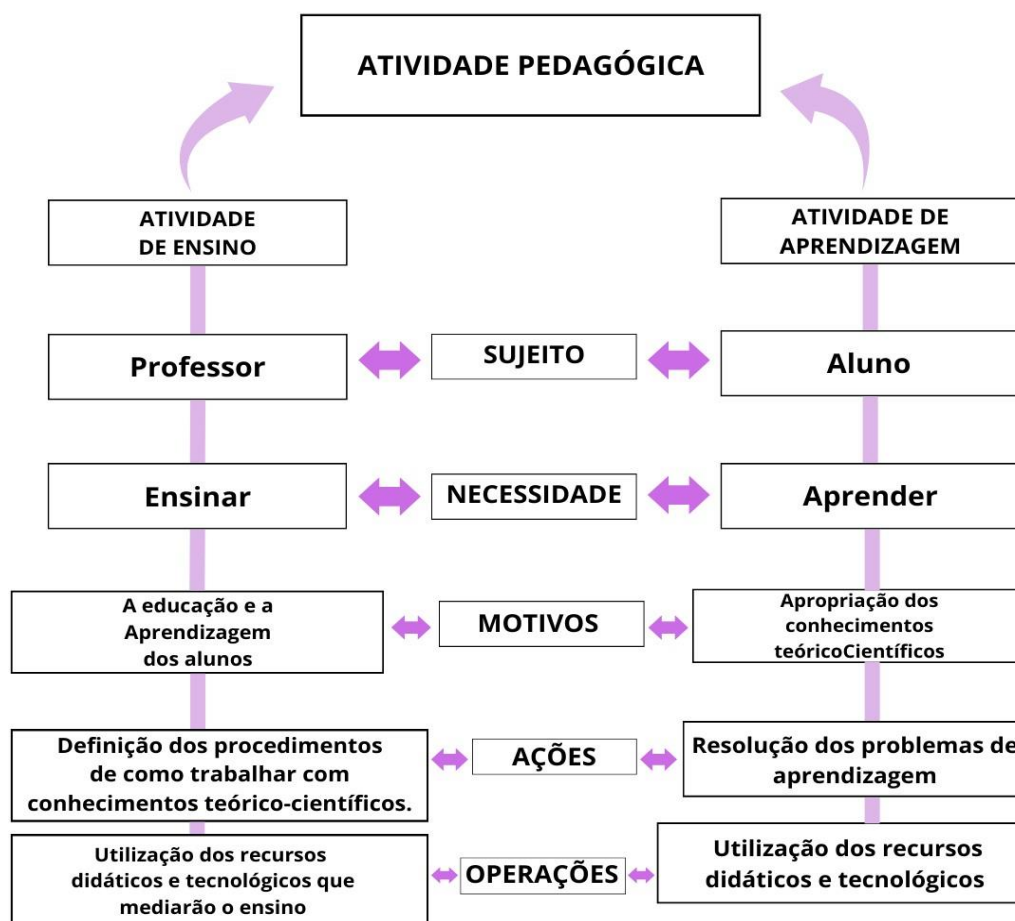
Podemos compreender que o desempenho do professor é essencial ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento. De modo que esse profissional desenvolva ações de organização do ensino, criando nos estudantes a necessidade de se apropriar de conceitos, fazendo coincidir os motivos da atividade com o objeto da aprendizagem. Logo, o professor deve proporcionar que a aprendizagem se concretize para os estudantes e de forma efetiva se constitua como aprendizagem, haja vista que o professor é “[...] aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem” (Moura *et al.*, 2010, p. 216).

Diante das considerações apresentadas, é possível compreendermos a complexidade da atividade pedagógica, enquanto atividade de ensino-aprendizagem. No contexto da atividade de ensino é preciso considerar: o conteúdo da aprendizagem, o indivíduo que aprende, o professor que ensina, apropriação da cultura e o desenvolvimento humano, como exemplificado pelos autores em tela.

Dessa forma, depreendemos que o desenvolvimento de um indivíduo ocorre por meio da atividade, mediante as ações conscientes que possibilitam o movimento de formação e desenvolvimento humano. Nesse contexto, implica para o professor o desafio de organizar a atividade de ensino que se constitua como atividade para o aluno, enquanto aprendizagem em uma relação dialética que não se separa a atividade de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a atividade pedagógica se concretiza na unidade entre atividade de ensino-aprendizagem, como é possível observar na figura a seguir:

Figura 3 – Estrutura da atividade pedagógica



Fonte: adaptada de Moura *et al.*, 2010.

Podemos analisar a partir dessa imagem os componentes centrais da atividade pedagógica e sua relação dialética entre atividade de ensino-aprendizagem e todos os elementos estruturantes, como apresentado por Moura *et al.* (2010). De acordo com esse autor, o ensino enquanto atividade, conforme idealizado por Leontiev, tem “[...] um caráter de processo social, mediado por instrumentos e signos, e estruturado com base em uma necessidade, exige um modo especial de organização” (Moura *et al.* 2010, p. 99).

Essa organização ocorre de modo que a qualidade da atividade de ensino se dê pela necessidade de apropriação da cultura, mobilizando os sujeitos a agirem para a concretização de um objetivo comum, qual seja: o desenvolvimento das potencialidades humana. De forma que a maneira especial de organização do ensino requer que os objetivos, ações e operações se articulem como atividade, dando à atividade pedagógica a dimensão de unidade formadora do estudante e do professor ao se apropriarem da cultura no contexto escolar, Moura *et al.* (2010).

Compreendemos, então, que não há sentido na atividade de ensino se esta não se concretizar na atividade de aprendizagem. Isso porque a atividade pedagógica é a mediação na atividade do professor, que tem como necessidade o ensino de um conteúdo ao sujeito em atividade, onde o objetivo é a apreensão do conteúdo entendido como objetivo social (Moura *et al.*, 2010). Dessa forma, a estrutura da atividade pedagógica se resume em: o sujeito em atividade tem objetivos que o eleva a definir ações de forma a atingir esses objetivos, conforme as condições reais que executando operações sustentam as ações.

Logo, a atividade pedagógica é planejada e desenvolvida sob as bases de seus elementos, a citar: necessidade, motivos, objetivos, ações e operações como mediação que conduz ao desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos que a realiza, isto é: do estudante enquanto sujeito da aprendizagem que se apropria do conhecimento teórico, de modo a se desenvolver, transformar, humanizar; e do professor enquanto sujeito que tem objetivo ensinar o estudante que “[...] nas discussões coletivas, no movimento dos motivos de sua atividade, das ações, operações e reflexões que realiza, aprende ser professor aproximando o sentido pessoal de suas ações da significação da atividade pedagógica [...]” (Moura *et al.* 2010, p. 108).

Assim, nessa compreensão, analisamos Como se deu o processo de organização da atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana, discutimos apontamentos sobre as necessidades das ações adotadas para o desenvolvimento dessa atividade no período da covid-19, uma vez que atividade pedagógica que era presencial passou a ser remota.

3.2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA

A pandemia de covid-19 evidenciou diversos desafios na educação, demandando rápida adaptação das instituições educacionais a novas modalidades de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) emergiram como uma ferramenta na manutenção da continuidade do processo educacional. Pinheiro e Silva (2021) definem as TICs como recursos técnicos abrangendo computadores, softwares, redes e dispositivos móveis de comunicação que possibilitam a disseminação de informações e servem como meio de interação entre professores e alunos.

Ao longo das últimas décadas, testemunhamos a rápida evolução das TICs, que têm impactado significativamente diversos aspectos da sociedade, incluindo o ambiente escolar.

Inicialmente, as TICs foram introduzidas nas escolas como ferramentas de suporte às atividades administrativas, como o gerenciamento de dados e comunicação interna.

De acordo com Kensky (2017), os ambientes digitais de aprendizagem estão se expandindo para além dos tradicionais computadores de mesa, apontando para um futuro tecnológico da educação que se concentra em soluções mais compactas e portáteis, sem sacrificar a potência. Esta evolução inclui dispositivos como computadores portáteis, agendas eletrônicas, smartphones de última geração e até mesmo relógios de pulso. Novas abordagens híbridas e interativas para o uso de tecnologias digitais permitem que qualquer dispositivo com uma tela se torne um espaço virtual de aprendizagem em rede.

Além disso, a expansão dos ambientes digitais de aprendizagem não se limita apenas aos dispositivos digitais. A integração de tecnologias emergentes, como realidade virtual e aumentada, oferece novas dimensões à experiência educacional, permitindo tanto aos professores quanto aos alunos explorarem ambientes virtuais imersivos e interagir com os conteúdos. Essas inovações tecnológicas não só ampliam o acesso ao conhecimento, mas também transformam a forma como ele é adquirido e assimilado, proporcionando oportunidades de aprendizagem personalizada e adaptativa.

No período pandêmico, segundo Santos e Sousa (2019), as TICs deixaram de ser apenas um diferencial e se tornaram praticamente uma necessidade no ambiente escolar, especialmente durante o ERE. Assim, percebe-se que espaço escolar revela uma urgente demanda por políticas que assegurem um acesso inclusivo às TICs, superando as barreiras estruturais existentes.

Freire enfatiza a necessidade de superar a concepção de maquinização ou tecnicidade dos espaços, defendendo uma abordagem que valorize a interação humana e a reflexão crítica:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (Freire, 2001, p. 98).

Com isso, superar a concepção tecnicista nos espaços educacionais, reconhecendo que a educação não se restringe apenas aos aspectos técnicos se faz necessário. Com o uso das TICs, como os computadores, tem-se o potencial de ampliar a capacidade crítica e criativa dos estudantes, desde que utilizadas de forma consciente e voltada para a promoção da

humanização e libertação. Contudo, para que isso seja efetivo, é necessário garantir a inclusão de todos os estudantes, assegurando acesso e qualidade.

Silva e Soares (2018) afirmam que em um cenário ideal, as TICs deveriam ser parte integrante e normalizada no dia a dia das escolas. Torna-se necessário, portanto, reconhecer que no contexto brasileiro existe uma realidade de desigualdade social e econômica entre as diferentes classes sociais. Indivíduos pertencentes a camadas mais pobres da população, que frequentam escolas públicas, muitas vezes enfrentam desvantagens devido a um sistema que desvaloriza o ensino universal e gratuito, perpetuando uma lógica injusta.

Por isso, é relevante olhar para a expansão do uso das TICs nas escolas, mas sob a lente de como a exclusão digital é enfrentada pelos alunos e professores através da falta de acesso à internet e aos recursos tecnológicos, uma vez que essa exclusão não apenas compromete o acesso ao ERE, mas também destaca as deficiências estruturais do sistema educacional em lidar com questões de equidade, qualidade no acesso e permanência na escola.

Lévy (1999, p. 157) salienta que "qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve começar por uma análise cuidadosa da transformação contemporânea da relação com o conhecimento". Assim, é importante não apenas reconhecer a importância das tecnologias na educação, mas também questionar e desenvolver práticas pedagógicas desafiadoras e significativas que reflitam as características da nossa era. Essas práticas devem ser orientadas para promover os processos de evolução social, considerando a diversidade humana e buscando criar caminhos para outros futuros possíveis.

Dessa forma, é necessário um esforço conjunto para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo às TICs, proporcionando-lhes as ferramentas e os recursos necessários para uma participação efetiva no ambiente escolar digital. Isso não apenas promoverá uma educação mais inclusiva, mas também contribuirá para mitigar as disparidades educacionais e sociais.

Conforme discutido por Santana e Sales (2020), a Educação à Distância (EaD), Ensino Híbrido (EH) e Ensino Remoto (ER) se destacaram como alternativas relevantes no panorama educacional, principalmente no período da pandemia. A EaD demonstrou sua eficácia em ampliar o acesso à educação, enquanto o EH combina elementos presenciais e virtuais para oferecer uma experiência de aprendizagem mais flexível. Por sua vez, o ER, especialmente em contextos de crise como a pandemia de covid-19, se mostrou uma ferramenta indispensável para garantir a continuidade do processo educacional.

Contudo, a transição abrupta para o ERE, impulsionada pela pandemia de covid-19, ampliou o uso das TICs na prática pedagógica conforme já mencionado, sendo fundamental reconhecer tanto os desafios quanto as oportunidades associadas à integração delas na atividade pedagógica remota nos ambientes escolares. No uso desta, os desafios se tornam ainda mais evidentes, tanto para os professores quanto para os estudantes, se relacionada à infraestrutura tecnológica inadequada e o acesso limitado.

O ER, conforme Pretto, Bonilla e Sena (2020), representa uma tendência reducionista tanto na relação da educação e ensino, quanto do ensino à mera realização de atividades remotas que dispensam o efetivo trabalho docente de mediação, diálogo e interação, bem como a conexão da escola com outras mediações sociais que ela possibilita. No mesmo sentido, as práticas adotadas durante a pandemia parecem restringir a ação docente à simples transmissão de informações administrativas, incentivando os alunos a focarem no consumo de conteúdo produzido de forma imediatista e reproduzindo práticas tradicionais já questionadas anteriormente à crise sanitária.

Diante disso, o desenvolvimento da atividade pedagógica remota requer do docente uma atenção e adaptação, devido à falta de acesso equitativo à tecnologia e à internet, que pode ampliar as desigualdades educacionais entre os alunos. Além disso, a dificuldade em manter a motivação e o engajamento dos estudantes em um ambiente virtual, a adaptação das práticas pedagógicas para o contexto remoto e a necessidade de capacitação docente em ferramentas e metodologias digitais também representam obstáculos significativos.

Além da escassez de investimentos e políticas públicas efetivas, as quais emergem como mais uma problemática para a democratização do ensino, considerando a carência por uma educação estruturada que inclua recursos informacionais essenciais, tais como computadores, acesso à internet, tablets e celulares. Essa disparidade de acesso a recursos tecnológicos contribui ainda mais com as desigualdades educacionais, reforçando a importância de políticas que promovam a equidade e o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os alunos (Silva; Soares, 2018).

Santana e Sales (2021) afirmam que a dimensão pedagógica engloba diversas construções relacionadas aos formatos de desenvolvimento curricular, à criação de material didático multimídia estruturado de forma dialógica, à definição de procedimentos avaliativos específicos e às demandas de conhecimento docente. Além disso, abrange o dimensionamento de conteúdos e práticas a serem abordados tanto em ambientes presenciais quanto à distância, bem como a seleção e adaptação de ambientes e ferramentas de mediação telemática de acordo com objetivos de aprendizagem específicos.

Para os professores os desafios em relação à formação para o uso de tecnologias, especialmente no contexto do ensino remoto, destacaram a necessidade premente de dominarem ferramentas digitais e desenvolverem competências específicas para o planejamento e execução de atividades remotas. Muitos professores se viram diante de uma curva de aprendizado íngreme, enfrentando dificuldades na adaptação às novas tecnologias e na criação de estratégias pedagógicas eficazes para engajar os alunos à distância.

Freire (2001) observa que a industrialização está alterando o papel do indivíduo, antes um mero espectador passivo, para um "participante" ingênuo em várias esferas da vida nacional. Para resistir a essa passividade diante das inovações técnicas da economia, Freire propõe um diálogo crítico, que envolve a compreensão dos condicionamentos históricos, sociológicos e ideológicos, especialmente diante de práticas pedagógicas autoritárias e opressoras. Esse diálogo crítico contribui para a criação de ações educativas justas e para a produção de novas formas de conhecimento da realidade, com o poder transformador da capacidade de problematização e diálogo com a realidade.

Diante dos desafios apresentados pelo uso das TICs no ER durante a pandemia, os docentes assumem um papel fundamental na busca por soluções eficazes que garantam uma educação inclusiva para todos os alunos. A capacidade de diálogo crítico, a adaptação constante e o investimento em aprimoramento profissional emergem como elementos essenciais para enfrentar os desafios e promover uma educação transformadora em meio à crise e à incerteza.

Nesse contexto, é relevante reconhecer não apenas os avanços proporcionados pelas TICs, mas também as limitações e desigualdades que acompanham sua implementação. A busca por uma integração verdadeiramente inclusiva e transformadora das tecnologias na prática pedagógica requer uma reflexão constante, pautada pelo diálogo crítico proposto por Freire. Somente assim será possível priorizar a participação ativa dos alunos e construir conhecimento significativo em um ambiente educacional marcado pela constante evolução tecnológica.

3.3 O QUE REVELAM AS PESQUISAS ENTRE 2021 A 2024 SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA EM CONTEXTO PANDÊMICO?

Para compreensão do nosso objeto de estudo, realizamos revisão de literatura por compreendermos a relevância que esta tem para a pesquisa científica e optamos pelo Estado da Questão (EQ). De acordo com Evêncio e Borges (2020), o EQ trata-se de um estudo que se configura em exercício de buscas por trabalhos científicos que possibilitam ao pesquisador

conhecer a exposição científica acerca do objeto de estudo investigado. Os autores mencionados dão destaque à importância da busca e compreensão através da produção do EQ, isso porque há um volume expressivo de pesquisas e quando se visa uma investigação com princípios e rigor científico é preciso uma prática em que o pesquisador não pode negligenciar, mas buscar com clareza o desvelamento do fenômeno a ser conhecido.

Os autores sinalizam o EQ como uma estratégia em que o pesquisador tem de seu tema investigado, caracterização criteriosa e compreensão crítica e, desse modo, ajuda a elucidar um panorama de conhecimentos científicos já existentes e a contribuição de uma pesquisa, registrando os dados relevantes do levantamento bibliográfico no rigor científico. No palco desta discussão Therrien e Therrien (2004, p. 7) elucidam que:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Nesse contexto, o processo de produção científica através do EQ é uma investigação seletiva e crítica nas fontes de informação da produção. Os autores supracitados sintetizam as principais características do EQ, as quais contemplam objetivos, procedimentos, fontes consulta e resultados. Os objetivos referem-se à delimitação do objeto de investigação e consequentemente à definição das categorias centrais da abordagem teórica e metodológica; os procedimentos referem-se ao levantamento bibliográfico seletivo para definir o objeto de investigação e as categorias de análise; fontes consulta são as teses, dissertações, relações de pesquisa e estudos teóricos e, por fim, os resultados que esclarecem e delimitam a contribuição original do estudo no campo científico (Therrien; Therrien, 2004).

Nesse sentido, compreendendo a importância da busca do desvelamento e compreensão do fenômeno a ser conhecido, buscamos a contribuição de pesquisas em bancos de dados, tais como: Google Acadêmico, *Scielo* e CAPES. Foi realizado um recorte temporal entre 2001 a 2004 com o objetivo de conhecer o que as pesquisas revelam sobre nosso objeto de estudo. A busca se deu no período de 2 a 22 de maio de 2024.

Para a realização, utilizamos filtros como: “Atividade Pedagógica Remota” na plataforma Google Acadêmico e encontramos 36 artigos, no entanto somente seis que contribuíam para o entendimento do nosso objeto de estudo. Porém, quando limitamos a busca com “Atividade Pedagógica remota no ensino fundamental”, não encontramos nenhum texto

correspondente. Da mesma forma ocorreu quando realizamos a busca no Scielo com os filtros “Atividade Pedagógica Remota” ou “atividade pedagógica remota no ensino fundamental”, não encontramos textos correspondentes, todavia quando buscamos com o filtro “ensino remoto no ensino fundamental” e foi possível apreciarmos 27 artigos e obtivemos achados em dois que trouxeram contribuições. Seguindo com as buscas na plataforma CAPES, foi possível encontrarmos pesquisas com “Atividade Pedagógica remota nos anos iniciais”, de modo que encontramos 27 artigos e tivemos dois achados. De forma geral, obtivemos 90 artigos científicos a partir do levantamento bibliográfico, dos quais dez dialogaram e contribuíram com nosso objeto de estudo. A partir disso, organizamos um quadro apresentando os artigos selecionados de acordo com a proposta desta pesquisa:

Quadro 1 – Artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico.

Autor/ano	Título	Objetivo geral	Metodologia	Tipo
Aguiar e Filho (2023)	O ensino em tempos de pandemia: a transição do ensino presencial para o remoto.	Compreender o ensino na pandemia.	Natureza teórica, bibliográfica e exploratória, de pesquisa de campo.	Artigo
Cunha, Bueno e Ferreira (2021)	O que narram as professoras? Lições e aprendizados do ensino remoto emergencial	Analisar e discutir o tema a partir da análise de narrativas, escritas no período de pandemia, sobre as experiências com o ensino remoto emergencial	Natureza qualitativa	Artigo
Ferraz, Ferreira e Silva (2022)	Elementos para se pensar a organização do trabalho pedagógico docente no ensino remoto.	Identificar as mudanças e os desafios na organização do trabalho pedagógico do professor.	Natureza qualitativa e exploratória	Artigo
Lenz <i>et al</i> (2020)	Os cenários da pandemia: a geografia, o ensino e a escola.	O ensino remoto em tempos de pandemia e a escola enquanto lugar não só de ensino e aprendizagem, mas também de pertencimento	Pesquisa qualitativa, de revisão teórica e de pesquisa de “campo virtual”.	Artigo
Limeira, Batista e Bezerra (2020)	Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da COVID-19	Identificar as ferramentas tecnológicas utilizadas pelos docentes para a sua prática pedagógica	Pesquisa exploratória.	Artigo
Pagaime <i>et al</i> (2022)	Educação Especial na pandemia; estratégias e desafios no ensino fundamental	Analisar estratégias e desafios identificados no início da pandemia de covid-19 para a escolarização do público-alvo da educação especial, com foco na percepção de docentes do ensino fundamental das redes públicas.	Natureza quanti-qualitativa	Artigo

Queiroz e Pinho (2023)	Ensino remoto na perspectiva da criatividade: outras possibilidades além das lentes tradicionais	Refletir acerca dos desafios e possibilidades de um ensino remoto a luz da criatividade, na tentativa de abrir brechas no pensamento simplificador a partir do diálogo recursivos.	Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico.	Artigo
Santos (2021)	A integração das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas remotas	Repensar sobre os desafios e as possibilidades da integração das ferramentas digitais no contexto educacional não presencial.	Revisão bibliográfica e análise de relato de experiência.	Artigo
Silva e Santos (2023)	O desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de COVID-19	Investigar a atuação e desenvolvimento profissional de professores brasileiros durante o ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19	Pesquisa exploratória.	Artigo
Veras, Cunha e Soares (2021)	Freire-Mandela: formação de professores no contexto tecnológico	Perceber como as TICs influenciam a pedagogia em sala de aula virtualizada e como estas afetam a formação de futuros docentes.	Pesquisa qualitativo, comparativo, interpretativa e de natureza aplicada.	Artigo

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024).

Após o estudo de cada texto selecionado foi possível traçarmos o diálogo com nosso objeto de estudo. No diálogo com as pesquisas tivemos achados que contribuíram para o entendimento da continuidade das atividades escolares no contexto pandêmico. As mesmas revelaram realidades e necessidades que ajudaram a constituir compreensão acerca do nosso objeto de estudo.

Conforme Aguiar e Filho (2023), a suspensão das aulas presenciais fez da atividade diária, como frequentar a escola, ser incorporada ao ambiente familiar, de modo que as aulas passaram a ser assistidas em casa, denominada assim como Ensino Remoto Emergencial (ERE), consistindo em uma forma de prevenir a proliferação do vírus.

Os autores em tela explicam que a educação passou por um processo de resignificação durante esse período, foi necessário a inclusão de novas práticas e tecnologias na atividade pedagógica. O EP passou a ser ER para que não houvesse perda do ano letivo e, nessa discussão, os autores elucidam que o EP apresenta aspectos básicos como um local de encontro que simultaneamente são desenvolvidas atividades e o estabelecimento de relações interpessoais no âmbito escolar. Assim,

[...] educação presencial é caracterizada pelo fato das interações entre professor-aluno e aluno-aluno ocorrerem em ambiente pré-determinado e ao mesmo tempo. A ausência neste encontro implicará na perda da oportunidade de vivenciar as atividades planejadas para o momento. Essas características expressam a realidade do ensino convencional que foi construída através de um longo processo de escolarização da sociedade (Aguiar; Filho, 2023, p. 53).

Nesse contexto, a ruptura do EP para ER trouxe desafios para o professor que precisou resignificar sua atividade pedagógica, de modo que, no ER, a atividade pedagógica da educação básica passou a ser intermediada por ferramentas tecnológicas sem que houvesse tempo para adaptação dos professores e estudantes aos recursos disponíveis. Nesse escopo, Queiroz e Pinho (2023) explicam que houve a necessidade da resignificação das práticas pedagógicas para atender o ERE, além dos desafios que muitos professores tiveram que enfrentar com as tecnologias e os novos ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, Silva e Santos (2023) destacam que o ER não é sinônimo de Educação à Distância (EaD), “[...] pois a EaD é uma modalidade de ensino com funcionamento e regulamentação legal própria (Brasil, 2017), enquanto o ERE é uma estratégia para continuar as atividades letivas durante o período de isolamento social” (Silva; Santos, 2023, p. 2). Inclusive, explicam que com a implementação do ER foi mobilizado diferentes opiniões a

respeito da efetividade ou não desse ensino, bem como impôs diversos desafios para a atuação do professor.

Nessa direção, Veras, Cunha e Soares (2021) explicam que houve debates sobre os benefícios e desafios de se pensar, não só a EaD, mas a ER, levando à discussão sobre a formação acadêmica dos novos professores e de repensar todas as ferramentas pedagógicas, com a finalidade de orientá-los para lidar com as novas relações estabelecidas entre as TICs, os professores e a sala de aula.

De acordo com Limeira, Batista e Bezerra (2020), no contexto pandêmico ficou evidenciada a dificuldade para o trabalho com as ferramentas tecnológicas. A esse respeito os autores elucidam que “vários aspectos podem estar relacionados a essa carência, dentre os quais podemos citar a falta de uma formação tanto inicial quanto continuada dos professores para com as mídias digitais” (Rodrigues; Almeida; Valente, 2017 *apud* Limeira; Batista; Bezerra, 2020, p. 3). Esse período certamente possibilitou reflexão acerca dos processos educativos e a busca de aperfeiçoamento para desenvolver práticas futuramente. Para esses autores, é necessário a promoção de cursos de formação continuada para os professores, com o objetivo de melhorar suas habilidades no manuseio das tecnologias utilizadas nos processos educativos para melhor qualidade e aproveitamento das aulas, quer sejam presenciais ou virtuais.

A esse respeito, Silva e Santos (2023) apresentam um panorama com resultados de consultas realizadas junto aos professores brasileiros da educação infantil, ensino fundamental ao mais de um nível de ensino pela Fundação Carlos Chagas (2020), pelo Gestrado (2020) e pelo Instituto Península (2020), que mostra um retrato da profissão docente no período da Pandemia. “Os dados revelam [...] a ausência de formação docente para trabalhar com as tecnologias, pouca, ou nenhuma, experiência dos professores com as [...] TICs [...]” (Silva; Santos, 2023, p. 3).

Nessas consultas, os autores consideraram as condições de trabalho do professor, as atividades e os saberes necessários para o ER, a aprendizagem dos estudantes, os fatores que colaboraram para os professores aprenderem a ensinar durante o contexto pandêmico, dentre outros aspectos no processo de desenvolvimento profissional.

Considerando à carga horária dos professores, as condições físicas, espaço, equipamentos e conectividade para a realização da atividade pedagógica, revelam que:

No que tange à carga de trabalho, para 83,2% dos respondentes, houve aumento na quantidade de horas dedicadas à preparação de aulas remotas em comparação às aulas presenciais. [...]. No que se refere aos equipamentos utilizados para a realização do trabalho, 71,4% dispunham de laptops e 35,3%,

de computador de mesa. Vale destacar que 64,6% dos professores usavam mais de um dispositivo, sendo que 62,5 % atrelavam o uso do celular com outro equipamento, 23,6% dividiam os equipamentos de trabalho com outras pessoas da família. No que toca à qualidade da conexão de Internet, 60,4% dos professores classificavam como razoavelmente boa (Silva; Santos, 2023, p. 5).

Em síntese, houve aumento no tempo de organização da atividade pedagógica em relação ao presencial. Os equipamentos utilizados muitas vezes eram atrelados ao celular e muitos declararam ter razoável conexão. As tarefas mais realizadas no desenvolvimento da atividade pedagógica remota mais relevantes foram a preparação de aula, a utilização de ambiente virtual, a interação com os estudantes extraclasse, por meio de recursos digitais, gravação de aulas, dentre outros.

Sobre os recursos tecnológicos, Cunha, Bueno e Ferreira (2021) relatam que na tentativa de manter vínculos afetivos e contato direto com a comunidade educativa foram utilizados: rádio, televisão, plataformas agregadoras de vídeos e áudios, atividades impressas ou fotocopiadas, mensagens via aplicativo de smartphone e reuniões por chamadas de vídeo e outros recursos empregados para desenvolver a atividade pedagógica remota, possibilitando a formação dos estudantes.

Ferraz, Ferreira e Silva (2022) esclarecem que um dos primeiros desafios do ER se encontrou no conhecimento e domínio dos recursos tecnológicos para o planejamento das sequências didáticas. Os professores precisaram recompor o desenho didático, foi preciso repensar uma proposta que implicasse na ressignificação dos objetivos, na definição dos conteúdos, na seleção dos procedimentos operacionais, nos recursos que auxiliariam no desenvolvimento das atividades.

Conforme Lenz *et al* (2020), não somente os professores, como os alunos também foram desafiados a aprender uma nova forma de compreensão dos conteúdos programáticos. Os pais também tiveram que rever o conceito de educação e de ensino para se adequar à nova e momentânea situação imposta pela pandemia. Para Pagaiame *et al.* (2022), dentre os desafios durante as atividades pedagógicas remotas, destacam-se o acesso à internet pela maioria dos alunos e a necessidade dos pais em dividir um único aparelho com os filhos em idade escolar, isso foi apontado como dificuldade para alunos com baixas condições socioeconômicas. Diante dessa realidade vivenciada por muitos estudantes, houve a organização de material impresso como alternativa ou como meio de instrução mais acessível.

Assim, a nova realidade, implicou em algumas reflexões acerca do acesso às tecnologias, sobretudo da disponibilidade de serem ofertados aos professores e estudantes

condições do uso pleno dos recursos tecnológicos de modo a oferecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. A distribuição de artefatos tecnológicos para os estudantes de baixa condições socioeconômicas, a democratização do acesso à internet, a formação continuada dos professores para a reconstrução de teorias e práticas necessárias para atuação dos professores, de modo a atender as demandas da atualidade, relacionando à integração das novas tecnologias à prática pedagógica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: REVELANDO O PERCURSO PERCORRIDO

Nesta seção apresentamos a metodologia que nos orientou no desenvolvimento desta pesquisa. A discussão de Araújo e Moraes (2017, p. 47) sobre os métodos de pesquisa fundamenta-se em Fernando Pessoa (2006) com a seguinte metáfora:

Um barco parece ser um objeto cujo fim é navegar; mas o seu fim não é navegar, senão chegar a um porto. Nós encontramos-nos navegando, sem a ideia do porto a que nos deveríamos acolher. Reproduzimos assim, na espécie dolorosa, a fórmula aventureira dos argonautas: navegar é preciso, viver não é preciso.

A autoras elucidam que muitas vezes nossas pesquisas se assemelham a um barco a navegar, à deriva. Ainda afirmam que ao colecionamos dados de forma desordenada, ao primeiro olhar, nos provocam angústia, fazendo com que desenfreadamente nos debrucemos em leituras e mais leituras, de maneira a garantir que continuemos navegando, concretizando a fórmula que navegar é preciso, mesmo que não saibamos a que porto chegar.

Nesse sentido, compreendemos que as escolhas das metodologias sempre são desafiadoras, no entanto, indispensáveis para a definição do percurso metodológico e da realização da pesquisa científica. Tais escolhas contribuem para o alcance dos objetivos almejados, que é, enfim, chegar seguramente a um porto.

Esta seção – **Procedimentos metodológicos: revelando o percurso percorrido** – está estruturada em quatro subseções sendo elas: 4.1 *Lócus da pesquisa*, que apresenta o campo empírico com seu contexto histórico, espaço físico e pedagógico; 4.2 *Participantes da pesquisa*, delimita a amostra da escolha dos participantes da pesquisa seguindo critérios de inclusão e exclusão; 4.3 *Técnicas e instrumentos de produção de dados*, define os instrumentos que possibilitaram a produção dos dados, questionário e entrevista reflexiva; 4.4 *Procedimentos de análise de dados*, apresenta todo o processo de apreensão e captação do fenômeno investigado, a partir da execução dos encaminhamentos e elementos que estruturam a análise discursiva, sendo elas: a fragmentação do corpus (unitarização), organização das unidades (categorização) e a produção do metatexto (novo emergente).

4.1 LÓCUS DA PESQUISA

A escola campo deste estudo está localizada na cidade de Timon – MA, inaugurada em 29 de agosto de 1987 pela Prefeitura Municipal, oferecendo inicialmente as etapas da Educação

Infantil ao Ensino Fundamental, passando também a incorporar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2016, a escola passou por uma reforma, incluindo a climatização das salas de aula e a construção de uma quadra coberta, beneficiando tanto alunos quanto a comunidade escolar de modo geral. Em 2017, a nomenclatura oficial foi alterada para Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), conforme determinação da Secretaria de Educação, marcando um alinhamento às normas educacionais vigentes e reforçando o compromisso com a excelência educacional.

4.1.1 Histórico

O contexto histórico é importante para compreendermos a trajetória da escola, evidenciando as transformações como melhorias estruturais, o esforço coletivo para superar um legado negativo e promover uma educação de qualidade. Essa dialética entre passado e presente ressalta a importância de políticas educacionais para reverter cenários adversos e construir um futuro mais promissor para a comunidade escolar.

4.1.2 Físico

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola, em 2019, contava-se com 26 turmas distribuídas entre o Ensino Fundamental e a EJA, sendo 12 turmas dos Anos Finais, 9 turmas dos Anos Iniciais e 5 turmas da EJA, atendendo um total de 865 alunos. A estrutura física da escola inclui catorze salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um auditório, um espaço destinado para futuro laboratório de informática, uma biblioteca, uma cozinha, um depósito, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores, um refeitório, uma quadra esportiva coberta e seis banheiros, dois deles adaptados para alunos com necessidades especiais.

A estrutura física desempenha um papel relevante na qualidade do ambiente educacional, refletindo diretamente nas condições de ensino-aprendizagem. Apesar das melhorias recentes, como a climatização das salas e a construção da quadra coberta, tem-se sempre a necessidade de melhorias em prol da qualidade da educação. As conquistas nos levam também as reflexões sobre as carências estruturais e aponta para a importância contínua de investimentos e planejamento estratégico, destacando que infraestrutura adequada é importante para superar desafios e promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes,

principalmente por saber que a maioria deles vive em condições financeiras limitadas, sem acesso ao saneamento básico em suas residências, cujos responsáveis possuem renda inferior a um salário mínimo, caracterizando situação de vulnerabilidade social.

4.1.3 Pedagógico

Segundo o PPP, a escola tem como missão criar oportunidades para o desenvolvimento crítico, psicossocial e cultural dos alunos, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A escola busca ser reconhecida por sua excelência educacional e cuidado com cada estudante. Seus valores incluem respeito, relações interpessoais, responsabilidade social, inovação e criticidade.

Na perspectiva pedagógica, de acordo com o PPP, são bem definidos os papéis dos diferentes agentes no espaço escolar, a exemplo da coordenação pedagógica, que planeja e supervisiona a execução do ensino em todas as séries, além de monitorar o trabalho dos professores. Suas atribuições incluem controlar a assiduidade e pontualidade dos docentes, promover reuniões regulares com pais e estudantes para integrar o ensino e fomentar diálogos com professores para o cumprimento das normas pedagógicas.

O corpo docente, composto por professores qualificados, concursados e celetistas conforme a legislação vigente, possui diversas responsabilidades. Além de comparecer pontualmente às aulas, os professores devem manter a disciplina, executar integralmente os programas educacionais, zelar pelo bom nome da escola e promover avaliações dentro dos prazos estabelecidos. Eles também são responsáveis por manter espírito de colaboração com a direção e colegas, participar de atividades cívicas e culturais e zelar pela aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo estratégias de recuperação para aqueles com menor rendimento.

Os estudantes da referida escola têm deveres específicos, como comparecer às aulas, ser pontuais e assíduos, respeitar as normas escolares, manter a disciplina e tratar todos com respeito. Eles também devem usar o uniforme escolar, participar das atividades curriculares e contribuir para a manutenção e limpeza da escola. A escola promove um ambiente de diálogo aberto entre estudantes, professores e direção, incentivando a participação ativa dos alunos no processo educativo e na busca de esclarecimentos e orientações.

Para manter a disciplina, a escola aplica penalidades proporcionais à gravidade das infrações, que vão desde advertências até a suspensão e eventual transferência. A aplicação dessas sanções é feita de forma a não prejudicar o processo formativo dos estudantes, garantindo o respeito à dignidade pessoal e à saúde física. O procedimento de penalização é

criterioso, envolvendo a audição de todas as partes e a assistência de um responsável no caso de estudantes menores, assegurando que medidas corretivas sejam justas e educativas.

Com relação aos recursos pedagógicos para a dinamização das aulas e o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como comunicação, pensamento crítico, empatia e cooperação, a escola prioriza a aquisição de livros, revistas, data show, jogos pedagógicos e computadores. Os conteúdos são selecionados com base na BNCC e adaptados pelos professores à realidade local, utilizando metodologias diversas como pesquisas, debates, passeios educativos, palestras e atividades artísticas. A biblioteca, em processo de estruturação, conta com um pequeno acervo de livros e materiais de pesquisa. Esses recursos são adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou por meio de programas como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Novo Mais Educação.

A escola promove uma série de eventos e projetos visando a integração e socialização da escola com a família e a comunidade. Além de participar dos programas como: o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), Mais Alfabetização, Novo Mais Educação e para fomentar o interesse social e a participação dos estudantes, a instituição conta com grupos de apoio e líderes de turma.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Compreendemos que a escolha dos participantes da pesquisa deve estar intimamente articulada com o objeto e objetivos da investigação. Para tanto, optamos pela delimitação de uma amostra de participantes que atendessem aos seguintes critérios de inclusão:

- ✓ Que tenham exercido a função de professor nos anos iniciais durante o ensino remoto;
- ✓ Que tenha exercido a função de coordenadora escolar nos anos iniciais durante o ensino remoto;
- ✓ Que tenha exercido a função de gestor escolar nos anos iniciais durante o ensino remoto;
- ✓ Que tenham disponibilidade e aceite voluntariamente participar da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Timon – MA que atende estudantes no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As participantes desta pesquisa foram duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora que atuaram e trabalharam durante o cenário da

pandemia do covid-19 na modalidade de ERE nos anos iniciais da Educação Básica e que atendiam aos critérios acima.

Com base nos critérios para a seleção das participantes, a princípio, em visita à escola campo de investigação, seriam cinco participantes. Assim, foram entregues cinco cópias do questionário (apêndice D). No entanto, das cinco participantes, apenas quatro responderam e devolveram o questionário. Antes da aplicação dos questionários, foi apresentado às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as informações pertinentes para que as mesmas pudessem entender os objetivos da pesquisa e consentir a sua participação voluntária.

Com o intuito de preservarmos o anonimato das participantes, adotamos codinomes. Isso porque, de acordo com os compromissos éticos da pesquisa, os participantes ficaram cientes das garantias de sigilo e da privacidade em todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

As participantes da pesquisa foram identificadas por meio de codinomes (características subjetivas que emergiram das falas de cada uma, ou seja, das unidades de análise). Somente os pesquisadores, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e os inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso às informações para verificar as o estudo, caso haja alguma solicitação nesse sentido. Também é garantido às participantes o acesso aos resultados da pesquisa no que lhe for referenciado.

O resultado obtido no estudo tem fins científicos (Dissertação com defesa pública e possível publicação de livro em periódicos), de modo que as pesquisadoras responsáveis e assistente se comprometeram em manter o sigilo e o anonimato da identidade de cada participante, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Desse modo, os codinomes constituídos foram: Professora Resiliente, Professora Altruísta, Coordenadora Colaborativa e Gestora Proativa. Cada codinome representa características da participante, enquanto aspecto subjetivo captado por meio dos dados produzidos durante a entrevista. Assim, iremos conceituar cada característica subjetiva, os codinomes das participantes da nossa pesquisa, conforme Ferreira (2010).

- **Resiliência:** Capacidade de se recobrar facilmente ou de se adaptar às mudanças. Em Psicologia, refere-se à capacidade que a pessoa desenvolve de superar, de se adaptar ou de resistir a situações adversas;
- **Altruísmo:** Pessoa que não age por interesse, quem busca ajudar alguém sem ter em conta os seus próprios interesses; caridoso, bondoso, desinteressado;

- **Colaboração:** Ato ou efeito de colaborar; ação conjunta para alcançar um objetivo comum. Trabalho em que várias pessoas participam para a realização de um projeto;
- **Proativo:** Diz-se da pessoa que antecipa problemas ou necessidades e age para resolvê-los ou satisfazê-los.

A relação de cada codinome com as características subjetivas emergiu das falas de cada participante como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 2 – Codinomes das participantes da pesquisa.

ENTREVISTADAS	PARTICIPANTES	UNIDADES DE ANÁLISE
Entrevistada 01	Professora Resiliente	“Quanto mais dizia fique em casa, mais tínhamos a necessidade de buscar maneiras e inovações para organizar nossa prática pedagógica”. “[...] a necessidade emergente foi uma formação que pudesse me ajudar no desenvolvimento da minha prática pedagógica não presencial. Foi preciso buscar ajuda ao YouTube, assistir vídeos explicativos de como produzir vídeo-aulas, cursos online. Em seguida, fazer pesquisas de como planejar aulas dinâmicas para as crianças em um contexto diferente que vivíamos, porque algo é planejar presencial.
Entrevistada 02	Professora Altruísta	“[...] tive que aprender eu tinha que ensinar eu fui assim eu fiz um grupo no whatsapp que ainda hoje existe de trocas de atividades e ajuda aos colegas, onde eu fazia vídeos para os colegas ensinando como é que fazia aula online, como é que gravava vídeos, como que usava o gravador de telas e outras coisas, né? E nesse meio tempo também oferecia ajuda aos colegas”. “Algumas aulas eram via Meet, WhatsApp, Zoom, montei classroom para alguns, fui utilizando vários meios para que o aluno não ficasse entediado só com o WhatsApp”.
Entrevistada 01	Coordenadora Colaborativa	“[...] conhecer algumas Tics, algumas ferramentas tecnológicas para aprimorar e desenvolver a prática pedagógica no sentido de auxiliar os professores e alguns pais, porque até o WhatsApp para alguns pais no momento foi difícil”.
Entrevistada 01	Gestora Proativa	‘[...] ensino remoto, ele se tornou uma realidade[...] nós, que éramos da gestão na época, decidimos nos aproximar mais da família e dos alunos. Então, nos dirigimos para a escola para poder fazer o levantamento dos números de telefone dos pais. E assim, depois que nós tivemos, fizemos esse levantamento, nós montamos grupos de WhatsApp e nesse primeiro momento, esses grupos, eles foram organizados por turmas”. “[...] nós da gestão é quem ficava na escola [...] E essas atividades tinham que ser repassadas para a família, porque o professor fazia o acompanhamento dessas atividades nos grupos de WhatsApp, e nós é que ficávamos responsáveis para fazer essa entrega”.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

Como demonstrado no quadro acima, utilizamos as definições mencionadas para justificar a escolha de cada uma.

Professora Resiliente: A entrevistada menciona a necessidade de adaptação diante da pandemia, especificamente no uso de vídeos e pesquisas em plataformas online para adaptar sua prática pedagógica não presencial. Isso reflete a capacidade de "se recobrar facilmente ou de se adaptar às mudanças", uma definição clara de resiliência, já que a professora conseguiu se ajustar às novas exigências da educação remota.

Professora Altruísta: A fala desta professora destaca sua preocupação em criar aulas online e gravar vídeos, além de auxiliar os colegas oferecendo ajuda com as ferramentas digitais. Essas ações demonstram comportamento altruísta, pois evidenciam disposição de "se sacrificar pelo bem alheio", ajudando outras pessoas sem buscar benefícios próprios, o que se alinha perfeitamente com a definição de altruísmo.

Coordenadora Colaborativa: A coordenadora menciona a busca por ferramentas e aplicativos para ajudar os professores e alunos a superar as dificuldades impostas pelo ensino remoto. O foco em "conhecer ferramentas para ajudar" destaca a ação conjunta para atingir objetivos comuns, o que se alinha com o conceito de colaboração, definido como "ação conjunta para alcançar um objetivo comum". Sua função de coordenadora também implica uma postura colaborativa.

Gestora Proativa: A gestora menciona sua ação antecipada ao implementar novas formas de ensino durante a pandemia e buscar alternativas como grupos online para dividir os alunos e organizar melhor as atividades. Isso reflete a definição de proatividade, que envolve "antecipar problemas ou necessidades e agir para resolvê-los", mostrando que a gestora tomou iniciativa para resolver os desafios que surgiram.

Portanto, cada codinome foi escolhido de acordo com as falas que demonstram os comportamentos e atitudes relacionadas às características subjetivas mencionadas. Nesse sentido, com a utilização do primeiro instrumento com questões abertas e fechadas foi possível conhecer o perfil de cada participante, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Faixa etária	Formação inicial	Tempo de magistério	Tempo de serviço-anos iniciais	Ano e/ou turma que dava aula	Carga horária	Pós-graduação
Professora Resiliente	36 a 45	Pedagogia	10 anos	10 anos	5º	20 h	Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Professora Altruísta	46 a 55	Normal Superior Pedagogia Letras Português	15 anos	15 anos	5º	20 h	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar
Coordenadora Colaborativa	46 a 55	Pedagogia e Licenciatura em Artes Plásticas	23 anos	8 anos Coordenação pedagógica	Não se aplica	40 h	Completa: Igualdade Racial na Escola (UFPI) Incompleta: Artes integrada a BNCC (UFPI) andamento
Gestora Proativa	36 a 45	Letras Português	14 anos	10 anos Gestão	Não se aplica	40 h	Especialização em linguística

Fonte: Dados empíricos da pesquisa (2024).

Diante desse quadro, podemos observar que a **Professora Resiliente** tem de 36 a 45 anos de idade, com formação inicial em Pedagogia e especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), com 10 de anos de magistério e que no contexto de pandemia ministrava aula na turma de 5º ano, com jornada de 20 horas de trabalho. Participou de formação de alfabetização e letramento, jogos para a educação infantil, AEE.

A **Professora Altruísta** tem de 46 a 55 anos de idade, com formação inicial em Normal Superior, Pedagogia e Letras Português e especialista em Gestão e Supervisão Escolar, com tempo de serviço de 15 anos de magistério e que no contexto pandêmico ministrava aula na turma de 5º ano com jornada de 20 horas de trabalho. Participou de formações proporcionadas pela SEMED e pela Fundação LEMAN, ambas voltadas para melhoria da prática educativa.

A **Coordenadora Colaborativa** tem de 46 a 55 anos de idade, com formação inicial Pedagogia e Licenciatura em Artes Plásticas e especialista em Igualdade Racial na Escola (UFPI) e está cursando Artes integrada à BNCC (UFPI). Tem 15 anos de magistério e 8 anos na coordenação escolar, totalizando 23 anos de tempo de serviço. No período pandêmico estava como coordenadora pedagógica com jornada de 40 horas de trabalho. Participou de formações sobre alfabetização e inclusão de crianças com deficiência, Neuropsicopedagogia: Abordagem pedagógica dos problemas de aprendizagem, AEE, Educação e superação em tempos de pandemia, Libras básico e intermediário e Gestão Mais, formação ofertada pela SEMED que visava a melhoria da qualidade da atuação dos gestores e coordenadores da rede de Timon.

E por fim, a **Gestora Proativa** tem de 36 a 45 anos de idade, com formação em Letras Português e especialista em Linguística. Tem 4 anos de magistério e 10 anos na gestão escolar, totalizando 14 anos de tempo de serviço. No contexto de pandemia estava como gestora adjunta com jornada de 40 horas de trabalho. Declarou que as formações ofertadas no município geralmente eram para os gestores titulares, e que os gestores adjuntos praticamente não participam das formações.

Sobre as significações que estas participantes evidenciam são que esses cursos e formações contribuíram para a melhoria durante a atividade pedagógica remota, o que podemos comprovar com as transcrições das falas a seguir:

Professora Resiliente: Sim, pois através dos cursos conhecemos melhor cada ponto para aprofundarmos mais no assunto e planejarmos uma aula adequada com fundamentos e objetivos a serem alcançados;

Professora Altruísta: Sim, que o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, a formação assegura para nós um ensino com qualidade;

Coordenadora Colaborativa: Em um momento onde tudo precisou se reinventar, eu precisei também buscar novas perspectivas na melhoria do meu trabalho como coordenadora pedagógica. Os cursos trouxeram um leque de novas melhorias para o desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas diante do momento pandêmico;

Gestora Proativa: Como já citei, eu não participava das formações, pois era a diretora adjunta. No período que eu atuava na escola, minha colega de trabalho participava do “Gestão Mais”. Ela sempre compartilhava o conhecimento adquirido. Considero que essa formação contribuiu para a nossa prática nas atividades remotas.

Desse modo, destacamos que com a aplicação do questionário foi possível conhecer o perfil de cada uma, sua formação inicial e continuada, o tempo de serviço de cada participante com suas respectivas cargas horárias e suas experiências que puderam contribuir durante o ERE.

Na subseção subsequente, apresentamos os instrumentos que utilizamos para a constituição de dados para nossa pesquisa.

4.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Nesta subseção, apresentamos os instrumentos que possibilitaram a produção dos dados e, posteriormente, nos permitiu realizar as análises dos resultados do fenômeno investigado. Entendemos que os instrumentos foram importantes para a produção dos dados e apreensão da realidade no processo investigativo. Nesse sentido, Araújo e Moraes (2017) explicam que os dados nos proporcionam uma compreensão do papel dos fenômenos empíricos no processo investigativos, no qual tais fenômenos são captados determinando o procedimento investigativo, quais sejam através de: observação, entrevistas, experimentos ou análise textual ou documental.

Diante dos vários instrumentos, optamos pelo questionário e entrevista. De acordo com Severino (2013, p. 109) o questionário é um “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Logo, com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, utilizamos o questionário com questões fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas).

Vale destacar que antes de aplicarmos o questionário tivemos um momento com os participantes, onde apresentamos os objetivos enquanto pesquisadoras e explanamos a importância da contribuição de cada colaborador no processo investigativo. No encontro, apresentamos o Projeto de Pesquisa com a questão problema, objetivos, metodologia e o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento para que pudéssemos iniciar a pesquisa.

O outro instrumento foi a entrevista reflexiva, esse tipo de entrevista é desenvolvido com o objetivo de ser utilizada em pesquisas de cunho qualitativo em educação. Szymanski (2018) explicita que a entrevista, além de proporcionar interação humana entre os autores sociais, também possibilita reflexão e construção de conhecimentos, ajudando os pesquisadores no desenvolvimento de suas pesquisas ao que se refere aos significados e aos temas que muitas vezes são complicados de serem analisados de forma padronizada.

Logo, o objetivo com as entrevistas foi de possibilitar momentos de construção de novos significados e de novos conhecimentos, considerando as expressões de suas significações a respeito das questões que contribuíram para a organização da atividade pedagógica remota e suas possibilidades para a formação humana durante o ERE.

Assim, o corpus da pesquisa foi constituído através de questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas e por entrevistas, nas quais as participantes ficaram à vontade para expor suas ideias sobre o assunto. As narrativas foram gravadas, transcritas e analisadas. A primeira fase de coleta de dados ocorreu por meio de questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas aplicado em março e abril de 2024. O instrumento foi organizado com o objetivo de conhecer perfil profissional geral das professoras, da coordenadora pedagógica e da gestora.

A segunda fase ocorreu por meio de entrevistas com um roteiro previamente estruturado, nos meses de abril e maio do corrente ano. O quadro abaixo consiste no cronograma de todos os encontros com as participantes da pesquisa:

Quadro 4 – Cronograma das ações e visitas ao campo empírico

DATA	PARTICIPANTE/AÇÃO
11/03/2024	Visita à escola campo empírico.
15/03/2024	Apresentação da proposta de pesquisa (Tema, objetivos e procedimentos), bem como apresentação e esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a ficha de consentimento do participante e dos Termo de Confidencialidade e ficha de identificação da pesquisadora juntamente com o questionário (apêndices C e D, respectivamente).
30/03/2024	Recebimento do questionário, da ficha de consentimento e a via do TCLE assinados pela participante Gestora Proativa .
02/04/2024	Recebimento do questionário, da ficha de consentimento e a via do TCLE assinados pela participante Professora Altruísta .
04/04/2024	Recebimento do questionário, da ficha de consentimento e a via do TCLE assinados pela participante Professora Resiliente .
26/04/2024	Recebimento do questionário, da ficha de consentimento e a via do TCLE assinados pela participante Coordenadora Colaborativa .
26/04/2024	Entrevista com a participante Professora Resiliente .
02/05/2024	Entrevista com a participante Gestora Proativa .
10/05/2024	Entrevista com a participante Professora Altruísta .
27/05/2024	Entrevista com a participante Coordenadora Colaborativa .

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Nesse sentido, tudo ocorreu de acordo com os compromissos éticos da pesquisa, de modo que as participantes estavam cientes que, conforme a Resolução CNS 510/16, a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (Brasil, 2016, p. 1) e conforme Resolução 466/12, no artigo XIII, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades (Brasil, 2012, p. 11). Como também, levando-se em consideração que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais ao ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (Brasil, 2016, p. 2). Assim, a pesquisa obedeceu aos seguintes critérios e sistematização:

➤ Dos Procedimentos

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, utilizamos um questionário, com questões fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas), e entrevistas como técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, de modo a possibilitar uma interação entre pesquisadora e pesquisados, compartilhando experiências vividas durante as atividades pedagógicas remotas em contexto pandêmico, expressando suas opiniões, angústias e sentimentos.

➤ Dos Riscos

Conforme a Resolução CNS 510/16, entende-se por risco da pesquisa: “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (Brasil, 2016, p. 5). Sendo que, conforme a Resolução CNS 466/12, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (Brasil, 2012, p. 7).

Esclarecemos que a investigação oferecia risco de dano de constrangimento, tendo em vista que as participantes iriam expor seus pontos de vista, suas opiniões, experiências vivenciadas durante as respostas ao questionário e entrevista sobre a temática sugerida nos

objetivos. Todavia, alguns cuidados foram tomados para evitar os riscos de constrangimento às participantes voluntárias. Vale ressaltar que a entrevista foi previamente agendada e realizada em locais reservados e não houve obrigatoriedade de resposta da parte do participante. A entrevista teve como objetivo primordial proporcionar novas possibilidades de compreensão do fenômeno investigado. Ao apontarem suas manifestações afetiva ou de opiniões, sentimentos e conceitos, as mesmas podiam ficar à vontade para expor ou não na entrevista, caso se sentissem constrangidas. Inclusive, sendo necessário, proceder-se-ia a interrupção ou remarcação da entrevista para outra data, a fim de evitar constrangimentos às participantes.

Referente ao questionário, este ofereceu mínimo risco de dano, uma vez que solicitamos apenas a ação de responder com o objetivo de conhecer o perfil da participante, porém, o risco de algum constrangimento relacionado com a participação da voluntária foi evitado pelos seguintes procedimentos: não houve obrigatoriedade de resposta; a respondente podia fazer quantas paradas fossem necessárias; esclarecemos todas as dúvidas, podendo entrar em contato com a pesquisadora responsável; em caso de algum tipo de desconforto com a pergunta formulada, poderiam deixar de responder. Também foi esclarecido às participantes, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Nesse sentido, acreditamos que os benefícios da pesquisa foi o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos investigados e das significações desenvolvidas pelos participantes em sua atuação durante o contexto da covid-19.

Foi dada atenção aos riscos que a pesquisa poderiam acarretar às participantes em decorrência dos seus procedimentos, havendo, caso necessário, a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, sendo que, quando percebida qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deveriam ser discutidas com as participantes as providências cabíveis, que podiam incluir o encerramento da pesquisa e informar ao sistema CEP/CONEP.

Conforme a Resolução 510/2016, na qual se baseou esta pesquisa, a participante que viesse a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, teria o direito à assistência e a buscar indenização (Brasil, 2016, p.10).

➤ Do Sigilo:

Foi garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houvesse sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

➤ Dos Benefícios:

Os benefícios, relacionados com a sua participação nesta pesquisa, resultam na produção de conhecimento sobre A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA EM CONTEXTO DE PANDEMIA, objetivando analisar o processo de organização da atividade pedagógica e suas possibilidades para a formação humana em contexto de pandemia. Os benefícios da pesquisa foram os de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos investigados e das significações desenvolvidas pelas participantes em suas atuações durante o contexto da covid-19.

➤ Da Participação:

A participação foi voluntária e gratuita, não houve remuneração para tal. Esta pesquisa não proveu ônus e nem gastos financeiros às participantes, caso ocorresse, seriam ressarcidas e/ou indenizadas pelos responsáveis da pesquisa. A participação não foi obrigatória. A recusa ou desistência não traria nenhum prejuízo para a relação com a pesquisadora ou com a instituição onde as participantes trabalhavam.

➤ Da Autonomia:

A pesquisadora responsável assegurou o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que as participantes queiram saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que poderia recusar ou retirar o consentimento de sua participação no estudo a qualquer momento, sem precisar justificar.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Ao considerarmos o objetivo geral e o problema de pesquisa desta investigação, compreendemos que ao escolher um procedimento metodológico, o pesquisador está escolhendo um percurso que melhor lhe dê condições de apreender a realidade objetiva e a essência do fenômeno pesquisado.

Desse modo, para a análise de dados da presente dissertação, utilizamos como procedimento metodológico a Análise Textual Discursiva (ATD), por consistir em modos de aprofundamentos e mergulhos em processos discursivos, de maneira que se possa alcançar

aprendizagens em forma de compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido, onde o pesquisador se assume como sujeito histórico participando na constituição de novo discursos (Moraes, 2005).

Durante esse procedimento de análise textual discursivo ocorre “[...] um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir desses novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (Moraes, 2005, p. 84). Ainda de acordo com esse autor, a análise textual envolve identificar e isolar enunciados dos materiais a ela submetidos, categorização de enunciados e produção textos, integração de descrição e interpretação, utilizando-os para a base da construção de categorias desenvolvidas na análise.

Nessa perspectiva, a matéria prima, ou seja, os dados para a análise textual do nosso objeto de estudo/fenômeno – atividade pedagógica remota no contexto pandêmico – foram produzidos dentro do processo de pesquisa. Durante tal processo foi preciso definirmos e delimitarmos o corpus, os dados para a nossa análise. Assumindo que todo dado se torna informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que “nada é realmente dado”, mas tudo é construído (Moraes, 2003).

Para o processo analítico dos dados, foi necessário fazermos um percurso estruturado para que pudéssemos compreender o fenômeno investigado a partir de uma análise rigorosa e criteriosa até chegarmos à compreensão. A metodologia de análise constituída para a apreensão do processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico foi a Análise Textual Discursiva (ATD), que “[...] é um processo integrado de análise e de síntese, que se propõem a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada [...] de materiais textuais, visando descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos [...]” (Moraes, 2005, p. 89).

Essa análise é realizada a partir de textos já existentes ou de materiais produzidos como: entrevistas e observações, depoimentos escritos realizados pelos participantes dentre outros (Moraes, 2003, 2005). O conjunto de textos são denominados, pelo autor, de corpus. O corpus da análise textual é constituído fundamentalmente de produções textuais. Assim,

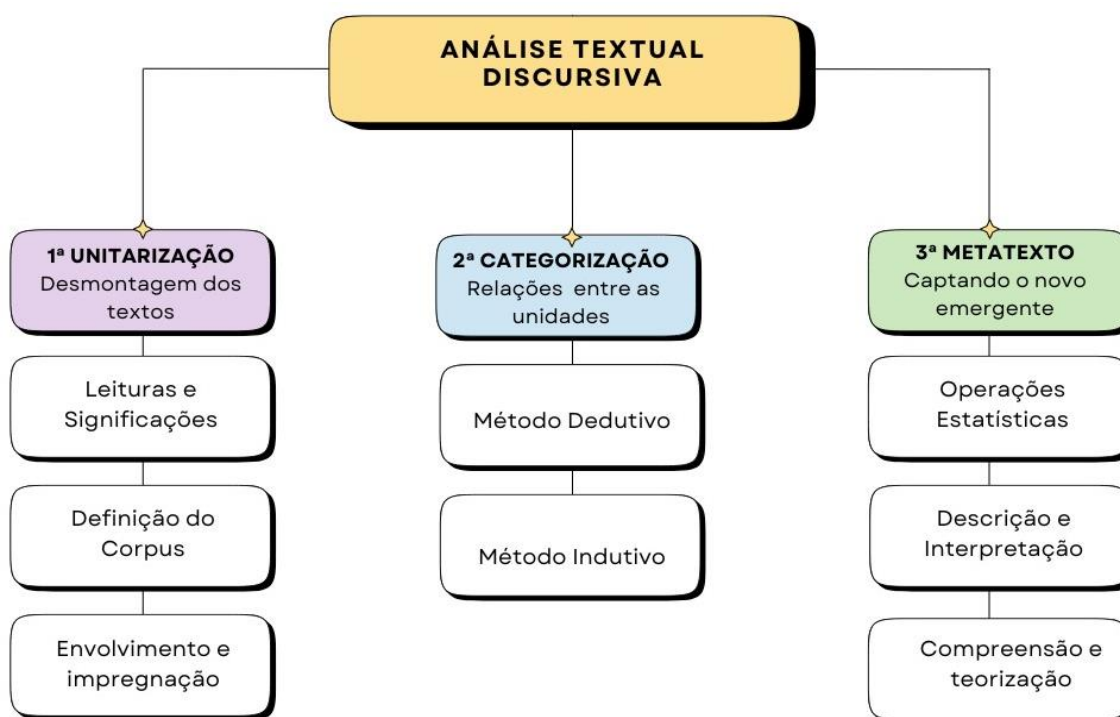
Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais

como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (Moraes, 2003, p. 194).

Nesse sentido, o corpus de análise da nossa pesquisa foi constituído no campo empírico através das transcrições das entrevistas realizadas com as participantes. Esse tipo de análise de dados e informações é de natureza qualitativa, sendo muito utilizada por pesquisadores que analisam produções escritas para identificar e fazer inferências sobre fenômenos, produzindo novas compreensões a partir da construção de unidades de análises e categorizações sobre os fenômenos e discursos em estudo.

Esta metodologia conduz à compreensão do fenômeno pesquisado através de quatro focos. Contudo, os três primeiros se constituem como etapas principais (Moraes, 2003). Essas etapas são: A unitarização (fragmentação do corpus); A categorização (organização das unidades) e novo emergente (produção do metatexto). Como podemos observar na figura abaixo, conforme Almeida e Giordani (2022):

Figura 4 – Etapas da Análise Textual Discursiva



Fonte: Almeida e Giordani (2022).

As autoras em tela fundamentadas em Moraes e Galiuzzi (2007) apresentam as fases da ATD e explicam que esta metodologia de análise, enquanto processo, é um auto organizado, ou seja, o quarto foco da ATD do qual emergem novas compreensões, em que os

novos entendimentos surgem numa sequência recursiva de três elementos, quais sejam: a unitarização, categorização e o novo emergente, o metatexto (Moraes, 2003).

Desse modo, inicialmente, com o corpus da pesquisa constituído, com um conjunto de informações para serem analisadas, desenvolvemos a primeira etapa do processo de análise. Realizamos a unitarização, esta “[...] implica examinar em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir as unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes, 2003, p. 191). Efetivamos a leitura e significação do corpus examinando-o atentamente, destacando e fragmentando em unidades.

Desse modo, fomos desmontando o texto, unitarizando, examinando em detalhes e constituindo as unidades referentes aos fenômenos em estudo. Como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 5 – Das unidades selecionadas à unitarização

Nº	GRUPO 01 DAS UNIDADES
27	Bom, o ensino remoto foi uma alternativa utilizada de última hora . Eu acredito que não tenha sido assim tão discutida para ser imposta. Ela foi realmente uma alternativa de última saída . Para que não fechasse e o prejuízo na educação não fosse tão grande. Como é que ia fazer com esse monte de gente dentro de casa sem fazer nada? E crianças? Tinha que ter aquela rotina. Ou pelo menos tentar, né? Então, assim... Como eu falei, foi uma alternativa para que as atividades educacionais tivessem continuidade , sendo um divisor de águas para as instituições educacionais e isso desempenhou um papel chave para as relações humanas durante a pandemia, tanto com pais, com alunos, professores e outros meios. (Entrevista: Professora Altruísta)
28	Embora tudo isso tenha acontecido durante a pandemia, esse ensino remoto era para não levar ao abandono escolar, totalmente . Mas houve o abandono escolar, em várias pesquisas que eu li, que na época da pandemia eu lia muito, queria saber o que estava acontecendo, e pós-pandemia, eu fui ler a respeito, percebi que não teve esse abraço tão grande das pessoas com relação ao ensino remoto, não foi tanto quanto a gente imaginava que fosse. (Entrevista: Professora Altruísta)
29	Mas o ensino remoto, pra mim, foi uma válvula de escape , tanto pra mim quanto para os alunos. Muitos, durante a aula, relatavam “professor, eu não aguento mais, eu quero voltar pra sala, eu também não aguento mais não”. Então, assim, foi bom, foi, pra que a gente pudesse passar por essa pandemia com mais ou menos a nossa rotina . Mas não foi tão abraçada e demorei para entender que a realidade era aquela. (Entrevista: Professora Altruísta)
18	Na minha opinião, o ensino remoto, ele teve seus pontos positivos, também teve os pontos negativos, mas considero que a escola não poderia ficar parada sem dar passos com uma aprendizagem . (Entrevistada: Gestora Proativa)
Nº	GRUPO 02 DAS UNIDADES
01	Bem, de início foi preciso uma reorganização da nossa prática que era presencial e que de forma repentina passou a ser uma prática pedagógica remota . Nós não estávamos esperando que isso fosse acontecer e, de repente, aconteceu . Diante desse contexto, fomos orientados a não perder o vínculo com nossos alunos [...]. (Entrevista: Professora Resiliente)
06	[...] No início foram antecipadas as férias escolares , até termos uma posição da realidade da pandemia em nosso país, porque a gente não sabia que seria algo passageiro ou algo que ia durar um mês, dois meses, não que pudesse durar a quantidade de tempo que durou. Em seguida, fomos informados que as aulas seriam online, gravadas por alguns aplicativos de vídeos oferecidos pela internet , e os vídeos

	seriam disponibilizados em grupos de WhatsApp que a escola criaria com os pais da turma que a professora era titular. (Entrevista: Professora Resiliente)
17	O remoto é aquele que vai e volta, né? Sim. E, então, o ensino remoto, nós gravávamos as aulas e as aulas ficavam lá na plataforma do WhatsApp . Quando a criança, o pai da criança tinha disponibilidade, ele ia lá, colocava o vídeo pra criança assistir e naquele momento ali que havia um compromisso da criança e do pai fazer a atividade naquele momento. (Entrevista: Professora Resiliente)
01	Bom, inicialmente nas escolas do município de Timon, como em todo o Brasil e mundo, foi recomendado que houvesse uma parada total, que é o chamado distanciamento , que era as escolas de todo o Brasil e do mundo receber a orientação de suspender o atendimento presencial. Nesse momento, nós da rede e de todo mundo fomos pegos de surpresa , não esperávamos por isso. É uma situação que a gente realmente foi pego de surpresa e não entendemos no início. (Entrevista: Professora Altruísta)
02	Foi, no início, um pouco complicado pra gente se adaptar a essa nova realidade. E o que foi que aconteceu? Fomos orientados pelas secretarias de educação a iniciar o ensino remoto , coisa que eu ainda não conhecia, o ensino remoto dessa forma comum que foi colocado. Eu tinha aulas EaD em universidade e tal, mas não o ensino fundamental menor ou maior. Então, foi isso que aconteceu. O ensino presencial ganhou essa nova modalidade, que foi o ensino remoto. Sim, a nova modalidade de ensino, isso para que as atividades da educação não fossem interrompidas e os alunos não fossem prejudicados com esse fechamento das escolas, esse distanciamento devido à covid-19. (Entrevista: Professora Altruísta)
11	Bom, inicialmente foi um afastamento. A suspensão das aulas presenciais e início de aulas remotas. Nossas aulas eram ministradas em casa . A gente, claro, por conta do distanciamento, inicialmente ninguém podia sair de casa, era praticamente proibido sair de casa. (Entrevista: Professora Altruísta)
30	De início, foi uma dificuldade para compreender o que seria o ensino remoto , qual a diferença do remoto para a educação à distância, porque hoje a gente percebe que muitas pessoas ainda fazem essa confusão entre o ensino remoto e a educação à distância. Elas têm características bem semelhante, mas, no entanto, ela aponta os recursos. Assim, eu tive um pouco de dificuldade , como eu falei no início, que eu tive aulas EaD, fiz vários cursos. E aí, então, eu tive essa dificuldade quando disseram, não, vai ser ensino remoto. Emergencial, né? Emergencial. E, até então, eu achava que ensino remoto era mesmo EaD . E eu comecei a ir pelo lado EaD e aí então me puxaram para a realidade e me explicaram que não era daquele jeito, para mim foi bem complicado no início, embora dominasse as tecnologias, não dominava o significado de cada uma . (Entrevista: Professora Altruísta)
07	O ensino remoto veio para mudar e transformar as vidas das pessoas e deixar marcado um momento onde todos estiveram juntos de maneira bem diferente, cada um em sua casa, mas com um momento onde o ser humano, no geral, ele pensou, como é bom estar com as pessoas. (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)
03	Mas depois que o ensino remoto se tornou realmente uma realidade e se tornou oficial na rede municipal de ensino, nós reestruturamos os grupos . Antes que, se nós tínhamos três, na época nós tínhamos três terceiros anos e aí nós tínhamos só um grupo. Tivemos que reestruturar, cada turma ter o seu grupo . Eram dois quartos anos, que antes era só um grupo de WhatsApp, depois passou a ser como se fossem mesmo as turmas normais, só que agora de forma remota. (Entrevistada: Gestora Proativa)
09	Bom, pra nós que ficamos um pouco mais à frente, o professor ficava em casa para fazer esse trabalho remoto , mas nós da gestão é quem ficava na escola , porque fomos nós que organizamos os grupos. E também ficávamos fazendo atendimento aos pais, da família, quando procurava a escola ou precisava de algum documento. E, também, os alunos de primeiro ao quinto ano no município, eles eram atendidos por um programa que tinha uns caderninhos de atividades. E essas atividades tinham que ser repassadas para a família, porque o professor fazia o acompanhamento dessas atividades nos grupos de WhatsApp , e nós é que ficávamos responsáveis para fazer essa entrega. E depois que eles levavam, o professor trabalhava esse caderninho nos grupos , o comentário e fazer a correção dessas atividades, nós recolhíamos. Depois que o caderninho era finalizado, os pais tinham que devolver esse caderno nas escolas . E na nossa escola, nós da gestão e a equipe administrativa que era responsável para fazer esse recolhimento e também o arquivamento, porque era importante essas atividades pra comprovação mesmo daquele momento, né, da que as atividades estavam sendo desenvolvidas em casa. (Entrevistada: Gestora Proativa)
11	Então, nos grupos de WhatsApp, os nossos professores enviavam atividades, passavam orientações, exercícios e também faziam correções, gravavam vídeos para facilitar as explicações . Os docentes também ficavam disponíveis para tirarem dúvidas dos alunos ou dos responsáveis que orientavam as crianças em casa. Tinha professor que às vezes fazia até algum vídeo chamada com algum aluno , às vezes eles pediam a leitura deles, vídeo de leitura, porque também eles trabalhavam a leitura desta forma. (Entrevistada: Gestora Proativa)
22	Mas em meio a esse cenário de pandemia, as aulas remotas, ela veio para dar essa continuidade ao cronograma escolar e diminuir assim os impactos negativos na aprendizagem. [...] o ensino remoto para a

	nossa escola, era usado os grupos de WhatsApp. O material ficava disponível para o estudante, é diferente do professor estar online com alunos. No momento que o professor estava ministrando aula, colocando material, ele interagia, alguns alunos interagiam com o professor , mas nem todos interagiam naquele momento. (Entrevistada: Gestora Proativa)
Nº	GRUPO 03 DAS UNIDADES
02	[...] Assim, que a escola criou vários grupos de WhatsApp e através desse aplicativo foi possível manter o vínculo com muitos alunos, enviar atividades, tarefas para que eles pudessem realizar em casa [...] através da plataforma do WhatsApp ou então no número privado da professora, eles darem o retorno das atividades. (Entrevista: Professora Resiliente)
07	Sim, foi a única maneira naquela época encontrada para que os estudantes não ficassem sem atividades escolares, porém faltou um pouco de compromisso das famílias em ajudar a escola nesse momento atípico. Alguns alegavam que não tinham o que comer, quem dirá colocar a internet no celular. (Entrevista: Professora Resiliente)
10	Os recursos eram materiais lúdicos como caixas surpresas, fantoches, palitos de picolé, tampinhas, botões, material dourado, luminárias, microfones, celulares, tablets. caixa de som, notebook, carcaças, quadro de acrílico, pincel a gente fez um investimento muito grande nesses materiais que a gente não tínhamos em casa e aí a gente fez um investimento comprando esses materiais pela internet para poder fazer uma mediação de aula e utilizamos a princípio os recursos que tinha em casa. (Entrevista: Professora Resiliente)
13	Era a gente... mandávamos as atividades para os grupos e dava um tempo para os alunos responderem. Às vezes, eu deixava atividades aqui na escola, pedia para que a mãe ou eles mesmo passassem durante a semana e pegasse para que durante a semana a gente fosse estar respondendo e muitos ansiosos já no dia da aula já estavam com tudo respondido. (Entrevista: Professora Altruísta)
01	Inicialmente, se deu com a formação dos grupos de WhatsApp, onde a gente adicionou nesses grupos os responsáveis e a equipe gestora, como também os professores, para assim a gente iniciar as aulas remotas. E aí, diante de alguns aspectos como pais que não tinham celular, não tinham acesso à internet, a equipe gestora criou algumas formas de estar atendendo também essas pessoas, a organização de apostilhas, onde os pais vinham aqui na escola pegar essas apostilhas e depois dar a vaga evolutiva pra gente. (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)
01	Sim, então, antes mesmo do ensino remoto, ele tornasse uma realidade, tornasse oficialmente pela rede municipal de ensino, nós, que éramos da gestão na época, decidimos nos aproximar mais da família e dos alunos. Então, nos dirigimos para a escola para poder fazer o levantamento dos números de telefone dos pais. E assim, depois que nós tivemos, fizemos esse levantamento, nós montamos grupos de WhatsApp e nesse primeiro momento, esses grupos, eles foram organizados por turmas. Certo? Antes nós tínhamos três de terceiro ano, mas só montamos um grupo de terceiro ano, nesse primeiro momento, isso. E aí, a partir do momento que montamos os grupos, fizemos reunião com os professores e resolvemos, todo mundo junto aceitou a proposta de estar se aproximando mais dos alunos. (Entrevistada: Gestora Proativa)
04	A nossa maior plataforma mesmo utilizada era o WhatsApp para trabalhar com os alunos na época. E a partir desse momento, dessa reestruturação, continuamos o trabalho que já estávamos fazendo. Nós nos antecipamos um pouco que depois realmente se tornou algo oficial, não só no Timon, mas como também em todo o Brasil. (Entrevistada: Gestora Proativa)
05	Bom, nós tivemos que nos adaptar no contexto educacional. Saímos do ensino presencial para o ensino remoto. Diante dessa nova modalidade, começaram a fazer parte da nossa rotina, novas ferramentas de trabalho e o WhatsApp foi um meio de ensino mais acessível, tanto para os professores, quanto para a família, para os alunos. (Entrevistada: Gestora Proativa)
14	Algumas aulas eram via Meet, WhatsApp, Zoom, montei classroom para alguns, fui utilizando vários meios para que o aluno não ficasse entediado só com o WhatsApp. As minhas duas turmas de 5º ano tinham participação boa, eles me davam o retorno, eu não tinha tanto problema com eles. A família ajudava, então eram poucos, tipo 10 alunos no máximo que não tinham acesso porque não tinha o celular e aquela coisa de morar longe e a mãe não tinha internet em casa, tinha que pagar pelos dados móveis, e aí ela dizia que os dados móveis eram para o uso dela, e tinha aquela coisa toda. (Entrevista: Professora Altruísta)
19	Bom, os recursos didáticos utilizados por mim e pela grande maioria, no caso, o Google Meet, o Zoom, o WhatsApp, vídeos. Nós fizemos também, usamos plataformas digitais. A gente gerava link e enviava para o aluno para pesquisar em um outro momento que não fosse durante a aula, blogs educativos, canal do YouTube, adaptei meu canal para os alunos abrir, colocava vídeos para eles assistirem depois e gravação de tela. Então, esses recursos ofereceram uma flexibilidade, acessibilidade, uma gama diversificada de

	opções para que os alunos aprendessem e que pudessem atender as necessidades dos alunos. Porque assim, se eu tivesse ficado somente no WhatsApp como muitos professores da rede falavam durante as reuniões e informações gerais, falavam eu só uso o WhatsApp porque é o único que eu sei usar. E eu não estou tendo resultado e devolução dos meus alunos. (Entrevista: Professora Altruísta)
02	Em primeiro lugar, conhecer algumas TICs, algumas plataformas tecnológicas para aprimorar e desenvolver a prática pedagógica no sentido de auxiliar os professores e alguns pais, porque até o WhatsApp para alguns pais no momento foi difícil. O maior desafio desse período foi isso e a necessidade de conhecer algumas tecnologias , de entender como seriam as aulas no momento pandêmico, isso até porque a nossa formação inicial não foi tão focada na utilização das tecnologias . E aí, com a necessidade do novo contexto, houve também uma necessidade de buscar uma formação no YouTube . (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)
03	As ações foi realmente me especializar um pouco com vídeos explicativos sobre o Meet e outras ferramentas onde a gente iria, como era o cotidiano de reuniões presenciais, a gente tinha que fazer essas reuniões de forma online e aí a gente teve que buscar as ferramentas adequadas e entender como se procedia o Meet , onde foi o meio onde a gente fazia essas reuniões e as ações um ajudar o outro, no sentido de que foi tudo novo e que a escola não estava preparada, nem as pessoas estavam preparadas no momento para atuar de forma online as suas aulas. E aí foi um sentido de cooperatividade de um professor, de um coordenador, de um gestor, um ajudando o outro para a gente conseguir repassar de forma coerente, de forma clara para os alunos e para os pais naquele momento. (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)
05	Os recursos didáticos foi notebook, celular, para os que não tinham vídeos, onde os professores também criaram vários vídeos explicativos, várias dinâmicas, criaram um ambiente nas suas casas , onde proporcionou essas aulas de uma forma bem dinâmica e onde teve qualidade. A importância desses recursos no momento foi muito satisfatória porque as crianças que, como eu havia falado anteriormente, as crianças que tinham o celular em casa ou um computador, elas foram bem mais assistidas no sentido de que estavam ali tendo contato direto com os professores, mas também as crianças onde os pais não tinham aparelhos eletrônicos, eles também foram bem assistidos por conta de que a equipe gestora estava assídua aqui na escola, em turnos, claro, dando esse aparato, com essas apostilhas, onde a gente buscava também o retorno dos pais para acontecer de fato essa aprendizagem de forma concreta. (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)
06	[...] foi necessário nos conectar com as plataformas de reuniões virtuais que inicialmente eu não tinha nunca tinha tido acesso como: Google Meet, Zoom , tudo isso era novidade. E montar as reuniões é que foi um pouco complexo no início, era a forma que nós tínhamos, era o elo de ligação e de comunicação entre a Secretaria de Educação e nós gestores e também de nós gestores com os professores para fazer as reuniões virtuais. Então, no início foi um pouco complexo, mas a gente foi junto buscando informações, quem sabia mais dividia, compartilhava e assim deu certo. (Entrevistada: Gestora Proativa)
08	Quem tinha mais habilidade com essas plataformas, com a forma, porque eles [professores] utilizaram muito o gravador de tela para transmitirem as atividades , passavam os exercícios e explicavam questão por questão e além de explicar, primeiro momento eles passavam a atividade e depois eles resolviam as questões com os alunos através desse aplicativo de gravador de tela. Então, eu achei que foi um forte aliado para os professores na época e muitos nem conheciam desse aplicativo e quem tinha mais conhecimento ia compartilhando. Foi um momento de muito aprendizado. (Entrevistada: Gestora Proativa)
15	O recurso mais utilizado foi o WhatsApp , foi a formação dos grupos. Era mais acessível e mais fácil deles manusear mesmo. E teve algumas professoras que até tentaram fazer aquelas aulas online, virtual, através do Zoom , mas a participação não era tão significativa. Como eu já falei antes, tinha aluno que dividia celular, compartilhava celular e outros usavam o celular do pai, que muitas vezes durante o dia no momento da aula não estava em casa. Então, era usado o WhatsApp, os professores faziam uso de músicas, vídeos do YouTube, gravações, atividades xerocadas e outros . (Entrevistada: Gestora Proativa)
16	As aulas eram desenvolvidas pelo aplicativo do WhatsApp , os estudantes tinham acesso as aulas através de aparelho de celulares, a maioria era através do celular. Alguns professores tentaram fazer uso de plataformas, mas não tiveram sucesso porque os estudantes na sua maioria ou não tinham internet suficiente ou às vezes era meio complicado para eles o acesso a essa modalidade. E esses recursos foram importantes para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. (Entrevistada: Gestora Proativa)
Nº	GRUPO 04 DAS UNIDADES
09	A gente vê que realmente algumas famílias, por conta da carência, o poder aquisitivo, realmente condições de pôr uma internet . Alguns ganharam chips. Mas já foi já depois, não foi logo no início não [...] Foi pela prefeitura [...] Que disponibilizou para as escolas e aí disponibilizaram para os alunos [...] Vinha com internet. Mas mesmo chegando nas escolas, o coordenador e o diretor avisando, eles não tinham

	interesse de vir buscar. Então, isso dificultou. Embora a Secretaria de Educação do município tenha dado um suporte no que se refere a dados móveis, mesmo assim houve desinteresse de algumas famílias. E até nós professoras também, porque a gente não tem o hábito de dar o contato, passar nosso contato para os alunos, os pais de alunos e tudo. Na época da pandemia a gente deu nosso contato e os pais acessam a gente a hora que eles queriam, né? Não era obrigatório a atividade ser colocada no momento que o grupo era aberto, eles poderiam estar passando à tarde ou à noite, mas muitos não tinham esse certo interesse. (Entrevista: Professora Resiliente)
07	Sim, foi a única maneira naquela época encontrada para que os estudantes não ficassem sem atividades escolares, porém faltou um pouco de compromisso das famílias em ajudar a escola nesse momento atípico. Alguns alegavam que não tinham o que comer, quem dirá colocar a internet no celular. (Entrevista: Professora Resiliente)
05	E aí, dentre esses desafios que a gente enfrentou a ausência de muitos alunos, de não ter acesso, muitos moravam em zona rural , em locais que não tinha acesso à internet, pais que não tinham celular ou quando iam trabalhar levavam o celular e a criança ficava sem ele em casa. (Entrevista: Professora Altruísta)
02	E nesses grupos começaram a fazer postagem de atividades, vídeos, explicações e resoluções de atividade com os alunos. E para os alunos que não tinham internet ou não tinham celular, nós entregávamos atividades impressas na escola. Isso, isso, a família ia pegar, mas inicialmente nem todos nós atingimos 100%. (Entrevistada: Gestora Proativa)
13	Enfrentamos algumas dificuldades, pois alguns não tinham acesso à internet ou tinham que dividir o celular com os irmãos porque, às vezes, eram uma família de quatro irmãos e tinham que fazer essa divisão. Ou, muitas vezes, eles utilizavam o celular do pai e o pai não estava em casa no momento da aula, só iam ter acesso quando o pai chegava em casa desse material de aula. Então, nós enfrentamos essas dificuldades. (Entrevistada: Gestora Proativa)
19	[...] portanto, a meu ver, houve, sim, o desenvolvimento cognitivo, principalmente os alunos que eram mais bem assistidos, eles tiveram um avanço maior. Com certeza, os estudantes que não tiveram acesso a essas aulas, por conta mesmo de condições financeiras, a família era humilde, esses nós percebemos um desempenho mais lento, a vulnerabilidade. Famílias mesmo carentes. (Entrevistada: Gestora Proativa)
03	[...] A princípio não foi fácil. Quanto mais dizia: fique em casa, mais tínhamos a necessidade de buscar maneiras e inovações para organizar nossa prática pedagógica. (Entrevista: Professora Resiliente)
04	[...] Sem dúvidas, a necessidade emergente foi uma formação que pudesse me ajudar no desenvolvimento da minha prática pedagógica não presencial. Porque antes nós estávamos preparadas ao presencial. (Entrevista: Professora Resiliente)
05	[...] De início foi difícil, não sabemos como fazer. Foi preciso buscar ajuda ao YouTube, assistir vídeos explicativos de como produzir vídeo aulas, cursos online. Em seguida, fazer pesquisas de como planejar aulas dinâmicas para as crianças em um contexto diferente que vivíamos, porque algo é planejar presencial. O diferente é planejar algo, vir com a plataforma da internet. De maneira que a aprendizagem aconteça por parte dos alunos. (Entrevista: Professora Resiliente)
07	E, assim, então, nós tivemos várias metodologias, novas práticas, né? Que foi de ter que usar o celular para aprender. No meu caso, eu não tive que aprender, eu tinha que ensinar, eu fui assim, eu fiz um grupo no WhatsApp que ainda hoje existe de trocas de atividades e ajuda aos colegas, onde eu fazia vídeos para os colegas ensinando como é que fazia aula online, como é que gravava vídeos, como que usava o gravador de telas e outras coisas, né? (Entrevista: Professora Altruísta)
08	Tivemos que comprar suporte, lâmpadas e muitos outros recursos para poder resolver isso que a gente não tinha, né? Porque até então só youtubers tinham. (Entrevista: Professora Altruísta)
09	Bom, a gente não teve nenhum tipo de suporte. Eu acredito que a grande maioria das secretarias de educação do Brasil e do mundo não deu suporte aos professores. Só informou, a aula vai ser remota. E aí nós tivemos que nos preparar , como eu falei, eu tive a necessidade de montar um grupo para ajudar os amigos. Então, eu estava o tempo todo mandando novidades, mandando vídeos meus gravados, como fazer isso, como resolver aquilo, como procurar atividade, como recortar atividade no celular, que muita gente, muitos professores nem computador tinham em casa para ter esse acesso. E faziam tudo no celular. E aí, então, quando chegou essa história, muitos se viram em apuros. Nós, professoras, tivemos que nos reinventar. (Entrevista: Professora Altruísta)
Nº	GRUPO 05 DAS UNIDADES
08	Os professores se esforçaram muito para produzir, gravar e editar seus vídeo-aulas , porém o retorno da família não era o que esperávamos. Porém, o que o professor, na época da pandemia, foi colocado, passado nos grupos, apresentados nas videoaulas, houve um aprendizado, sim. (Entrevista: Professora Resiliente)

12	Houve aprendizado sim, porém não 100% como almejamos , mas os alunos saíram do contexto presencial e passaram aprender com materiais que havia em casa como: contagem com grãos de feijão, na sala de aula a gente não iria colocar o grão de feijão, ia trazer um outro recurso. Separar a embalagem de alimentos por ordem alfabética. Na escola a gente não iria fazer essa separação. A gente ia pegar o alfabeto móvel e tudo. Em casa eles não tinham alfabeto. A gente dava essas ideias assim. (Entrevista: Professora Resiliente)
13	Então, todo esse aprendizado contribuiu para o desenvolvimento das crianças , sim. Embora com toda dificuldade, houve aqueles alunos que conseguiram se desenvolver na leitura e na escrita . [...] O aprendizado dos alunos que os pais não se esforçaram foi inferior e os pais começaram ainda no decorrer dos anos ainda a culpar a pandemia. Só que a pandemia foi a culpa em torno daquela época. (Entrevista: Professora Resiliente)
16	Bom, ao mesmo tempo que sim [aprendizagem], a maioria foi não . Porque assim, a gente sabe que alguns conseguiram, né? Alguns alunos conseguiram essa aprendizagem durante o ensino remoto àqueles mais dedicados, mas a gente sabe que indo pelo global, por todos, a gente sabe que apesar deles terem continuado a estudar diariamente com essas aulas remotas, teve perda sim . (Entrevista: Professora Altruísta)
22	Por conta da pandemia e fechamento das escolas e a falta de acesso às tecnologias por parte de alguns alunos, houve sim a queda no aprendizado, foi enorme vendo isso em contextos globais . E a gente leva em conta o contexto mundial, né? (Entrevista: Professora Altruísta)
28	Embora tudo isso tenha acontecido durante a pandemia, esse ensino remoto era para não levar ao abandono escolar, totalmente . Mas houve o abandono escolar, em várias pesquisas que eu li, que na época da pandemia eu lia muito, queria saber o que estava acontecendo, e pós-pandemia, eu fui ler a respeito, percebi que não teve esse abraço tão grande das pessoas com relação ao ensino remoto, não foi tanto quanto a gente imaginava que fosse. (Entrevista: Professora Altruísta)
04	No início foi julgado como impossível e de incerteza [aprendizagem], foi o questionamento se daria certo. Mas, com os procedimentos vieram as possibilidades de algo mais e cada professor foi se aprimorando, estudando também as possibilidades e eu acredito sim que teve uma aprendizagem porque foi onde entrou o papel da família . A família estava ali, aquele aluno que foi assistido, que teve a sua família ao seu lado, conseguiu atingir as metas necessárias para a aprendizagem. Então, aconteceu sim o desenvolvimento, a aprendizagem por parte dos alunos . (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)
06	Acredito que sim, de forma satisfatória , porque no retorno desse momento pandêmico foi feita análise de leituras e as crianças tiveram realmente o desenvolvimento cognitivo das suas habilidades de forma concreta. E bem mais assistidos, como eu falei, os que tiveram acompanhamento online , mas as outras crianças que pegaram suas atividades, que os pais pegaram as atividades aqui na escola, eles tiveram, sim, um desenvolvimento um pouco menor, mas foi satisfatório. Até porque não tinham contato, né? Não tinham contato com o professor, aquela aula online, onde o professor buscava várias técnicas, né? E se aprimorou. Mas eu acredito que não foi um momento de total perda . Porque teve seus altos e seus baixos, mas as crianças se desenvolveram, sim, cognitivamente. (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)
10	Eu vejo que sim [houve aprendizagem] . Porque, assim, foi uma novidade para a época, para aquele momento, mas foi o que a escola poderia ofertar naquele instante, e essa aproximação mesmo através de das redes sociais como por exemplo o WhatsApp, eu vejo que trouxe sim, principalmente para aqueles alunos que eram acompanhados pela família , porque de 1º ao 5º ano havia essa necessidade dele ter alguém que fizesse esse acompanhamento pedagógico em casa. (Entrevistada: Gestora Proativa)
17	Então, naquele momento foi o que a escola pode ofertar, pois não tinha como a escola ficar de braços cruzados. E eu vejo, sim, que foi um passo que a gente deu que não colheremos um resultado 100% como no presencial . Mas com certeza se não tivesse feito. Isso... Foi um momento de reinvenção, adaptação. E com certeza os prejuízos teriam sido bem maiores na educação. (Entrevistada: Gestora Proativa)
19	[...] portanto, a meu ver, houve sim o desenvolvimento cognitivo, principalmente os alunos que eram mais bem assistidos , eles tiveram um avanço maior. Com certeza, os estudantes que não tiveram acesso a essas aulas, por conta mesmo de condições financeiras, a família era humilde, esses nós percebemos um desempenho mais lento, A vulnerabilidade. Famílias mesmo carentes . (Entrevistada: Gestora Proativa)
08	E assim, [o ensino remoto] mudou a percepção e a interação das pessoas, das crianças e assim, ele pode sim funcionar caso precise, caso volte, que a gente não sabe o dia de amanhã, mas na minha concepção, na verdade, quando os pais, a família pegou o seu papel de suma importância na vida daquele momento dos seus filhos , o ensino remoto talvez tenha sido até melhor do que o ensino presencial, porque foi o momento onde eu percebi que os pais, eles acolheram os seus filhos e tentaram de todas as formas ajudar nessa forma de ensino, ou seja, a participação dos pais foi essencial e efetiva no momento pandêmico . (Entrevistada: Coordenadora Colaborativa)

20	E muitos deles, que tiveram esse acesso a esse tipo de aula e que também tiveram um acompanhamento melhor da família, eles demonstram que eles estão no nível da série. Então, a parceria da escola e família foi o diferencial. Fez a diferença. Para esses estudantes. Os que não tiveram, eles não tiveram. Eles ainda carregam ainda algumas deficiências. (Entrevistada: Gestora Proativa)
24	[...] já era difícil conquistar os alunos e os pais a ter essa parceria, então pedíamos muito que os professores tivessem essa empatia. Porque já era difícil quando o pai chegava e ia pegar aquela aula do dia e tinha muitas conversas, muito material, era um pouco complicado, muitos pais queriam desistir, diziam que não acompanhavam, não conseguiam. Mas, diante de muitas conversas, apoio e suporte dos professores e nós da gestão não tínhamos sossego era respondendo pais dia e noite (Entrevistada: Gestora Proativa).

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024).

Após o processo de desmonte e desorganização do texto, buscamos estabelecer relações entre as unidades de mesmo sentido, de modo a constituir uma nova relação entre os elementos unitários, possibilitando a construção de uma nova ordem, o qual exigiu um envolvimento e impregnação, de modo que pudéssemos constituir as categorias.

Nessa segunda etapa de estabelecimento de relações entre as unidades de base, de combinação e classificação de sentido, compreendemos que esses elementos unitários poderiam ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, denominadas de categorias.

Desse modo, as categorias de análise da nossa pesquisa emergiram das unidades de análises também chamadas de unidades de significados ou de sentido que foram fragmentadas do texto e levadas a agrupamentos de elementos semelhantes. O processo de categorização é uma constante comparação entre as unidades definidas no processo inicial, é a junção de unidades de mesma significação, logo:

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (Moraes, 2003, p. 197).

Nesse sentido, para constituirmos as categorias de análise, houve um esforço constante no processo de fragmentação e comparação das unidades. Na proporção que íamos fragmentando o corpus e separando as unidades, íamos também fazendo o deslocamento e unindo as de mesmo sentido e significado codificando em uma determinada categoria. Após esse movimento de fragmentação e codificação das unidades assumindo um significado referente ao fenômeno investigado, foi possível atribuir um título às unidades constituídas, definindo, assim, as categorias.

Quadro 6 – Categorização das unidades de análise

CATEGORIA 01	O ENSINO REMOTO COMO “VÁLVULA DE ESCAPE”
CATEGORIA 02	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE O CONTEXTO DE PANDEMIA
CATEGORIA 03	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) POSSIBILITANDO A REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
CATEGORIA 04	REALIDADE E NECESSIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA
CATEGORIA 05	O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024).

A partir destas categorias emergentes constituídas das informações contidas no corpus da pesquisa em um processo indutivo, começamos a captar o novo emergente e a expressar as compreensões atingidas, descrevendo e interpretando os sentidos e significados por meio da construção de novos textos. “Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (Moraes, 2003, p. 202). Desse modo, a estrutura básica do metatexto é construída a partir da unitarização e categorização do corpus.

Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis seqüências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente, o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo (Moraes, 2003, p. 202).

Nesse sentido, ao desenvolvermos as etapas anteriores que constituem a ATD, começamos a estruturar e produzir um novo texto por meio das categorias constituídas, resultantes da análise e, a partir delas, produzimos as descrições e interpretações expressando as novas compreensões possibilitadas pela análise.

Nessa etapa, interpretamos e descrevemos o diálogo entre as diversas vozes, das entrevistadas e dos autores que serviram de fundamentação para a produção textual, revelando tensões e contradições presentes na realidade investigada. E da própria pesquisadora, sobre o que dizia o fenômeno investigado – a organização da atividade pedagógica remota em contexto pandêmico. A análise foi realizada a partir dos dados empíricos coletados, resultando em um metatexto estruturado em cinco categorias.

Primeiramente, verificamos que o ERE funcionou como uma “válvula de escape” diante da pandemia e as entrevistadas trouxeram à tona questões sobre a falta de preparo tecnológico e as desigualdades de acesso, evidenciando as disparidades sociais. Em seguida,

avaliamos a reorganização da rotina escolar, que expôs a produção de necessidades formativas dos professores e das equipes gestoras no contexto pandêmico. A análise das TICs mostrou tanto o potencial quanto as limitações geradas pela falta de infraestrutura, confirmando as barreiras enfrentadas pelas entrevistadas. Além disso, constatou-se a realidade e a necessidade do ensino remoto que expuseram a precariedade dos sistemas educacionais e a desigualdade no acesso à internet, temas que geraram reflexões críticas entre as participantes. Por fim, o envolvimento familiar foi discutido de maneira dialética, evidenciando como as condições familiares desiguais afetaram o processo de ensino-aprendizagem, destacando as contradições presentes no contexto educacional.

5 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL COMO “VÁLVULA DE ESCAPE”: realidade e necessidades produzidas em contexto de pandemia

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) emergiu como uma resposta emergencial durante a Pandemia, uma medida adotada de forma quase compulsória para garantir a continuidade do processo educacional em um contexto de isolamento social. A necessidade urgente de adaptação colocou as instituições educacionais em uma posição delicada, em que a única alternativa viável era a implementação do ERE. Essa solução repentina, improvisada, embora necessária, evidenciou uma série de desafios e contradições que precisam ser analisados sob uma perspectiva crítico-dialética.

No contexto do ERE, a flexibilidade foi colocada à prova de maneira abrupta, forçando professores, alunos, coordenadores pedagógicos e gestores a se adaptarem rapidamente a novas dinâmicas de ensino-aprendizagem. No entanto, essa adaptação não ocorreu de forma homogênea e as disparidades no acesso à tecnologia e na preparação pedagógica se tornaram evidentes, exacerbando desigualdades já existentes no sistema de ensino, conforme aponta o estudo de Pagaimé *et al.* (2021).

Na análise do ERE como “válvula de escape”, destacamos duas categorias, necessidade e realidade, elas foram importantes para compreensão do nosso objeto de estudo. Nesse sentido, discorreremos primeiramente sobre a categoria necessidade que, de acordo com Afanasiev (1968), apresenta uma interdependência dialética com a casualidade. De maneira que a necessidade e a casualidade “não existem em separado, como categorias puras. Num ou noutro processo, a necessidade se apresenta como tendência principal [...] que atravessa numerosas casualidades” (Afanasiev, 1968, p. 171).

Segundo esse autor, a casualidade complementa a necessidade, visto que é a forma de sua manifestação. Logo, as necessidades surgem das casualidades. Correlacionando esta categoria com o ERE, podemos dizer que foi por conta da casualidade da Pandemia que surgiu a necessidade de implantação deste, forçando os professores e a equipe gestora a buscarem alternativas para dar continuidade às aulas de forma remota. Com o ERE, tanto os profissionais da educação quanto os estudantes não tiveram tempo de passarem por uma formação para se preparem, se planejarem, devido a casualidade da pandemia. Assim, a necessidade de implantação do ERE surgiu da casualidade, das circunstâncias da covid-19.

Isso porque a realidade daquele momento histórico pandêmico fez com que se buscasse outras possibilidades de realizar o processo de ensino-aprendizagem através do ensino remoto.

A realidade, enquanto categoria, sempre está em desenvolvimento num processo histórico, sempre dialoga com a categoria possibilidade que se desenvolve e se transforma em realidade.

A possibilidade se distingue em possibilidade abstrata e real. A abstrata (formal) é a que não pode ser analisada nas condições presentes, segundo Afanasiev (1968), cabe o exemplo dos planetas do sistema solar se chocarem com outros corpos celestes grandes, definindo como uma possibilidade ínfima, a qual as condições objetivas e necessárias não se efetivam em possibilidade.

Já a real, é a que existe em condições históricas concretas, com fatores necessários para a sua realização. Assim, possibilidade real requer condições reais para que ocorra. Nesse sentido, o ERE só foi possível acontecer devido às condições reais que possibilitaram o desenvolvimento desse ensino emergencial, através das condições reais, objetivas e subjetivas existentes. As objetivas podemos citar como exemplo: a internet, o computador, o celular, o aplicativo de WhatsApp, dentre outros. As subjetivas são os nossos conhecimentos, saber como manusear os dispositivos tecnológicos e o funcionamento da conectividade e dos aplicativos que permitiram que a relação entre professores e estudantes, gestão e professores fossem possíveis durante o contexto pandêmico.

Nesse sentido, podemos observar que a necessidade se manifesta em dadas condições objetivas, no entanto, as próprias condições, circunstâncias, ou seja, a casualidade muda, respectivamente a necessidade também muda e se desenvolve. Assim, a possibilidade se transforma em realidade se as condições lhe forem favoráveis (Afanasiev, 1968).

Desse modo – para compreendermos como a casualidade da pandemia fez surgir a necessidade de se buscar novas maneiras para o desenvolvimento do ensino, por meio de uma realidade que possibilitasse condições reais para a aprendizagem dos estudantes –, fizemos a análise textual produzida em campo empírico e após a análise construímos o metatexto que está estruturado em cinco subseções, cada uma correspondendo a uma categoria de análise, sendo elas: 5.1 *O ensino remoto emergencial como “válvula de escape”*, que aborda o ERE como uma alternativa utilizada de última hora, uma alternativa de saída, de modo que as atividades educacionais tivessem continuidade, evidenciando a falta de preparo para o uso de tecnologias e as desigualdades no acesso à educação; 5.2 *A organização da rotina escolar durante o contexto pandêmico*, que destaca a necessidade de reestruturação das rotinas escolares com adaptações para o ambiente remoto, revelou a falta de preparação dos professores e da equipe gestora. Esse contexto demonstrou desigualdades no acesso à educação e a necessidade urgente de adaptação das atividades educacionais. 5.3 *As tecnologias da informação e comunicação (TICs) possibilitando a realização do ensino*

remoto, que discute o potencial e as limitações das TICs devido à falta de infraestrutura e habilidades digitais; 5.4 *Realidade e necessidade do ensino remoto em contexto de pandemia*, que evidencia a precariedade dos sistemas de ensino e as desigualdades no acesso à internet; e 5.5 *O papel da família na aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino remoto emergencial*, que enfatiza a importância da colaboração entre escola e família e as desigualdades nas condições familiares no processo de aprendizagem.

5.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL COMO “VÁLVULA DE ESCAPE”

A primeira categoria revelada pelos dados denominada – **O ensino remoto emergencial como “válvula de escape”** – revela determinados aspectos que nos ajudam a explicar a realidade desta modalidade de ensino no contexto da pandemia de covid-19. Esta categoria revela conteúdo referente a como o ERE foi adotado como uma solução provisória diante da pandemia, funcionando como medida de emergência para evitar a paralisação total das atividades educacionais. Embora o ERE tenha proporcionado continuidade nas aulas, sua implementação apressada e a falta de infraestrutura adequada acentuaram desigualdades e desafios estruturais existentes, revelando-se mais solução temporária do que uma resposta definitiva. A análise desta categoria enfoca as significações das professoras, gestora e coordenadora sobre as limitações e os impactos do ERE durante a pandemia.

Esse conteúdo evidencia que, ao invés de se consolidar como solução definitiva, como se pensou que iria acontecer, revelou-se uma medida provisória que, em muitos casos, agravou as desigualdades no sistema de ensino. O ERE, que deveria garantir a continuidade da aprendizagem, acabou por destacar e ampliar as barreiras de acesso, limitando as oportunidades de participação e desenvolvimento integral para muitos estudantes, é o que aponta o estudo de Pagaime *et al.* (2021).

A seguir, os dados revelam como o ERE foi significado pela professora:

[...] **o ensino remoto foi uma alternativa utilizada de última hora**. Eu acredito que não tenha sido assim tão discutida para ser imposta. Ela **foi realmente uma alternativa de última saída**. Para que não fechasse e o prejuízo na educação não fosse tão grande. Como é que ia fazer com esse monte de gente dentro de casa sem fazer nada? E crianças? Tinha que ter aquela rotina. Ou pelo menos tentar, né? Então, assim... Como eu falei, **foi uma alternativa para que as atividades educacionais tivessem continuidade**, sendo um divisor de águas para as instituições educacionais e isso desempenhou um papel chave para as relações humanas durante a pandemia, tanto com pais, com alunos, professores e outros meios (Professora Altruísta).

O sentido expresso pela Professora Altruísta revela como ela significou o ERE durante a Pandemia. Para ela, esse ensino foi uma alternativa emergencial e não uma escolha previamente discutida. Esse trecho reflete a urgência com que as instituições tiveram que se adaptar, muitas vezes sem o tempo necessário para uma preparação adequada. A ideia de que o ERE foi uma “última saída”, o que demonstra a falta de planejamento, evidenciando as dificuldades enfrentadas para manter uma rotina mínima, especialmente para os estudantes. Essa modalidade de ensino funcionou como solução de imediato e temporária, mas sem garantir um processo educativo de equidade para todos.

Neste contexto, Queiroz e Pinho (2023, p. 19) destacam que:

A resignificação das práticas pedagógicas para atender o ensino remoto emergencial, além de repletas de incertezas, desvelaram desafios entre os professores que sem muita ou nenhuma habilidade com as tecnologias tivessem que enfrentar, novos ambientes de aprendizagem. O olhar fragmentado, o qual grande maioria dos professores foram formados impossibilita o profissional de enxergar de maneira sistêmica, reflexiva e consciente a realidade onde o aluno está imbricado.

Assim, ao refletir sobre as dificuldades enfrentadas durante o ERE, evidencia-se como a ausência de planejamento e a falta de preparação tecnológica prejudicaram a eficácia do processo educativo, destacando a necessidade de uma abordagem mais sistemática e integrada para enfrentar emergências educacionais futuras.

Nesse sentido, é interessante lembrarmos que, na perspectiva da THC, o processo educativo ocorre de forma sistemática e organizada proporcionando um aprendizado que possibilita o desenvolvimento psicológico numa relação entre o sujeito e o mundo, mediado pelo conhecimento historicamente elaborado (Vigotski, 2002).

Em outro momento, a professora explica que o ERE foi necessário para evitar o abandono escolar, embora não tenha evitado totalmente porque, segundo ela, houve sim abandono de escola, alguns alunos não acompanharam as atividades do ERE. Assim, narra a professora:

Embora tudo isso tenha acontecido durante a pandemia, esse **ensino remoto era para não levar ao abandono escolar, totalmente**. Mas houve o abandono escolar, em várias pesquisas que eu li, que na época da pandemia eu lia muito, queria saber o que estava acontecendo, e pós-pandemia, eu fui ler a respeito, percebi que não teve esse abraço tão grande das pessoas com relação ao ensino remoto, não foi tanto quanto a gente imaginava que fosse (Professora Altruísta).

Sobre isso, o estudo de Pagaime *et al.* (2021) revela que o abandono à escola durante o período da Pandemia foi uma realidade que evidenciou diversos desafios estruturais, como a falta de acesso à internet e dispositivos tecnológicos, a desmotivação e o esgotamento emocional de estudantes e professores agravaram o cenário. Esses fatores, combinados com as desigualdades socioeconômicas, resultaram em um aumento significativo das taxas de evasão e abandono escolar, exigindo a criação de estratégias urgentes e coletivas para mitigar os impactos negativos no processo de escolarização.

A entrevistada compartilha ainda sua experiência pessoal e a dos estudantes durante o período remoto, destacando a exaustão e o desejo de retorno ao EP.

Mas o ensino remoto, pra mim, **foi uma válvula de escape**, tanto pra mim quanto para os alunos. Muitos, durante a aula, relatavam, “professora, eu não aguento mais, eu quero voltar pra sala, eu também não aguento mais não”. Então, assim, foi bom, **foi, pra que a gente pudesse passar por essa pandemia com mais ou menos a nossa rotina**. Mas não foi tão abraçada e demorei para entender que a realidade era aquela (Professora Altruísta).

A Professora Altruísta traz um sentido pessoal ao esgotamento emocional e físico, sobretudo entre os alunos, causado pelo distanciamento e pela adaptação forçada a uma nova realidade educacional. Para ela, o termo que melhor representa o que foi o ERE é "válvula de escape", uma vez que o ERE foi um alívio temporário para as dificuldades da pandemia, permitindo continuidade na educação. No entanto, ele não substituiu a experiência presencial e não atendeu completamente às necessidades emocionais e físicas dos alunos e professores, gerando esgotamento e um desejo de retorno à rotina escolar tradicional.

Segundo Ferraz, Ferreira e Silva (2022), os professores enfrentaram diversas pressões que resultaram em desgastes emocionais, quebra de rotina e rompimento de vínculos. Esses desafios desencadearam cansaço extremo, falta de concentração, medos e estranhamentos, entre outros problemas relacionados ao contexto de doenças e mortes. Essa perspectiva destaca como as pressões vividas pelos professores durante o ERE também contribuíram para o esgotamento geral. O estresse e as dificuldades enfrentadas pelos docentes, como evidenciado pelos autores, refletem diretamente no ambiente educacional, exacerbando os desafios enfrentados pelos alunos e evidenciando a inadequação do ensino remoto em substituir a interação presencial e o suporte emocional oferecido pela escola.

Já a Gestora Proativa traz um sentido mais equilibrado, este é resultado da vivência pessoal da entrevistada, reconhecendo tanto os pontos positivos quanto os negativos do ERE. Ela reforça a importância de não parar o processo de aprendizagem, mesmo em condições

adversas. No entanto, esse relato também pode ser visto sob uma lente crítica, pois embora o ERE tenha permitido "dar passos", esses passos foram marcados por desigualdades e desafios que, em muitos casos, comprometeram a qualidade da educação oferecida. Assim relata a Gestora: “Na minha opinião, o ensino remoto, ele teve seus pontos positivos, também teve os pontos negativos, mas considero que **a escola não poderia ficar parada sem dar passos com uma aprendizagem**” (Gestora Proativa).

Contudo, a visão crítica da Gestora Proativa ressalta que, embora tenha sido um avanço necessário, o ERE não foi isento de problemas, incluindo desigualdades no acesso e desafios que impactaram a qualidade do ensino. Essa perspectiva reflete a complexidade da adaptação ao ERE, onde os benefícios foram acompanhados de limitações que precisam ser abordadas para melhorar a educação escolar em situações semelhantes no futuro.

Diante dessa realidade, Limeira, Batista e Bezerra (2020, p. 10-11) ressaltam que as tecnologias “diante das suas fragilidades, sozinhas não apresentam tanta eficácia e não substituirão o EP, mas como aliadas, poderão desempenhar um importante papel”. De modo que se deve reconhecer que, apesar das limitações do ERE, as tecnologias podem ser valiosas se utilizadas como suporte ao EP e não como substituto total. O desafio, portanto, é encontrar formas de integrar essas ferramentas de maneira eficaz e planejada para melhorar a qualidade educacional, mesmo em contextos de emergência.

Além disso, a rápida transição para o ERE colocou em evidência as limitações das tecnologias educacionais quando desvinculadas de um projeto pedagógico crítico. Como aponta Freire (1987), a educação não pode ser reduzida a um ato mecânico de transmissão de informações, mas deve ser processo dialético, onde o educador e o educando se engajam em diálogo transformador. No ERE, a interação mediada por recursos tecnológicos digitais muitas vezes restringiu esse diálogo, limitando a possibilidade da educação escolar verdadeiramente emancipadora.

Entretanto, é importante reconhecer que o ERE também trouxe à tona novas possibilidades pedagógicas. Gadotti (2008) sugere que momentos de crise podem abrir caminho para a inovação e a reinvenção das práticas educacionais. No entanto, essa inovação só será significativa se estiver orientada por uma perspectiva crítica que busque transformar as relações de poder e conhecimento existentes na sociedade. O ERE, só poderia ser considerado um avanço se tivesse sido capaz de transcender suas limitações iniciais e se converter em espaço de reflexão crítica, em que as tecnologias fossem usadas não apenas para transmitir conteúdos, mas para promover a autonomia e a consciência crítica dos educandos.

Assim, os dados revelam aspectos comuns sobre o ERE, desde sua implementação emergencial até suas limitações e desafios. As significações evidenciam as tensões entre a necessidade de continuidade educacional e as barreiras estruturais que comprometem a efetividade desse modelo de ensino. Sob essas perspectivas, é possível perceber que o ERE, enquanto resposta à crise, não apenas tentou manter a educação em funcionamento, mas também expôs as contradições profundas do sistema de ensino.

Durante a Pandemia, de acordo com os estudos de Pagaime *et al.* (2021), o ERE destacou e ampliou desigualdades estruturais já existentes no Brasil, revelando como o abandono escolar não pode ser dissociado de questões como sexo, cor e deficiência. Meninos negros e estudantes com deficiência enfrentaram barreiras adicionais significativas, exacerbadas pela falta de acesso à tecnologia e suporte adequado, resultando em taxas mais altas de evasão escolar. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Covid-19 (PNAD – Covid-19) falha ao não desagregar dados sobre pessoas com deficiência, dificultando análise completa das dificuldades enfrentadas por esse grupo. A perspectiva interseccional é essencial para entender essas dinâmicas, mostrando que o ERE, ao invés de ser solução equitativa, muitas vezes reforçou desigualdades e exclusões, sublinhando a necessidade de políticas educacionais que integrem essas dimensões para garantir acesso mais justo e inclusivo à educação.

A análise do ERE durante a Pandemia nos leva a compreender que essa experiência foi, simultaneamente, uma solução necessária e reflexo das contradições estruturais presentes no sistema de ensino. A eficácia do ERE não pode ser medida apenas pela continuidade das atividades escolares, mas deve ser avaliada à luz de seu potencial para contribuir para educação crítica e transformadora.

Como destaca Saviani (2003), a educação só pode cumprir seu papel emancipador se estiver comprometida com a superação das desigualdades e com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social. Dessa forma, o ERE, enquanto experiência emergencial, deve ser analisado criticamente, considerando tanto suas limitações quanto suas potencialidades, sempre com o objetivo de avançar em direção a uma educação de qualidade.

Portanto, evidenciamos que o ERE, apesar de ter servido como "válvula de escape" em um momento de crise, só poderá ser considerado um avanço se for capaz de transcender suas limitações iniciais. É essencial que essa modalidade de ensino seja incorporada de maneira crítica e dialética, visando não apenas a continuidade educacional, mas também a

promoção de uma educação que enfrente as desigualdades e contribua para o ensino de qualidade para todos.

A seguir, apresentamos a segunda subseção, a qual analisa os dados que nos ajudam a explicar como o ERE foi implantado nas escolas públicas, isto é, como a rotina escolar foi organizada durante a pandemia, de modo que a escola, mesmo em condições precárias, pudesse garantir o direito à educação para os estudantes das classes populares.

5.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE O CONTEXTO DE PANDEMIA

A segunda categoria intitulada – **A organização do ensino remoto emergencial durante o contexto de pandemia**, com abordagem analítica permitiu a identificação de pontos de convergência e divergência de significações dos seus significados sociais e os sentidos pessoais das entrevistadas, ressaltando as principais dificuldades e adaptações enfrentadas no ensino remoto.

Como já abordado anteriormente, a educação escolar na THC é desenvolvida através da atividade pedagógica que visa a transformação dos indivíduos. Assim, a educação humanizadora visa a constituição dos sujeitos e não apenas um fim em si mesmo (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016). Nesse contexto, a reflexão freiriana de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1987, p. 25) torna-se essencial.

O ERE imposto pela Pandemia exigiu dos professores a reinvenção das práticas pedagógicas, transformando o ambiente virtual em espaço onde o conhecimento pudesse ser construído coletivamente, apesar das adversidades. As soluções adotadas, embora diversas, revelam esforço conjunto para superar as barreiras impostas pela distância física, evidenciando a necessidade de papel ativo tanto dos professores quanto dos estudantes na construção do saber em tempos de crise.

As barreiras iniciais e as estratégias emergenciais implementadas para assegurar a continuidade das atividades educacionais durante a pandemia foram diversas e complexas, conforme relatado a seguir:

Bom, **inicialmente foi um afastamento. A suspensão das aulas presenciais e início de aulas remotas. Nossas aulas eram ministradas em casa.** A gente, claro, por conta do distanciamento, inicialmente ninguém podia sair de casa, era praticamente proibido sair de casa (Professora Altruísta);

De início, **foi uma dificuldade para compreender o que seria o ensino remoto**, qual a diferença do remoto para a educação à distância, porque hoje a gente percebe que muitas pessoas ainda fazem essa confusão entre o ensino remoto e a educação à distância. Elas têm características bem semelhante, mas, no entanto, ela aponta os recursos. Assim, eu tive um pouco de dificuldade, como eu falei no início, que eu tive aulas EaD, fiz vários cursos. E aí, então, **eu tive essa dificuldade** quando disseram, não, vai ser ensino remoto. Emergencial, né? Emergencial. E, até então, **eu achava que ensino remoto era mesmo EaD**. E eu comecei a ir pelo lado EaD e aí então me puxaram para a realidade e me explicaram que não era daquele jeito, para mim foi bem complicado no início, embora dominasse as tecnologias, não dominava o significado de cada uma (Professora Altruísta).

Esses sentidos pessoais mostram o período de adaptação ao ensino remoto e a consciência dos diversos desafios a serem enfrentados pelos professores, destaca-se o impacto do isolamento social e a transição abrupta das aulas presenciais para o ensino remoto, bem como a confusão inicial entre ensino remoto e EaD, um dos muitos desafios diante da realidade que o ensino emergencial impôs. Essa análise revela a complexidade do ensino remoto, que não se limita à mera transferência de conteúdo, mas envolve adaptação significativa de conceitos e práticas, tanto para os educadores quanto para os alunos, evidenciando a necessidade de maior clareza e capacitação para enfrentar tais mudanças.

Diante disso, as práticas pedagógicas tiveram que se organizar como descreve Ferraz, Ferreira e Silva (2022, p. 7), pois “os professores precisaram reorganizar seus planejamentos de ensino para se adequarem ao novo formato, o que teve investimento significativo, para ressignificar as intencionalidades pedagógicas”. Neste contexto as entrevistadas retratam:

Bem, de início **foi preciso uma reorganização da nossa prática que era presencial e que de forma repentina passou a ser uma prática pedagógica remota. Nós não estávamos esperando que isso fosse acontecer e, de repente, aconteceu**. Diante desse contexto, fomos orientados a não perder o vínculo com nossos alunos (Professora Resiliente);

Bom, inicialmente nas escolas do município de Timon, como em todo o Brasil e mundo, **foi recomendado que houvesse uma parada total, que é o chamado distanciamento**, que era as escolas de todo o Brasil e do mundo receber a orientação de suspender o atendimento presencial. Nesse momento, nós da rede e de todo mundo fomos **pegos de surpresa**, não esperávamos por isso (Professora Altruísta).

Ambas as significações ressaltam o caráter abrupto da transição para o ensino remoto e a necessidade urgente de reorganização das práticas pedagógicas. A professora Resiliente destaca a surpresa e a adaptação forçada que os professores tiveram que enfrentar, enfatizando

a orientação para manter o vínculo com os alunos, enquanto Professora a Altruísta complementa essa visão, situando a experiência no contexto global da pandemia. Essa combinação de narrativas sublinham a dimensão inesperada da crise e a resposta reativa que foi necessária.

Saviani (2013, p.85) nos lembra que “a prática pedagógica deve ser compreendida como um processo dinâmico e histórico, que se transforma em resposta às condições concretas do contexto em que se insere”. Essa citação ilustra a necessidade de adaptação e reorganização contínuas das práticas pedagógicas em resposta às condições desafiadoras impostas pela pandemia. A crise do ERE forçou reavaliação das estratégias de ensino e transformação das práticas de ensino, refletindo a dinâmica e a historicidade do processo pedagógico em contextos de crise. Assim, a experiência dos docentes durante a pandemia é um exemplo claro de como a prática pedagógica precisa se ajustar e evoluir para atender às novas demandas e desafios impostos pelas circunstâncias.

Com isso, a realidade da sala de aula no formato tradicional ou convencional teve, mesmo que forçadamente, adaptar-se a novas dinâmicas.

No início, **foram antecipadas as férias escolares**, até termos uma posição da realidade da pandemia em nosso país, porque **a gente não sabia que seria algo passageiro** ou algo que ia durar um mês, dois meses, não que pudesse durar a quantidade de tempo que durou. Em seguida, **fomos informados que as aulas seriam online, gravadas por alguns aplicativos de vídeos oferecidos pela internet, e os vídeos seriam disponibilizados em grupos de WhatsApp** que a escola criaria com os pais da turma que a professora era titular (Professora Resiliente);

Mas depois que **o ensino remoto se tornou realmente uma realidade e se tornou oficial na rede municipal de ensino, nós reestruturamos os grupos**. Antes que, se nós tínhamos três, na época nós tínhamos três terceiros anos e aí nós tínhamos só um grupo. **Tivemos que reestruturar, cada turma ter o seu grupo**. Eram dois quartos anos, que antes era só um grupo de WhatsApp, depois passou a ser como se fossem mesmo as turmas normais, só que agora de forma remota (Gestora Proativa).

As significações complementam-se ao evidenciar as medidas tomadas para estruturar o ensino remoto. A Professora Resiliente explica a decisão de antecipar as férias como uma resposta inicial à incerteza da pandemia, e na posterior organização do ensino remoto via WhatsApp. Já a Gestora Proativa significou essa narrativa ao descrever a reestruturação dos grupos virtuais para manter o funcionamento das turmas. A combinação dessas narrativas ilustra o esforço de adaptação da gestão escolar, tentando manter a organização e o

acompanhamento pedagógico de forma improvisada e utilizando os recursos disponíveis, embora limitados.

Nesse sentido, Limeira, Batista e Bezerra (2020) afirmam que com o desenvolvimento tecnológico acelerado, foi necessário repensar a dinâmica educacional, pois a utilização de ferramentas tecnológicas permite que professores e estudantes possam ir além dos muros da instituição. Através de um clique, é possível a obtenção de dados, imagens e informações que contribuam diretamente com o ensino e a aprendizagem. Sobre esse uso das tecnologias, nessa transição, as entrevistadas relatam ainda:

O remoto é aquele que vai e volta, né? Sim. E, então, o ensino remoto, **nós gravávamos as aulas e as aulas ficavam lá na plataforma do WhatsApp**. Quando a criança, o pai da criança tinha disponibilidade, ele ia lá, colocava o vídeo pra criança assistir e naquele momento ali que havia um compromisso da criança e do pai fazer a atividade naquele momento (Professora Resiliente);

Então, nos grupos de WhatsApp, os nossos **professores enviavam atividades, passavam orientações, exercícios e também faziam correções, gravavam vídeos para facilitar as explicações**. Os docentes também ficavam disponíveis para tirarem dúvidas dos alunos ou dos responsáveis que orientavam as crianças em casa. Tinha professor que às vezes **fazia até algum vídeo chamada com algum aluno**, às vezes eles pediam a leitura deles, vídeo de leitura, porque também eles trabalhavam a leitura desta forma (Gestora Proativa).

As entrevistadas significam o uso do WhatsApp como principal ferramenta de ensino durante o período remoto. Enquanto a Professora Resiliente enfatiza o papel dos pais e a flexibilidade do ensino, a Gestora Proativa amplia essa visão ao abordar as estratégias pedagógicas usadas pelos professores, como o envio de atividades, correções e videochamadas. A análise dialética evidencia que o ERE, embora flexível, demanda articulação constante entre professores, pais e alunos, onde o papel do professor é não só de mediador, mas também de suporte técnico e emocional.

Segundo Queiroz e Pinho (2023, p. 25):

Mesmo em tempos de pandemia, a prática pedagógica criativa neste contexto é um território fértil para dialogicidade, coletividade, autonomia e emancipação, quando se reconhece a importância do seu meio, dos saberes que ali se constituem, com vista não somente para um bem individual, mas também coletivo e planetário, tão necessário na atualidade.

Apesar dos desafios impostos pelo ensino remoto, a prática pedagógica pode promover um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo. A articulação entre professores, pais e

alunos, facilitada pelo uso de ferramentas como o WhatsApp, não apenas supriu a ausência física, mas também fortaleceu a interação e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o contexto educacional contemporâneo.

As adaptações foram impostas dada a realidade pandêmica no país e trouxe essa reorganização pedagógica emergencial:

Foi, no início, um pouco complicado pra gente se adaptar a essa nova realidade. E o que foi que aconteceu? **Fomos orientados pelas secretarias de educação a iniciar o ensino remoto**, coisa que eu ainda não conhecia, o ensino remoto dessa forma comum que foi colocado. Eu tinha aulas EaD em universidade e tal, mas não o ensino fundamental menor ou maior. Então, foi isso que aconteceu. O ensino presencial ganhou essa nova modalidade, que foi o ensino remoto. Sim, a nova modalidade de ensino, isso **para que as atividades da educação não fossem interrompidas** e os alunos não fossem prejudicados com esse fechamento das escolas, esse distanciamento devido à covid-19 (Professora Altruísta);

O ensino remoto veio para mudar e transformar as vidas das pessoas e deixar marcado **um momento onde todos estiveram juntos de maneira bem diferente, cada um em sua casa**, mas com um momento onde o ser humano no geral ele pensou, como é bom estar com as pessoas (Coordenadora Colaborativa).

As significações da Professora Altruísta e da Coordenadora Colaborativa mostram a complexidade emocional e prática da adaptação ao ensino remoto. A Professora Altruísta reflete sobre a dificuldade inicial de adaptação a uma modalidade de ensino que não era familiar para muitos educadores no contexto do ensino fundamental. Por outro lado, a Coordenadora Colaborativa apontou que o ensino remoto deixou marca profunda nas interações humanas, destacando a importância da proximidade e do contato humano. A justaposição desses sentidos evidencia tanto os desafios técnicos quanto as implicações mais amplas na experiência humana e na educação.

Cunha, Bueno e Ferreira (2021) observaram a recorrência de termos e situações, revelando dimensões comuns do trabalho remoto emergencial, questões como a necessidade de adaptar as propostas didáticas ao novo formato, a busca por parcerias e diálogo entre professores, e a importância da formação continuada. Esses elementos estavam presentes em todos os relatos, seja como foco principal, seja como contexto ou desdobramento da situação descrita.

A dinâmica da escola também passou por mudanças inclusive no papel dos sujeitos sejam eles professores ou mesmo da gestão conforme a gestora:

Bom, pra nós que ficamos um pouco mais à frente, **o professor ficava em casa para fazer esse trabalho remoto**, mas **nós da gestão é quem ficava na escola**, porque fomos nós que organizamos os grupos. E também ficávamos fazendo atendimento aos pais, da família, quando procurava a escola ou precisava de algum documento. E, também, os alunos de primeiro ao quinto ano no município, eles eram atendidos por um programa que tinha uns caderninhos de atividades. E essas atividades tinham que ser repassadas para a família, porque **o professor fazia o acompanhamento dessas atividades nos grupos de WhatsApp**, e nós é que ficávamos responsáveis para fazer essa entrega. E depois que eles levavam, **o professor trabalhava esse caderninho nos grupos**, o comentário e fazer a correção dessas atividades, nós recolhíamos. Depois que **o caderninho era finalizado, os pais tinham que devolver esse caderno nas escolas**. E na nossa escola, nós da gestão e a equipe administrativa que era responsável para fazer esse recolhimento e também o arquivamento, porque era importante essas atividades pra comprovação mesmo daquele momento, né, da que as atividades estavam sendo desenvolvidas em casa (Gestora Proativa).

A gestora revela a complexidade da organização e operacionalização do ensino remoto durante a pandemia, evidenciando o papel crucial desempenhado pela gestão escolar. Inicialmente, a gestora destaca que, enquanto os professores realizavam o trabalho remoto de suas casas, a equipe gestora permanecia nas escolas, sendo responsável por organizar grupos de comunicação e prestar atendimento às famílias. Isso reflete adaptação emergencial ao novo contexto, onde a gestão precisou rapidamente assumir funções de coordenação e logística para garantir a continuidade das atividades educacionais.

Outro ponto importante levantado pela gestora é a implementação de cadernos de atividades para os alunos do 1º ao 5º ano. Esses cadernos, entregues às famílias e acompanhados pelos professores via WhatsApp, representavam tentativa de aliviar os desafios do ERE, especialmente em contexto de desigualdade digital. A gestão escolar, além de organizar a distribuição desses materiais, também assumiu a tarefa de recolher e arquivar os cadernos finalizados, evidenciando a importância de manter registros para a comprovação do desenvolvimento das atividades durante o período de distanciamento social.

Por fim, a Gestora Proativa também reflete as dificuldades enfrentadas na manutenção do vínculo entre escola e família, pois o acompanhamento das atividades educacionais dependia da colaboração dos pais e do retorno dos materiais didáticos. A necessidade de adaptação a essa nova realidade, onde o ensino se dava em grande parte de forma assíncrona e mediada por tecnologias simples como o WhatsApp, demonstra o esforço coletivo para minimizar os impactos negativos na aprendizagem dos alunos durante a pandemia.

Freire (1987, p.62) reforça essa perspectiva ao afirmar que “não se pode falar em educação sem reconhecer a importância da prática dialógica e da colaboração entre

educadores, alunos e comunidade”. Mesmo em situações adversas, como a pandemia, é fundamental que todos os envolvidos trabalhem juntos para garantir a continuidade e a qualidade da aprendizagem. Essa colaboração entre escola e família, facilitada pelo uso de tecnologias simples como o WhatsApp e a entrega de materiais impressos, destaca o esforço coletivo para superar os desafios impostos pela pandemia e assegurar que os alunos não fossem prejudicados totalmente em seu processo de escolarização.

Cunha, Bueno e Ferreira (2021) destacam que, embora a organização do trabalho pedagógico e a formação continuada muitas vezes fiquem em segundo plano, as docentes narram lições significativas desse período. Com o tempo, as professoras demonstram maior competência e confiança em suas práticas, adquirindo a capacidade de distanciar-se e analisar as experiências vividas. Seus relatos revelam aprendizados valiosos que podem não apenas ajudar na compreensão de sua atuação durante a pandemia, mas também influenciar positivamente a prática docente em contextos futuros e diversos.

Portanto, a análise dessa categoria revela a complexidade da adaptação ao ERE durante a pandemia, abordando desde a surpresa inicial e a reorganização emergencial até a profunda transformação nas práticas pedagógicas e nas interações humanas. As significações intercaladas das entrevistadas permitem perceber o impacto dessa modalidade emergencial de ensino, destacando tanto as dificuldades enfrentadas quanto as aprendizagens adquiridas nesse processo. Com base nessa compreensão, é importante avançar para examinar o papel das TICs na facilitação do ensino remoto, evidenciando como as ferramentas tecnológicas foram integradas ao processo educativo e quais desafios e inovações emergiram dessa integração.

5.3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) POSSIBILITANDO A REALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A terceira categoria intitulada – **As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) possibilitando a realização do ensino remoto emergencial** - aborda as adaptações pedagógicas necessárias durante o ERE no contexto da pandemia. Os dados revelam tanto as potencialidades quanto as limitações enfrentadas pelas professoras, com destaque significativo para o uso intensivo do WhatsApp como ferramenta principal para comunicação e envio de atividades.

Neste contexto, as TICs, de acordo com Pinheiro e Silva (2021), são fundamentais. Definidas como recursos técnicos que incluem computadores, softwares, redes e dispositivos móveis, essas tecnologias foram importantes para a disseminação do conhecimento de forma

organizada e estruturada. As TICs não apenas facilitam a interação entre professores e estudantes, mas também permitem novas possibilidades pedagógicas em cenário de distanciamento social.

Com isso, desempenharam papel fundamental, mesmo diante dos desafios, ajudando a superar algumas das muitas barreiras existentes no ensino, conforme evidenciado nas significações das entrevistadas:

Inicialmente, se deu com a **formação dos grupos de WhatsApp**, onde a gente adicionou nesses grupos os responsáveis e a equipe gestora, como também os professores para assim a gente iniciar as aulas remotas. E aí, diante de alguns aspectos como pais que não tinham celular, não tinham acesso à internet, **a equipe gestora criou algumas formas de estar atendendo também essas pessoas, a organização de apostilhas**, onde os pais vinham aqui na escola pegar essas apostilhas e depois dar a devolutiva pra gente (Coordenadora Colaborativa);

Sim, então, antes mesmo do ensino remoto, ele tornasse uma realidade, tornasse oficialmente pela rede municipal de ensino, nós, que éramos da gestão na época, decidimos nos aproximar mais da família e dos alunos. Então, nos dirigimos para a escola para poder fazer o levantamento dos números de telefone dos pais. E assim, depois que nós tivemos, fizemos esse levantamento, nós montamos grupos de WhatsApp e nesse primeiro momento, esses grupos, eles foram organizados por turmas. Certo? Antes nós tínhamos três de terceiro ano, mas só montamos um grupo de terceiro ano, nesse primeiro momento, isso. E aí, **a partir do momento que montamos os grupos, fizemos reunião com os professores e resolvemos, todo mundo junto aceitou a proposta de estar se aproximando mais dos alunos** (Gestora Proativa).

Tanto a coordenadora quanto a gestora indicam a formação de grupos de WhatsApp como estratégia central para manter o contato com as famílias. Ambas apontam a elaboração de materiais impressos, como apostilas, para garantir o acesso ao conhecimento àqueles que não dispunham de tecnologia. A organização foi ponto chave, tanto na gestão dos grupos como na distribuição de materiais, com o objetivo de reduzir as barreiras de comunicação e aprendizagem impostas pela falta de internet.

Pinheiro e Silva (2021) afirmam que as TICs têm se tornado cada vez uma possibilidade como recurso pedagógico no ambiente escolar em razão da posse de celular e a viabilidade de internet e aplicativos. No entanto, é preciso considerar que nem sempre os professores ou alunos dispõem dessa tecnologia e compreende as possibilidades que elas agregam para o ensino e a aprendizagem. Assim, uma crescente integração dessas tecnologias em sala de aula está atrelada às condições materiais da escola e de seus profissionais, bem como ao conhecimento que estes possuem acerca do uso das TIC como recurso no campo

pedagógico, o qual pode ocorrer de forma simplificada, com o uso de programas para a apresentação de conteúdos em aulas expositivas, ou através de aplicativos e programas que facilitam a interação entre os alunos e o conhecimento.

Embora as plataformas digitais possam facilitar a comunicação rápida, as dificuldades estruturais, como a falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos, foram os grandes obstáculos, afetando tanto alunos quanto professores. Essas barreiras exigiram a implementação de estratégias alternativas, como a distribuição de apostilas impressas e o uso de materiais didáticos adaptados. Esse cenário demonstra que, apesar das limitações impostas, houve esforços criativos e colaborativos para garantir a continuidade da aprendizagem.

As entrevistadas apontaram o uso de plataformas como Meet, WhatsApp e Zoom no ensino remoto, destacando a busca por alternativas para manter o processo pedagógico junto aos alunos e, assim, criar as condições possíveis para superar as limitações tecnológicas e de acesso.

Algumas aulas eram **via Meet, WhatsApp, Zoom, montei classroom** para alguns, fui utilizando vários meios para que o aluno não ficasse entediado só com o WhatsApp. As minhas duas turmas de 5º ano tinham participação boa, eles me davam o retorno, eu não tinha tanto problema com eles. A família ajudava, então eram poucos, tipo **10 alunos no máximo que não tinham acesso porque não tinha o celular** e aquela coisa de morar longe e a **mãe não tinha internet em casa**, tinha que pagar pelos dados móveis, e aí ela dizia que os dados móveis eram para o uso dela, e tinha aquela coisa toda (Professora Altruísta);

O recurso mais utilizado foi o WhatsApp, foi a formação dos grupos. Era mais acessível e mais fácil deles manusear mesmo. E teve algumas professoras que até tentaram fazer aquelas **aulas online, virtual, através do Zoom**, mas a participação não era tão significativa. Como eu já falei antes, tinha aluno que dividia celular, compartilhava celular e outros usavam o celular do pai, que muitas vezes durante o dia no momento da aula não estava em casa. Então, **era usado o WhatsApp, os professores faziam uso de músicas, vídeos do YouTube, gravações, atividades xerocadas e outros** (Gestora Proativa).

Os grifos acima evidenciam as ferramentas digitais empregadas no ERE. Enquanto professora Altruísta experimentou várias plataformas (Meet, Zoom, Classroom) para aumentar a possibilidade de participação dos alunos, a gestora Proativa destaca a baixa adesão dos estudantes às aulas online, devido à falta de estrutura tecnológica. A escolha de diferentes plataformas foi uma tentativa de criar as condições para participação dos alunos, mas enfrentou limitações, como a falta de acesso à internet e dispositivos adequados.

Adicionalmente, iniciativas individuais das entrevistadas, como o uso de plataformas mais interativas, a exemplo do Google Meet, Zoom e blogs educativos, mostraram a busca por soluções que superassem as limitações das tecnologias mais simples. Essa diversificação no uso de ferramentas demonstra uma tentativa de oferecer um ensino mais dinâmico e engajador, revelando que o uso das TICs não se limitou a ferramentas básicas, mas se expandiu com o objetivo de promover maior interatividade e envolvimento dos estudantes.

De acordo com Santos (2021), no que diz respeito ao uso de plataformas interativas de ensino, os professores consideram essas ferramentas uma experiência essencial para a prática educativa remota. No entanto, algumas dessas plataformas não foram originalmente desenvolvidas para o ambiente escolar, o que representa desafio na adaptação para a realidade educacional. Apesar dessas dificuldades, surgem oportunidades para integrar esses recursos tecnológicos virtuais no ERE. Essa integração pode promover o compartilhamento de conhecimento e habilidades dos estudantes, permitindo que eles se tornem protagonistas na construção do saber.

Contudo, entre os muitos desafios, está a necessidade de formação para lidar com a realidade tecnológica no ambiente escolar. Conforme Freire (1987, p. 72) aponta, “não basta apenas introduzir tecnologias no ambiente escolar; é necessário que o educador esteja preparado para uma prática pedagógica que integre esses novos recursos de forma crítica e transformadora”. Por isso, a importância da formação continuada que permita aos professores utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz e significativa no processo de ensino-aprendizagem, como relata a coordenadora:

Em primeiro lugar, conhecer algumas TICs, algumas plataformas tecnológicas para aprimorar e desenvolver a prática pedagógica no sentido de auxiliar os professores e alguns pais, porque até o WhatsApp para alguns pais no momento foi difícil. O maior desafio desse período foi isso **a necessidade de conhecer algumas tecnologias**, de entender como seriam as aulas no momento pandêmico, isso até porque **a nossa formação inicial não foi tão focada na utilização das tecnologias**. E aí, com a **necessidade do novo contexto, houve também uma necessidade de buscar uma formação no YouTube** (Coordenadora Colaborativa);

As ações foi realmente **me especializar um pouco com vídeos explicativos sobre o Meet e outras ferramentas** onde a gente iria, como era o cotidiano de reuniões presenciais, a gente tinha que fazer essas reuniões de forma online e aí a gente teve que **buscar as ferramentas adequadas e entender como se procedia o Meet**, onde foi o meio onde a gente fazia essas reuniões e as ações um ajudar o outro, no sentido de que foi tudo novo e que a escola não estava preparada, nem as pessoas estavam preparadas no momento para atuar de forma online as suas aulas. E aí foi um sentido de cooperatividade de um professor, de um coordenador, de um gestor, um ajudando o outro

para a gente conseguir repassar de forma coerente, de forma clara para os alunos e para os pais naquele momento (Coordenadora Colaborativa).

A coordenadora Colaborativa evidencia os motivos da luta dos professores para se adaptarem rapidamente ao ERE durante a pandemia. O reconhecimento da precariedade de formação inicial focada em tecnologias e a necessidade de buscar conhecimentos através de plataformas, como o YouTube, evidenciam como as práticas sociais medeiam a produção de nossas necessidades. Esse cenário revela que a formação precisa ser constante, tendo em vista que a realidade está em constante movimento e, portanto, as casualidades indicam o movimento de produção das necessidades, aqui, no caso, trata-se de necessidades formativas.

Nesta perspectiva, Cunha, Bueno e Ferreira (2021, p.11) contribuem ao afirmarem que:

A formação continuada que pode acontecer fora da escola é tida como a solução para as dúvidas e angústias dos docentes perante seus desafios diários e, especialmente, na situação de crise que passaram em 2020 e que perdura até o momento da escrita deste texto. Porém, é na experiência, no fazer diário, na troca entre seus pares que os sujeitos se reconhecem e, com sua subjetividade, constroem saberes. É importante que haja espaço na escola para o diálogo entre teoria e prática, entre o que se aprende no dia a dia do fazer pedagógico e os conhecimentos teóricos. A formação é um processo contínuo que se constrói e desconstrói a cada nova discussão e reflexão.

Assim, a coordenadora também destaca a cooperação entre professores, coordenadores e gestores como estratégia para superar a carência acerca das TICs como recurso no campo pedagógico e a ausência de recursos adequados. A adaptação às plataformas como o Google Meet e a realização de reuniões online foram tentativas de manter a continuidade das atividades escolares em um contexto desafiador. Contudo, o esforço colaborativo, embora essencial, expõe a ausência de planejamento e suporte institucional robusto para enfrentar crises dessa magnitude. A carência de ferramentas e de formação sistemática reflete a necessidade urgente de investir em formação tecnológica contínua para educadores e em políticas que garantam infraestrutura educacional mais resiliente e adaptável.

Diante disso, os dados retratam quais as principais plataformas utilizadas no contexto do ERE:

[...] Assim que a escola criou vários grupos de WhatsApp e **através desse aplicativo foi possível manter o vínculo com muitos alunos, enviar atividades, tarefas para que eles pudessem realizar em casa** [...] através

da plataforma do WhatsApp ou então no número privado da professora, eles daram o retorno das atividades (Professora Resiliente);

Era a gente... **mandávamos as atividades para os grupos e dava um tempo para os alunos responderem.** Às vezes, eu deixava atividades aqui na escola, pedia para que a mãe ou eles mesmo passassem durante a semana e pegasse para que durante a semana a gente fosse estar respondendo e muitos ansiosos já no dia da aula já estavam com tudo respondido (Professora Altruísta).

Ambas as significações discutem a necessidade da utilização de plataformas de comunicação, como o WhatsApp, e como esse recurso foi essencial para a continuidade das atividades escolares durante a Pandemia. No entanto, a professora Resiliente foca nas dificuldades enfrentadas pela falta de estrutura e compromisso das famílias, enquanto a professora Altruísta destaca resposta mais ativa e engajada de alguns alunos e pais. Em ambos os casos, observa-se a importância da adaptação rápida ao novo formato de ensino, apesar das dificuldades tecnológicas e socioeconômicas.

Sobre os principais recursos utilizados durante esse período remoto, as entrevistadas descrevem:

Bom, os recursos didáticos utilizados por mim e pela grande maioria, no caso, **o Google Meet, o Zoom, o WhatsApp, vídeos.** Nós fizemos também, usamos plataformas digitais. A gente gerava link e enviava para o aluno para pesquisar em um outro momento que não fosse durante a aula, **blogs educativos, canal do YouTube,** adaptei meu canal para os alunos abrir, colocava vídeos para eles assistirem depois e gravação de tela. Então, esses recursos ofereceram uma flexibilidade, acessibilidade, uma gama de diversificada de opções para que os alunos aprendessem e que pudessem atender as necessidades dos alunos. Porque assim, se eu tivesse ficado somente no WhatsApp como muitos professores da rede falavam durante as reuniões e informações gerais, falavam eu só uso o WhatsApp porque é o único que eu sei usar. E eu não estou tendo resultado e devolução dos meus alunos (Professora Altruísta);

Os recursos didáticos foi notebook, celular, para os que não tinham vídeos, onde os **professores também criaram vários vídeos explicativos, várias dinâmicas, criaram um ambiente nas suas casas,** onde proporcionou essas aulas de uma forma bem dinâmica e onde teve qualidade. A importância desses recursos no momento foi muito satisfatória porque as crianças que, como eu havia falado anteriormente, as crianças que tinham o celular em casa ou um computador, elas foram bem mais assistidas no sentido de que estavam ali tendo contato direto com os professores, mas também as crianças onde os pais não tinham aparelhos eletrônicos, eles também foram bem assistidos por conta de que a equipe gestora estava assídua aqui na escola, em turnos, claro, dando esse aparato, com essas apostilhas, onde a gente buscava também o retorno dos pais para acontecer de fato essa aprendizagem de forma concreta (Coordenadora Colaborativa).

As duas entrevistas destacam os recursos didáticos empregados para dinamizar o ERE. A professora altruísta traz variedade de ferramentas digitais e estratégias para manter os alunos engajados, como vídeos e gravações de tela. A coordenadora também valoriza os recursos tecnológicos, mas foca na importância de criar um ambiente dinâmico e de qualidade na casa dos professores para transmitir melhor o conteúdo. Em ambos os casos, a criatividade e o investimento em tecnologia foram relevantes para a mediação do aprendizado.

Segundo Pinheiro e Silva (2021), as novas ferramentas têm sido utilizadas desde a exposição de trabalhos criados pelos educandos até a aplicação de recursos tecnológicos em diversos aspectos do ensino. No entanto, as TICs vão além dessas aplicações. Hoje em dia, métodos didáticos que utilizam vídeos, aplicativos, transmissões ao vivo e aulas remotas estão sendo incorporados para enriquecer o ensino para alunos do ensino básico.

As TICs foram fundamentais e necessárias para o ERE, exigindo investimento em materiais tecnológicos e lúdicos, como celulares, tablets, caixas de som e itens criativos como fantoches e palitos de picolé. Inicialmente, utilizou-se recursos disponíveis em casa, mas foi necessário comprar novos materiais para garantir a mediação de aulas eficazes, como afirmam as professoras:

Os recursos eram materiais lúdicos como caixas surpresas, fantoches, palitos de picolé, tampinhas, botões, material dourado, luminárias, microfones, celulares, tablets, caixa de som, notebook, carcaças, quadro de acrílico, pincel, a gente fez um investimento muito grande nesses materiais que **a gente não tínhamos em casa e aí a gente fez um investimento comprando esses materiais pela internet pra poder fazer uma mediação de aula e utilizamos a princípio os recursos que tinha em casa** (Professora Resiliente);

Sim, **foi a única maneira naquela época encontrada para que os estudantes não ficassem sem atividades escolares**, porém faltou um pouco de compromisso das famílias em ajudar a escola nesse momento atípico. Alguns alegavam que não tinham o que comer, quem dirá colocar a internet no celular (Professora Resiliente).

O relato traz à tona a criatividade e a necessidade dos professores ao adaptar recursos disponíveis, tanto lúdicos quanto tecnológicos, para garantir a continuidade das aulas durante a pandemia. O investimento pessoal em materiais como fantoches, tampinhas e tecnologia revela a dedicação dos docentes em recriar ambiente educacional minimamente interativo e atrativo para os alunos mesmo com a falta de recursos adequados, ou seja, as professoras criaram as condições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem continuar acontecendo. No entanto, esse esforço individual, por mais louvável que seja, expõe a ausência

de suporte institucional e de políticas públicas eficazes para fornecer materiais e formação aos professores em situações de crise.

Por outro lado, as professoras também significam como este contexto refletiu as desigualdades sociais que marcam o país e revelam falhas no planejamento educacional, que, ao depender de tecnologias digitais, desconsiderou a realidade social. De acordo com Queiroz e Pinho (2023, p. 18), “no contexto pandêmico, os professores em sua prática pedagógica remota, apresentaram dificuldades em romper com a simplificação e fragmentação no processo de construção do conhecimento”.

No contexto escolar, conforme já mencionado, diversos são os desafios e no ensino remoto não foi diferente, a gestora relata que:

Quem tinha mais habilidade com essas plataformas, com a forma, porque eles [professores] utilizaram muito o **gravador de tela para transmitir as atividades**, passavam os exercícios e explicavam questão por questão e além de explicar, primeiro momento eles passavam a atividade e depois eles resolviam as questões com os alunos através desse aplicativo de gravador de tela. Então, eu achei que foi um forte aliado para os professores na época e muitos nem conheciam desse aplicativo e quem tinha mais conhecimento ia compartilhando. Foi um momento de muito aprendizado (Gestora Proativa);

A nossa maior plataforma mesmo utilizada era o WhatsApp para trabalhar com os alunos na época. E a partir desse momento, dessa reestruturação, continuamos o trabalho que já estávamos fazendo. Nós nos antecipamos um pouco que depois realmente se tornou algo oficial, não só no Timon, mas como também em todo o Brasil (Gestora Proativa);

Bom, nós tivemos que nos adaptar no contexto educacional. **Saímos do ensino presencial para o ensino remoto. Diante dessa nova modalidade, começaram a fazer parte da nossa rotina, novas ferramentas de trabalho e o WhatsApp foi um meio de ensino mais acessível**, tanto para os professores, quanto para a família, para os alunos (Gestora Proativa).

A gestora evidencia adaptação emergencial dos professores ao ERE durante a pandemia, com ênfase no uso de ferramentas como o gravador de tela e o WhatsApp. O gravador de tela permitiu recriação limitada do ambiente de sala de aula, enquanto o uso do WhatsApp, escolhido pela sua acessibilidade, revelou tanto a praticidade quanto as limitações estruturais para a pedagogia e a interação. O compartilhamento de conhecimentos entre docentes mais experientes expôs desigualdades no domínio tecnológico entre os professores, evidenciando que a qualidade do ensino foi comprometida pela falta de recursos adequados e pela improvisação.

Essa transição reativa ao ERE destacou a desigualdade de acesso às tecnologias para docentes e alunos, sublinhando a necessidade urgente de políticas educacionais mais inclusivas. Sem suporte tecnológico, a dependência de ferramentas improvisadas reforça a necessidade de formação contínua para professores e de garantir acesso equitativo às tecnologias apropriadas. Saviani (2016) argumenta que o uso das tecnologias digitais deve ampliar e diversificar as possibilidades de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento crítico dos alunos e a construção significativa do conhecimento.

A terceira categoria destacou as adaptações pedagógicas feitas durante a pandemia, com ênfase no uso das TICs, especialmente o WhatsApp, para comunicação e envio de atividade, além das limitações estruturais e as desigualdades no acesso à tecnologia. As TICs desempenharam papel importante no ERE, mas também expuseram desafios significativos. Na próxima categoria – **Realidade e necessidade do Ensino Remoto Emergencial em contexto de pandemia** –, serão exploradas as realidades enfrentadas pelas instituições e educadores, além das necessidades emergentes no ERE.

5.4 REALIDADE E NECESSIDADE DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA

A presente categoria expõe como o Ensino Remoto Emergencial (ERE), embora necessário para manter as atividades educacionais durante a Pandemia, evidenciou desigualdades estruturais no sistema de ensino brasileiro. Professores tiveram que lidar com decisões centralizadas que, muitas vezes, desconsideraram a realidade das escolas.

Segundo Afanasiev (1968, p. 182), “o conhecimento é a atividade teórica dos homens”, e a teoria só se concretiza na medida em que atende às necessidades humanas. Nesse sentido, as adaptações práticas feitas pelos professores no ERE não foram apenas respostas imediatas, mas também expressões da práxis, cuja teoria educacional precisou ser adaptada de acordo com as demandas e carências reveladas pelo contexto pandêmico.

A falta de acesso à internet, dispositivos inadequados e infraestrutura básica agravou a exclusão de muitos estudantes, enquanto os professores enfrentaram desafios como a sobrecarga de trabalho e adaptação improvisada às tecnologias digitais sem uma adequada formação. Esses desafios evidenciam que a teoria educacional, quando não alinhada com as realidades práticas e necessidades emergentes, se torna insuficiente. Criticamente, o ERE destacou a insuficiência de políticas educacionais prévias e a necessidade urgente de reformas estruturais.

Portanto, revelou a lacuna entre a teoria e a prática, sublinhando a urgência de adaptações teóricas e políticas para garantir educação equitativa e eficaz, especialmente em tempos de crise, como enfatizado pela professora Resiliente:

[...] A princípio não foi fácil. Quanto mais dizia: fique em casa, mais tínhamos **a necessidade de buscar maneiras e inovações para organizar nossa prática pedagógica** (Professora Resiliente);

[...] Sem dúvidas, **a necessidade emergente foi uma formação que pudesse me ajudar no desenvolvimento da minha prática pedagógica não presencial**. Porque antes nós estávamos preparadas ao presencial (Professora Resiliente).

A professora Resiliente reflete a pressão sobre os professores para adaptarem suas atividades pedagógicas diante das condições impostas pelo isolamento social. Isso demonstra o imprevisto necessário em tempo de pandemia e o quanto esta obrigou os professores a buscarem inovações e soluções rápidas. Dialeticamente, revela a contradição entre o ideal da prática pedagógica planejada e a realidade da educação remota imposta sem condições adequadas.

A professora entrevistada evidencia a falta de formação para o ERE, indicando que os professores estavam preparados apenas para o ensino presencial. Isso traz à tona a crítica à formação docente, que, em grande parte, não incluiu habilidades tecnológicas e metodológicas para o cenário da pandemia. A análise dialética destaca o descompasso entre as demandas emergentes da pandemia e a formação recebida pelos professores, expondo a necessidade de repensar a formação docente em contextos de crise.

Neste sentido, as inúmeras barreiras e necessidades enfrentadas no cotidiano docente foram agravadas no contexto pandêmico, especialmente devido às desigualdades sociais e à precariedade ou falta de acesso à internet, evidenciando ainda mais as fragilidades no processo de ensino aprendizagem, como destaca a professora:

A gente vê que realmente algumas famílias, **por conta da carência, o poder aquisitivo, realmente condições de pôr uma internet**. Alguns ganharam chips. Mas já foi já depois, não foi logo no início não [...] foi pela prefeitura [...] que disponibilizou para as escolas e aí disponibilizaram para os alunos [...] vinha com internet. Mas mesmo chegando nas escolas, o coordenador e o diretor avisando, eles não tinham interesse de vir buscar. Então, isso dificultou. Embora a Secretaria de Educação do município tenha dado um suporte no que se refere a dados móveis, mesmo assim houve desinteresse de algumas famílias. E até nós professoras também, porque a gente não tem o hábito de dar o contato, passar nosso contato para os alunos, os pais de alunos e tudo. Na época da pandemia a gente deu nosso contato e os pais

acessam a gente a hora que eles queriam, né? Não era obrigatório a atividade ser colocada no momento que o grupo era aberto, eles poderiam estar passando à tarde ou à noite, mas muitos não tinham esse certo interesse (Professora Resiliente);

Sim, foi a única maneira naquela época encontrada para que os estudantes não ficassem sem atividades escolares, porém faltou um pouco de compromisso das famílias em ajudar a escola nesse momento atípico. **Alguns alegavam que não tinham o que comer, quem dirá colocar a internet no celular** (Professora Resiliente).

A professora Resiliente traz significações destacando a distribuição de chips com dados móveis como iniciativa das prefeituras para manter a educação em andamento durante a pandemia. No entanto, observou dificuldades de engajamento por parte das famílias em buscar os recursos, o que reflete problemas não apenas econômicos, mas também culturais e de desengajamento educacional. A crítica se relaciona com a desconexão entre a política pública e a realidade da classe trabalhadora, onde as necessidades básicas, como alimentação, prevalecem sobre o investimento em tecnologia.

Corroborando com isso, Limeira, Batista e Bezerra (2020) afirmam que a maioria dos estudantes enfrentaram dificuldades para acessar e permanecer nos ambientes virtuais devido à falta de conexão com a internet ou à ausência de ferramentas adequadas. Esse cenário refletiu a carência de políticas públicas eficazes que promovessem a democratização do acesso às tecnologias necessárias.

Sob perspectiva crítica, analisa-se como a pandemia ampliou a exclusão digital, uma nova face da desigualdade social, conforme relata as entrevistadas:

E aí, dentre esses desafios que a gente enfrentou a **ausência de muitos alunos, de não ter acesso, muitos moravam em zona rural**, em locais que não tinha acesso à internet, pais que não tinham celular ou **quando iam trabalhar levavam o celular e a criança ficava sem ele em casa** (Professora Altruísta);

E nesses grupos começaram a fazer postagem de atividades, vídeos, explicações e resoluções de atividade com os alunos. E para **os alunos que não tinham internet ou não tinham celular, nós entregávamos atividades impressas na escola**. Isso, isso, a família ia pegar, mas inicialmente nem todos nós atingimos 100% (Gestora Proativa).

A professora Altruísta explica o desafio enfrentado pelos alunos que não tinham acesso à internet ou precisavam compartilhar o celular. Essa precariedade tecnológica é clara barreira à equidade no ERE. A falta de dispositivos e de acesso à internet, particularmente nas zonas rurais, revela a perpetuação das desigualdades no acesso à escolarização.

A gestora reconhece que a solução encontrada para os alunos sem internet, a entrega de atividades impressas, não atingiu 100% dos estudantes. Esse esforço, embora válido, expõe o limite das estratégias improvisadas. A distribuição de material impresso é tentativa paliativa de manter o ensino, mas não compensa a interação e mediação pedagógica que o ERE poderia oferecer. Dialeticamente, há tensão entre o esforço de inclusão e os desafios estruturais que impediam a universalidade do acesso ao ensino.

Com base nisso, Saviani (2008) afirma que a educação deve ir além das soluções superficiais e temporárias para promover a equidade e sugere que é essencial confrontar as desigualdades estruturais que limitam o acesso e a qualidade do ensino, em vez de depender apenas de estratégias improvisadas para lidar com a falta de recursos tecnológicos e condições adequadas para todos os estudantes.

Enfrentamos algumas dificuldades, pois **alguns não tinham acesso à internet** ou tinham que **dividir o celular com os irmãos** porque, às vezes, eram uma família de quatro irmãos e tinham que fazer essa divisão. Ou, muitas vezes, **eles utilizavam o celular do pai e o pai não estava em casa no momento da aula, só iam ter acesso quando o pai chegava em casa** desse material de aula. Então, nós enfrentamos essas dificuldades (Gestora Proativa);

[...] portanto, a meu ver, houve, sim, o desenvolvimento cognitivo, principalmente os alunos que eram mais bem assistidos, eles tiveram um avanço maior. Com certeza, **os estudantes que não tiveram acesso a essas aulas, por conta mesmo de condições financeiras, a família era humilde, esses nós percebemos um desempenho mais lento, a vulnerabilidade. Famílias mesmo carentes** (Gestora Proativa).

A gestora traz significações sobre a realidade de famílias numerosas que precisavam dividir o celular entre irmãos ou que só tinham acesso ao dispositivo quando os pais chegavam do trabalho. Isso revela a precariedade do ambiente familiar para o ERE, refletindo como a falta de recursos afeta diretamente a capacidade de aprendizado dos alunos. A análise crítica aqui revela a inadequação das políticas educacionais que não consideraram as condições materiais dos alunos e o planejamento do ERE.

Outro contraste entre os alunos destacado pela gestora foi a desigualdade de condições que refletiu diretamente no desempenho dos estudantes, evidenciando que o ERE não foi inclusivo. Dialeticamente, revela a contradição entre a promessa de universalização do ensino remoto e a realidade da exclusão causada pela falta de infraestrutura e apoio adequado.

As professoras explicam que:

[...] De início foi difícil, não sabemos como fazer. Foi preciso **buscar ajuda ao YouTube, assistir vídeos explicativos de como produzir vídeo-aulas, cursos online**. Em seguida, fazer pesquisas de como planejar aulas dinâmicas para as crianças em um contexto diferente que vivíamos, porque algo é planejar presencial. O diferente é planejar algo, vir com a plataforma da internet. De maneira que a aprendizagem aconteça por parte dos alunos (Professora Resiliente);

E, assim, então, nós tivemos várias metodologias, novas práticas, né? Que foi de ter que usar o celular para aprender. No meu caso, eu não tive que aprender, eu tinha que ensinar **eu fui assim eu fiz um grupo no WhatsApp que ainda hoje existe de trocas de atividades e ajuda aos colegas, onde eu fazia vídeos para os colegas ensinando como é que fazia aula online, como é que gravava vídeos, como que usava o gravador de telas e outras coisas**, né? (Professora Altruísta).

A professora Resiliente reflete o imprevisto necessário para os professores aprenderem a usar ferramentas tecnológicas por conta própria, buscando tutoriais e cursos na internet. A falta de formação prévia gerou desafio enorme para os docentes, que tiveram que se adaptar rapidamente sem suporte institucional, revelando a inadequação do sistema de ensino, que deixou os professores sozinhos diante do desafio tecnológico.

Conforme Bandeira (2014), a objetividade-subjetividade humana ocorre quando nos libertamos das necessidades imediatas e desenvolvemos uma consciência crítica e ativa, mesmo diante das limitações impostas pela estrutura social. No contexto da prática docente, ao articular as necessidades do seu trabalho, cria alternativas.

A professora Altruísta destaca a criação de rede de apoio entre colegas para compartilhar práticas e técnicas de ERE, como a gravação de vídeos e o uso de aplicativos. Isso mostra tentativa de colaboração e autoformação em cenário de ausência de políticas de suporte, além de refletir a resistência dos professores diante da falta de preparo e a criação da pedagogia solidária, onde o coletivo ajuda a superar as barreiras.

A realidade no período pandêmico evidenciou a falta estrutural do sistema de ensino, que não ofereceu condições mínimas para transição eficiente ao ERE, deixando os professores à mercê, conforme relato da professora:

Tivemos **que comprar suporte, lâmpadas e muitos outros recursos para poder resolver isso que a gente não tinha**, né? Porque até então só youtubers tinham (Professora Altruísta);

Bom, **a gente não teve nenhum tipo de suporte**. Eu acredito que a grande maioria das secretarias de educação do Brasil e do mundo não deu suporte aos professores. Só informou: “a aula vai ser remota”. E aí **nós tivemos que nos preparar**, como eu falei, eu **tive a necessidade de montar um grupo para ajudar os amigos**. Então, eu estava o tempo todo mandando

novidades, mandando vídeos meus gravados, como fazer isso, como resolver aquilo, como procurar atividade, como recortar atividade no celular, que muita gente, muitos professores nem computador tinham em casa para ter esse acesso. E faziam tudo no celular. E aí, então, quando chegou essa história, muitos se viram em apuros. **Nós, professoras, tivemos que nos reinventar** (Professora Altruísta).

A Professora Altruísta destaca a precariedade e a improvisação que marcaram a implementação do ERE durante a pandemia de covid-19. Ao mencionar a compra de equipamentos e a falta de suporte das secretarias de educação, ela evidencia o desamparo institucional dos professores, que tiveram que arcar com os próprios recursos e buscar soluções independentes para continuar suas atividades. A comparação com youtubers revela crítica à falta de preparação tecnológica no ensino, mostrando que os professores, que não eram familiarizados com as ferramentas digitais, foram obrigados a aprender rapidamente, muitas vezes sem o suporte necessário.

A categoria “Realidade e necessidade do Ensino Remoto em contexto de pandemia” destacou que, embora o ERE tenha sido essencial para a continuidade das atividades escolares nesse período, ele evidenciou desigualdades estruturais no sistema de ensino brasileiro. As decisões centralizadas frequentemente desconsideraram as realidades locais das escolas, revelando a necessidade de soluções mais adaptadas às condições específicas de cada realidade.

Na próxima categoria – **O papel da família na aprendizagem dos estudantes no contexto do Ensino Remoto Emergencial** – abordaremos como a participação ativa dos pais e responsáveis impactou a aprendizagem dos alunos e discutiremos estratégias para fortalecer essa colaboração crucial no contexto do ERE.

5.5 O PAPEL DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Esta última categoria intitulada traz um aspecto central na dinâmica educacional durante a pandemia: a parceria entre escola e família. As entrevistas com professoras, gestora e coordenadora pedagógica revelam que o envolvimento familiar foi necessário. Entretanto, também destacam que essa parceria não foi homogênea, sendo acessível principalmente às famílias com melhores condições socioeconômicas e culturais, capazes de oferecer o suporte necessário aos filhos. A carência em formação e recursos de grande parte das famílias, associada à sobrecarga imposta pelo ERE, tornou a participação ativa no processo de aprendizagem um desafio insuperável para muitos.

Saviani (2013) ressalta que a interação entre escola e família é fundamental para o ensino, uma vez que a família deve atuar como parceira da escola no desenvolvimento cognitivo e social do estudante, destacando que o fracasso escolar muitas vezes está relacionado à falta de sintonia entre esses dois núcleos educativos importantes.

Essa categoria evidencia, portanto, divisão entre os estudantes: aqueles cujas famílias puderam se adaptar ao ERE e os que, por condições de vulnerabilidade, ficaram à margem do processo, o que acentuou as disparidades no aprendizado e reforçou as desigualdades já presentes no sistema de ensino e o papel da família foi essencial como relatas as entrevistadas:

Os professores se esforçaram muito para **produzir, gravar e editar suas vídeo-aulas**, porém **o retorno da família não era o que esperávamos**. Porém, o que o professor, na época da pandemia, foi colocado, passado nos grupos, apresentados nas vídeo-aulas, **houve um aprendizado, sim** (Professora Resiliente);

Houve aprendizado, sim, porém não 100% como almejamos, mas os alunos saíram do contexto presencial e **passaram aprender com materiais que havia em casa**, como: contagem com grãos de feijão. Na sala de aula, a gente não iria colocar o grão de feijão, ia trazer um outro recurso. Separar a embalagem de alimentos por ordem alfabética. Na escola, a gente não iria fazer essa separação. A gente ia pegar o alfabeto móvel e tudo. Em casa eles não tinham alfabeto. A gente dava essas ideias assim (Professora Resiliente).

A professora Resiliente traz significações sobre os desafios enfrentados durante a pandemia, onde, apesar do grande esforço dos professores para adaptar-se ao ERE, o engajamento familiar não correspondeu às expectativas. Embora tenha havido aprendizado, este foi limitado pelas condições materiais e pela falta de recursos pedagógicos adequados nas casas dos alunos. O uso de alternativas improvisadas, como grãos de feijão e embalagens de alimentos, evidencia a criatividade docente para contornar a ausência de materiais escolares. No entanto, a adaptação a essas circunstâncias reforça a desigualdade de condições entre o ambiente escolar e o doméstico, mostrando que, sem o suporte adequado, o ensino remoto não alcançou plenamente os objetivos esperados, ressaltando a importância da infraestrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da dedicação, houve limitações em relação à participação das famílias e às condições de ensino fora do ambiente escolar.

Então, todo **esse aprendizado contribuiu para o desenvolvimento das crianças**, sim. Embora com toda dificuldade, **houve aqueles alunos que conseguiram se desenvolver na leitura e na escrita**. [...] **O aprendizado dos alunos que os pais não se esforçaram foi inferior** e os pais começaram

ainda no decorrer dos anos ainda a culpar a pandemia. Só que a pandemia foi a culpa em torno daquela época (Professora Resiliente);

Bom, **ao mesmo tempo que sim [aprendizagem], a maioria foi não.** Porque assim, a gente sabe que alguns conseguiram, né? **Alguns alunos conseguiram essa aprendizagem** durante o ensino remoto, àqueles mais dedicados, mas a gente sabe que indo pelo global, por todos, a gente sabe que apesar deles terem continuado a estudar diariamente com essas aulas remotas, **teve perda, sim** (Professora Altruísta).

As professoras destacam a desigualdade no aprendizado durante o ERE. Embora alguns alunos, especialmente aqueles com o apoio das famílias, tenham progredido, muitos outros enfrentaram dificuldades significativas. A falta de engajamento familiar e as limitações tecnológicas contribuíram para essa lacuna educacional.

Freire (1987) argumenta que a educação libertadora só se realiza de forma plena quando há colaboração eficaz entre escola e família, sendo fundamental que ambos reconheçam o valor das vivências e dos saberes que os alunos trazem de seus contextos familiares, incorporando esses conhecimentos ao processo educativo para promover aprendizagem significativa.

Diante disso, o processo de aprendizagem durante ERE é afetado:

Por conta da pandemia e fechamento das escolas e a falta de acesso às tecnologias por parte de alguns alunos. **Houve, sim, a queda no aprendizado foi enorme vendo isso em contextos globais.** E a gente leva em conta o contexto mundial, né? (Professora Altruísta);

No início foi julgado como impossível e de incerteza [aprendizagem], foi o questionamento se daria certo. Mas, com os procedimentos vieram as possibilidades de algo mais e cada professor foi se aprimorando, estudando também as possibilidades e **eu acredito sim que teve uma aprendizagem, porque foi onde entrou o papel da família.** A família estava ali, aquele aluno que foi assistido, que teve a sua família ao seu lado, conseguiu atingir as metas necessárias para a aprendizagem. **Então, aconteceu, sim, o desenvolvimento, a aprendizagem por parte dos alunos** (Coordenadora Colaborativa).

Essas narrativas apresentam um panorama das dificuldades globais no aprendizado durante a pandemia, especialmente devido à falta de acesso à tecnologia. Entretanto, ao mesmo tempo, reforçam a importância do papel da família na continuidade do desenvolvimento dos alunos, destacando que o apoio familiar foi fundamental para o sucesso do aluno.

O processo educacional não pode ser dissociado das influências externas à escola, especialmente aquelas recebidas da família. Assim, a formação educacional só será efetivada

se houver relação cooperativa entre a escola e o contexto familiar, reforçando a importância de valores e práticas familiares no processo educativo (Saviani, 2013).

Nesse sentido, a aprendizagem no contexto ERE segundo as entrevistadas ocorreu com limitações diversas:

Eu vejo que sim [houve aprendizagem]. Porque, assim, foi uma novidade para a época, para aquele momento, mas foi o que a escola poderia ofertar naquele instante, e essa aproximação mesmo através das redes sociais, como por exemplo o WhatsApp, eu vejo que trouxe, sim, principalmente para **aqueles alunos que eram acompanhados pela família**, porque de 1º ao 5º ano havia essa necessidade dele ter alguém que fizesse esse acompanhamento pedagógico em casa (Gestora Proativa);

Acredito que sim, de forma satisfatória, porque no retorno desse momento pandêmico foi feita análise de leituras e as crianças tiveram realmente o desenvolvimento cognitivo das suas habilidades de forma concreta. E bem mais assistidos, como eu falei, **os que tiveram acompanhamento online**, mas as outras crianças que pegaram suas atividades, que os pais pegaram as atividades aqui na escola, eles tiveram, sim, um desenvolvimento um pouco menor, mas foi satisfatório. Até porque não tinham contato, né? Não tinham contato com o professor, aquela aula online, onde o professor buscava várias técnicas, né? E se aprimorou. Mas eu acredito que **não foi um momento de total perda**. Porque teve seus altos e seus baixos, mas as crianças se desenvolveram, sim, cognitivamente (Coordenadora Colaborativa).

A gestora e a coordenadora reconhecem que, apesar das dificuldades e das limitações do ensino remoto, houve desenvolvimento cognitivo, especialmente para os alunos que tiveram acompanhamento familiar. Saviani (2013) observa que a função social da escola é complementar à família, na medida em que a escola é responsável por sistematizar o conhecimento, a família oferece o ambiente de socialização inicial e de formação de valores. Para ele, a escola deve trabalhar em conjunto com a família para garantir formação completa e integral do aluno.

A adoção de novas técnicas e o uso das redes sociais, como o WhatsApp, ajudaram na continuidade do ensino, além da participação da família com a interação no ensino remoto:

Então, naquele momento foi o que a escola pôde ofertar, pois não tinha como a escola ficar de braços cruzados. E **eu vejo, sim, que foi um passo que a gente deu que não colheremos um resultado 100% como no presencial**. Mas com certeza se não tivesse feito. Isso... Foi um momento de reinvenção, adaptação. E com certeza os prejuízos teriam sido bem maiores na educação (Gestora Proativa);

E assim, [o ensino remoto] mudou a percepção e a interação das pessoas, das crianças e assim, ele pode, sim, funcionar caso precise, caso volte, que a gente não sabe o dia de amanhã, mas na minha concepção, na verdade,

quando os pais, a família pegou o seu papel de suma importância na vida daquele momento dos seus filhos, o ensino remoto talvez tenha sido até melhor do que o ensino presencial, porque foi o momento onde eu percebi que **os pais, eles acolheram os seus filhos e tentaram de todas as formas ajudar nessa forma de ensino, ou seja, a participação dos pais foi essencial e efetiva no momento pandêmico** (Coordenadora Colaborativa).

Ambas as narrativas trazem um sentido pessoal de que o ERE, embora imperfeito, foi um passo necessário para evitar perdas maiores na educação. As experiências e a reinvenção pedagógica possibilitaram avanços, e o papel ativo dos pais foi considerado essencial para o sucesso dos alunos. Santos (2021) destaca que, no contexto do ensino remoto, os professores veem o uso de plataformas interativas como experiência essencial para a prática educativa. Entretanto, muitas dessas plataformas não foram originalmente direcionadas com o objetivo de serem usadas em sala de aula, o que torna necessário adaptá-las às necessidades da educação.

Neste contexto pandêmico, o ERE tentava evitar o abandono escolar que resulta de diversos fatores, incluindo a falta de acesso à internet, a ausência de dispositivos, como celulares, para acompanhar as aulas, e, além disso, a limitada interação entre a família e a escola, muitas vezes decorrente de dificuldades econômicas, como destaca as entrevistadas:

Embora tudo isso tenha acontecido durante a pandemia, **esse ensino remoto era para não levar ao abandono escolar, totalmente**. Mas houve o abandono escolar, em várias pesquisas que eu li, que na época da pandemia eu lia muito, queria saber o que estava acontecendo, e pós-pandemia, eu fui ler a respeito, percebi que não teve esse abraço tão grande das pessoas com relação ao ensino remoto, não foi tanto quanto a gente imaginava que fosse (Professora Altruísta);

[...] portanto, a meu ver, **houve, sim, o desenvolvimento cognitivo, principalmente os alunos que eram mais bem assistidos**, eles tiveram um avanço maior. Com certeza, os estudantes que não tiveram acesso a essas aulas, por conta mesmo de condições financeiras, a família era humilde, **esses nós percebemos um desempenho mais lento das famílias mais carentes** (Gestora Proativa).

A professora Altruísta e a gestora Proativa trazem significações sobre o profundo impacto das desigualdades sociais no ERE durante a pandemia, expondo falha estrutural no sistema de ensino para tentar evitar o abandono escolar e promover a inclusão digital. Embora o ensino remoto tenha sido solução emergencial, ele acabou por acentuar as diferenças socioeconômicas, com alunos mais assistidos avançando cognitivamente, enquanto os mais vulneráveis, sem acesso adequado à tecnologia e apoio familiar, ficaram para trás.

Segundo Pagaine *et al.* (2021), o conceito de abandono escolar nos desafia a aproximar as reflexões sobre o direito à educação e a relação com a evasão, exclusão e fracasso escolar. A variedade de interpretações dos termos abandono e evasão é evidente nos marcos legais do país, que ora os tratam como sinônimos, ora como conceitos complementares em uma relação de causa e efeito.

Essa realidade evidencia que, apesar dos esforços, o ERE não foi capaz de abraçar a totalidade dos estudantes, perpetuando a exclusão educacional e reforçando a necessidade de políticas públicas mais robustas para garantir o acesso igualitário à educação. E o papel da família foi essencial, conforme as entrevistadas:

E muitos deles, que tiveram esse acesso a esse tipo de aula **e que também tiveram um acompanhamento melhor da família, eles demonstram que eles estão no nível da série.** Então, a parceria da escola e família foi o diferencial, fez a diferença para esses estudantes. Os que não tiveram, eles não tiveram. Eles ainda carregam ainda algumas deficiências (Gestora Proativa);

[...] já era difícil conquistar os alunos e os pais a ter essa parceria, então pedíamos muito que os professores tivessem essa empatia. Porque já era difícil quando o pai chegava e ia pegar aquela aula do dia e tinha muitas conversas, muito material, era um pouco complicado, **muitos pais queriam desistir, diziam que não acompanhavam, não conseguiam. Mas, diante de muitas conversas, apoio e suporte dos professores e nós da gestão não tínhamos sossego, era respondendo pais dia e noite** (Gestora Proativa).

A Gestora destaca a importância da parceria entre escola e família no contexto do ensino remoto, evidenciando como o apoio familiar foi um diferencial crucial para o sucesso acadêmico dos alunos que conseguiram acompanhar as aulas. No entanto, também expõe realidade preocupante: essa colaboração não foi fácil de se estabelecer, revelando falta de preparação e estrutura para engajar as famílias de forma eficiente. A resistência de alguns pais, que alegavam não conseguir acompanhar as demandas do ensino remoto, aponta para desigualdade de capital cultural e tecnológico que dificultou a efetiva participação dos responsáveis no processo educacional.

Freire (1987) relata que a relação entre escola e família é frequentemente marcada por um distanciamento, onde as responsabilidades pela educação dos estudantes são delegadas de forma fragmentada. Muitas vezes, a escola espera que a família colabore, mas não oferece suporte ou condições para essa participação, enquanto as famílias, por sua vez, enfrentam barreiras socioeconômicas que limitam seu envolvimento, resultando em desconexão que compromete o desenvolvimento integral do aluno.

Portanto, no contexto remoto, os esforços para manter o diálogo e oferecer suporte, bem como a sobrecarga enfrentada tanto pela família quanto pela escola ressaltam fragilidade do modelo adotado, que não levou em consideração a diversidade de condições familiares e a necessidade de políticas públicas que preparassem melhor as famílias para esse novo cenário educacional. Assim, a parceria escola-família foi, sim, fundamental, mas também seletiva, favorecendo os que já tinham estrutura mínima para apoiar seus filhos, enquanto outros ficaram à margem, perpetuando deficiências no aprendizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo deste estudo de analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico, evidenciamos que os resultados revelaram que a atividade pedagógica, enquanto unidade dialética do processo ensino-aprendizagem, não se concretizou, uma vez que cedeu lugar ao Ensino Remoto Emergencial como "válvula de escape" necessária para garantir a manutenção da rotina escolar em contexto de pandemia.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a atividade pedagógica proporciona a possibilidade de transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, enquanto práxis transformadora, resultando em reciprocidade da atividade de ensino realizada pelo professor e de aprendizagem por parte do estudante. Vale ressaltar que a atividade pedagógica não pode ser considerada simplesmente a soma de partes, mas a unidade dialética. Contudo, quando não se tem essa unidade o que se terá é uma fragmentação dessa atividade pedagógica (Bernardes; Moura 2009).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico não é trabalho sem finalidade, mas atividade sistematizada e consciente que possibilita meio para tornar o homem humano: o professor e o estudante (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016). Enquanto atividade voltada a um fim, estabelece objetivos e busca realizá-los por meio de ações intencionais. Nessa concepção, a educação escolar coloca um desafio ao professor:

[...] como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe o professor organizar o ensino, tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016, p. 25).

Compreendemos, nesse contexto, que a educação na perspectiva adotada possibilita a formação humana e implica considerar a atividade pedagógica como mediação necessária no processo de constituição dos indivíduos, e não apenas um fim em si mesmo. É importante aqui elucidarmos que o desenvolvimento do psiquismo humano só ocorre através de ações educativas sistematizadas e conscientes que considerem a necessidade do desenvolvimento humano. Sem que se tenha o desenvolvimento humano, como norteador, não se tem a atividade pedagógica que promova a transformação dos indivíduos.

Assim, a atividade pedagógica é uma atividade que necessita se objetivar materialmente, ou seja, ela tem que ter finalidade a ser alcançada. Nessa atividade, cabe ao

professor definir os conhecimentos a serem mediados no processo pedagógico, enquanto organizador desse processo e realizador das ações no processo educativo; cabe aos estudantes realizar suas ações de estudos, realizar suas tarefas de forma consciente, o que implica uma relação dialética em que o professor e estudante estão em processo de transformação (Bernardes, 2009).

No entanto, muitas vezes devido à dinâmica durante o processo e o contexto histórico, a atividade pedagógica não consegue manter essa dupla relação de constituição dialética, de reciprocidade, como pudemos perceber na realidade do ERE. Isso porque o cenário pandêmico trouxe ruptura abrupta nos processos educativos tradicionais, por ter sido adotado como medida emergencial, "válvula de escape", para que se mantivesse a continuidade das atividades escolares, evitando a paralisação total do ensino.

Nesse contexto, as entrevistadas explicam as dificuldades em adaptar metodologias presenciais para o ERE, evidenciando uma crise pedagógica. Esse período revelou que a formação docente, em grande parte, não formou os professores e demais profissionais do ensino para a utilização de tecnologias digitais como ferramentas centrais no processo de ensino-aprendizagem. As condições socioeconômicas dos estudantes ampliaram as desigualdades educacionais. A vulnerabilidade social foi fator crítico no acesso e no engajamento do ERE. Estudantes que viviam em situações de precariedade econômica, com falta de acesso à internet e equipamentos adequados, foram os mais prejudicados, demonstrando a fragilidade do sistema de ensino em lidar com as desigualdades preexistentes.

A pandemia trouxe às famílias outra realidade, muitas das quais já viviam em condições de vulnerabilidade. Para muitas, o ambiente familiar não era propício ao aprendizado, seja pela falta de um ambiente adequado, pela necessidade de dividir dispositivos tecnológicos entre vários membros da família ou, ainda, pela sobrecarga emocional e financeira enfrentada durante a crise sanitária. A ausência de apoio adequado aos estudantes comprometeu a efetividade do processo educativo.

Logo, considerando as narrativas das entrevistadas da nossa pesquisa ao longo da análise, compreendemos que a atividade pedagógica enquanto unidade dialética da atividade de ensino-aprendizagem não se concretizou durante o ERE devido as severas limitações estruturais, metodológicas, tecnológicas enfrentadas e inadequação de várias práticas pedagógicas convencionais no ambiente digital.

Por mais que tenha havido esforço incansável por parte dos professores para se reinventarem, organizarem o ensino, se apropriarem do uso das tecnologias, gravarem aulas, todavia, a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos por parte dos estudantes

não foi como almejada. A aprendizagem de alguns estudantes ocorreu somente por conta da parceria com a família, sendo viabilizada no âmbito familiar para aqueles que tinham condições concretas e reais para que a aprendizagem. E àqueles que não tinham condições, por estarem em situação de vulnerabilidade, não foi possível o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante dessa realidade, levando em conta a atividade pedagógica enquanto unidade dialética, conforme Bernardes e Moura (2009), que se concretiza em relação recíproca, em que não há separação entre a atividade de ensino do professor e atividade de aprendizagem pelo estudante, é que compreendemos que a atividade pedagógica não se concretizou. Logo porque ela implica em motivo e necessidade tanto da atividade do professor quanto do estudante, que é a apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história, o que resulta em desafio quanto ao objetivo de ensino (professor) e apropriação (estudante) dos conhecimentos. Requerem-se, portanto, ações que promovam a organização do ensino, enquanto a definição de conhecimento e os modos da ação e execução das atividades escolares por parte dos estudantes, de maneiras que tanto professor quanto estudante estejam em atividade, em processo de transformação.

No entanto, o que se pôde presenciar no contexto pandêmico foi a implementação do ERE que gerou a necessidade de reinventar práticas pedagógicas, lidar com novas ferramentas tecnológicas e, ao mesmo tempo, manter o vínculo com estudantes distantes emocional e fisicamente. Muitas relataram estresse, exaustão e dificuldades com as novas demandas do ERE, o que evidenciou necessidade urgente de formação continuada em pedagogia digital.

Uma das professoras significou o ERE como “válvula de escape” enquanto estratégia para dar continuidade às atividades escolares, foi uma saída para amenizar os efeitos sobre a educação. De acordo com Sorgato (2014), uma válvula de escape é um dispositivo mecânico utilizado para aliviar a pressão excessiva em um sistema, permitindo que um fluído, como gás ou líquido, escape de maneira controlada. Ela tem a função de impedir o acúmulo de pressão em sistemas fechados. Ao permitir a saída controlada do fluído, a válvula ajuda a manter a estabilidade de sistema e a prevenir situações de emergência. Didaticamente, o ciclo de admissão e escape pode ser representado por períodos de abertura e fechamento.

A teoria de Leontiev (2004) destaca que o indivíduo nasce em um mundo já repleto de significações, ou seja, um sistema de sentidos socialmente construído ao longo da história. Essas significações, refletidas na linguagem, compõem a consciência social e oferecem estabilidade cultural. Leontiev afirma que a significação é uma generalização da realidade, cristalizada em formas ideais como palavras ou expressões, permitindo que o indivíduo

compreenda e se relacione com o mundo socialmente construído (2004, p. 100). Assim, a apropriação dessas significações é essencial para que o sujeito participante da sociedade.

Nesse processo, o significado social é coletivo e historicamente construído, o pessoal é individual, resultante das experiências e vivências pessoais. Conforme Asbarh (2014), na educação, é crucial que os conteúdos escolares adquiram sentido pessoal para o aluno, pois, sem essa conexão, a aprendizagem torna-se mecânica e sem significado real. O sentido pessoal está diretamente relacionado aos motivos que impulsionam a ação do indivíduo, sendo elemento essencial da consciência e da atividade humana (Leontiev, 2004).

O termo "válvula de escape", utilizado por uma das professoras, não pode ser visto apenas como uma solução prática, mas também como maneira de minimizar os danos da situação caótica. No entanto, é necessário problematizar se essa "válvula" realmente resolveu os problemas estruturais do ensino ou se apenas mascarou as falhas, adiando discussões mais profundas sobre a equidade no acesso à escola.

Criticamente, é possível afirmar que, no contexto do ERE, as significações sociais adquiriram novos sentidos pessoais para os docentes. A falta de interação presencial e o uso intensivo de tecnologias podem ter alterado os significados atribuídos ao ato de ensinar. Muitos professores enfrentaram o desafio de reconfigurar práticas pedagógicas para garantir que os alunos não apenas absorvessem os conteúdos, mas também encontrassem sentido pessoal no aprendizado, essencial para o engajamento e desenvolvimento crítico.

O papel humanizador da educação é reiterado, sendo fundamental para a formação integral da personalidade. A partir da apropriação cultural e das relações sociais, a educação contribui para o desenvolvimento humano, transformando indivíduos em sujeitos críticos e reflexivos. Nesse sentido, o desafio atual da educação é promover práticas que assegurem a internalização consciente dos conteúdos, permitindo que as significações escolares se tornem significativas no contexto da vida dos estudantes.

Em perspectiva dialética, o ERE tanto evidenciou quanto aprofundou as contradições do sistema de ensino. Ao mesmo tempo que serviu como "válvula de escape", ele expôs as fragilidades estruturais, a falta de equidade e as necessidades formativas que foram geradas a partir das mudanças da realidade para lidar com as tecnologias educacionais. A crítica que emerge deste processo é que o futuro da educação, especialmente no pós-pandemia, depende de revisão profunda das práticas pedagógicas, com foco na formação continuada, inclusão digital e suporte às comunidades vulneráveis.

O ERE foi uma solução paliativa, mas não sustentável, deixando claro que o ensino deve ser repensado a partir das experiências vividas durante a pandemia, com foco na justiça

social e na qualificação dos professores para o ensino cada vez mais híbrido e tecnológico. O período pandêmico revelou um colapso nas condições de efetividade da atividade pedagógica, não apenas pela falta de infraestrutura tecnológica, mas sobretudo pelos desafios sociais e emocionais enfrentados por escolas, alunos, professores, gestão escolar e pais.

Diante disso, a pandemia, longe de ser fator nivelador, acentuou disparidades de acesso à escola. Estudantes que já enfrentavam dificuldades, como aqueles com deficiências ou em zonas rurais, sofreram ainda mais com a falta de suporte e de recursos. O ERE falhou em atender de forma inclusiva esses estudantes, exacerbando as injustiças do sistema de ensino, algo evidenciado nas significações das professoras que sentiram impotência diante da situação.

Um aspecto importante emergiu da resiliência demonstrada pelas entrevistadas, que, mesmo sem uma formação nesse período pandêmico, buscaram formas alternativas de ensinar e manter o contato com os estudantes. No entanto, a carência na formação continuada, que pudesse contribuir na utilização das tecnologias de maneira pedagógica e eficaz, tornou-se evidente. Assim, a pandemia revelou desafios no processo formativo e no desenvolvimento profissional docente.

O distanciamento físico também enfraqueceu as relações interpessoais entre professores e estudantes, as professoras relataram a dificuldade em manter esses laços no ambiente virtual. Isso afetou diretamente a motivação dos estudantes e o envolvimento nas atividades pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem ainda mais desafiador.

A ausência de políticas públicas em âmbitos gerais adequadas para garantir acesso universal à educação digital para o ERE desarticularam o processo educativo, transformando o ERE em tentativa frustrada de manter a normalidade. As desigualdades sociais foram exacerbadas e a vulnerabilidade das famílias, somada à sobrecarga dos professores, gerou ambiente onde a aprendizagem ficou em segundo plano. Nesse cenário, a educação deixou de cumprir seu papel transformador, revelando a incapacidade do sistema de se adaptar aos desafios emergentes, refletindo a necessidade urgente de reformas profundas que considerem a equidade e o suporte pedagógico adequado.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo: Progresso, 1968.

AGUIAR, E. B. de; FILHO, A. J. A. de A. O ensino em tempo de pandemia: a transição do ensino presencial para o remoto. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**. São Paulo, v.9.n.07. jul. 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10570/4380>. Acesso em: 5 maio 2024.

ALMEIDA, M. A.; GIORDANI A, T. Análise textual discursiva e análise de conteúdo: proximidades e aplicabilidades em produções textuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13784> Acesso em: 6 de set. 2024.

ALVES, A. I; FERAZ, G. da C. T; PRUDENTE, T. C. de A; Formação humana em tempos de pandemia: os docentes, sua vida e trabalho. **Polyphonía**, v. 31/1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66968> Acesso em: 10 jan. 2023.

ANDRADE, R. C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

ARAÚJO, N. A. de. **O professor em atividade de aprendizagem de conceitos matemáticos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.48.2016.tde-19102016-144907. Acesso em: 19 nov. 2023.

ARAUJO, E. S; MORAES, S. P. G. de. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. DE (org). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 47-70.

ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 18, n. 2, maio/ago 2014, p. 265-272.

ASBAHR, F. da S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: Unesp Digital, 2017.

BANDEIRA, L. A. Formação docente e o uso de tecnologias no ensino remoto: Desafios e possibilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de Educação e Tecnologia**, 12(3), 45-58, 2020.

BANDEIRA, L. A. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BARRA, A. S. B. Uma análise do conceito de zona de desenvolvimento proximal. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, jan./jul. 2014, p. 765-774.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 463-478, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/82642018/Media%C3%A7%C3%B5es_simb%C3%B3licas_na_atividade_pedag%C3%B3gica. Acesso em: 14. set.2024.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Associação brasileira psicologia política**. v. 10, n. 20. jul./ dez. 2010, p. 297-313.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343/2020**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 356/2020**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CARVALHO. M. V. C. de.; MARQUES, E. de S. A.; TEIXEIRA, C. de S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO. M. V. C. de (org.). **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: EDUFPI, 2020.

CEDRO, W. L; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na Teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, M. O. de (org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 13-45.

CUNHA, R. C. O. B; BUENO, P. P. de A; FERREIRA, L. H. O que narram as professoras? Lições e aprendizados do ensino remoto emergencial. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.10, n.2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5398/3060>. Acesso em: 22 mai. 2024.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, , abr 2004, p. 44-63. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DURKHEIM, É. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Paulus, 2003.

EVÊNCIO, K.M.de M; BORGES, L. G. G. de M. O Estado da Questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica. **VII CONEDU- Conedu em casa**, Realize Editora, 17 de jan. de 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79568>. Acesso em: 02 mar. 2024.

FACCI, M. G. D; BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T. A historicidade na constituição do sujeito: Considerações do Marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural. In: TOMANIK, E. A; CANIATO, A. M. P; FACCI, M. G. D. (org.). **A constituição do sujeito e a historicidade**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 107-131.

FEITOSA, E. F; MOARES, B. M de; LOPES JÚNIOR, A. D. Análise de dados em Vigotski: um estudo com base no materialismo histórico-dialético. **Research Society and Developmet**, v. 11, n. 7, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/29872-Article-341557-1-10-20220520.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

FEITOSA, E. F; SILVA, P. M. da; BRITO, A. de J. L. As práticas pedagógicas com o ‘ensino remoto’ de fortaleza no contexto da pandemia covid-19. **Revista eletrônica arma da crítica**, n. 14 dez. 2020.

FERRAZ, R. D; FERREIRA, L. G; SILVA, M. C. da. Elementos para se pensar na organização do trabalho pedagógico docente no ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 3, n. 8, p. 1-22, abr./jun. 2022. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 22 mai. 2024.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERREIRA, M. R. Competências pedagógicas e tecnológicas para o ensino remoto nos anos iniciais. **Educação em Revista**, 17(2), 112-130, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento do pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos**. São Carlos: UFSCar, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas SP. Ed. Papirus. 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LENZ, A. C *et al*. Os cenários da pandemia: a geografia, o ensino remoto e a escola. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 263-275, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3409/2710>. Acesso em: 05 mai. 2024.

LEONARDO, N. S. T; LEAL, Z. F. de R. G; SILVA, S. M. C. As funções psicológicas superiores e suas interfuncionalidades na perspectiva histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D. BARROSO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural: Contribuição à Psicologia e à Educação**. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2021.

LEONTIEV, A. N O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1998.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciência y personalidad**. Havana: Publeo y Educación, 1993.

LEONTIEV, A.N. **Lektsii po obshchey psikhologii**: Ucheb. Posobiye dlya vuzov po spets. “Psikhologiya” [Palestra sobre Psicologia Geral: livro texto para instituições de ensino superior de psicologia]. Moskva, 2000, pp. 82-90. Tradução de: Bruno Bianchi. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1975/mes/40.htm>. Acesso em: 11 out. 2023.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A.N. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Título original: Деятельность. Сознание. Личность. Tradução para o português: Marcelo José de Souza e Silva, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. **Ensino Desenvolvemental**: Antologia, Uberlândia: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018. p. 59-83.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMEIRA, G. N; BATISTA, M. E. P; BEZERRA, J. de S. Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n.10, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8415/7544>. Acesso em: 05 mai. 2024.

LINHARES, R; FACCI, M.G.D. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: Rompendo com a dicotomia entre o natural e o histórico-cultural. In: FARBIDA, F. B. G; FACCI, M. G. D. BARROSO; S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-cultural**: Contribuições à Psicologia e à Educação. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2021. p. 29-58.

LONGAREZZI, A. M; FRANCO, P. L. J. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZZI, A.M; PUENTES, R.V (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

MARANHÃO. Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020. Decreta a suspensão das aulas presenciais. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, Maranhão, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N-35662.16032020-suspensão-de-aulas.pdf> Acesso em: 28 nov. 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisas. In: TULESKI, S. C; CHAVES, M; LEITE, H. A. (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2019, p. 25-35.

MARX, K. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1983. v.1.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política (Tradução de Reginaldo Sant'Anna), v. 1, 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1996.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Frank Muller. 3. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

MEDEIROS, S. M. de A. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engestrom: os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Rev. Histedbr on-line**, Campinas, SP. v. 21, p.1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702> Acesso em: 15 jul. 2023.

MORAES, R. Mergulhos discursivos análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discurso. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuf, 2005.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORETTI, V. D; MARTINS, E; SOUZA, F. D. de. Método histórico-dialético, teoria histórico-cultural e educação: algumas apropriações em pesquisas sobre formação de professores que ensinam matemática. In: MORETTI, V. D; CEDRO, W. L. (org.). **Educação matemática e a teoria histórico-cultural**: um olhar sobre as pesquisas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 257-284.

MOURA, M. O. de (org). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2013.

MOURA, M. O. de *et al.* Atividade Orientadora De Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. v. 10, n. 29, jan./abr, 2010,p. 205-229. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444012.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

OLIVEIRA, J. P. F. de. Formação Humana: Uma categoria de método e de objeto para estudo sobre educação. **Revista Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n.1, p. 159-164, jun. 2013.

OLIVEIRA, S. da S; SILVA, O. S. F; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25- 40, Número Temático, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239> Acesso em: 25 mar. 2023.

PAGAIME, A.; ANELISE, I.; UNBEHAUM, S.; GAVA, T. Desigualdades na educação brasileira: ressignificação do abandono escolar no contexto de pandemia. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/abandono-escolar-e-a-pandemia-no-brasil-efeitos-nas-desigualdades-escolares/> Acesso em: 29 ago. 2024.

PAGAIME; A *et al.* Educação especial na pandemia: estratégias e desafios no ensino fundamental. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v.52, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCgtBHLd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2024

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAULO NETO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, R. S. de O; SILVA, G. P. da. **A importância do uso das TICs na educação básica**: uso das TICs como instrumento facilitador da aprendizagem. 2021. 7 f. Monografia (Especialização) - Curso de Artigo, Revista Científica Thought – World Education In Debate, 2021. Disponível em: <https://universityecumenical.com/revista/wp-content/uploads/2021/06/24.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2024.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n 71, Jul. 2000, p. 45-78. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PRETTO, N; BONILLA, M. H; SENA, I. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do Autor, 2020.

QUEIROZ, M. C.; PINHO, M. J.; Ensino remoto na perspectiva da criatividade: outras possibilidades além das lentes tradicionais. **Revista Eletrônica Mutações**, Manaus (AM), v. 16, n. 27, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/download/12175/9217/38709>. Acesso em: 05 mai. 2024.

RIGON, A. J; ASBARB, F. S. F; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. *In*: MOURA, M. O. de (org.). **Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010, p.15-50.

RIGON, A. J; BERNARDES, M. E. M; MORETTI, V. D; CEDRO, W. L. O desenvolvimento psíquico e o processo educativo. *In*: MOURA, M. O. de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 45-66.

RODRIGUES, F. E. F. *et al.* Ensino remoto em contexto de pandemia: implicações para o momento da ação didática. *In*: SANTANA, O. M. M. L. de (org). **Educação do Ceará em Tempos de Pandemia: Experiências Municipais**. Fortaleza: SEDUC: EdUECE, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/10/educacao_do_ceara_em_tempos_de_pandemia_experiencias_municipaisv2.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

SANTANA, C. L. S e; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas**, v.10, n.1, 2020.

SANTOS, D. dos S. Integração das ferramentas digitais nas práticas pedagógicas remotas. **Revista Paidéi@. Unimes Virtual**. Volume 13. Número 24 – JULHO 2021 – Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SANTOS, R. N. L. dos. **História, Memória e Identidade na cidade de Timon na década de 1980**. Teresina: UFPI, 2007.

SANTOS, J. D. G. de; AMORIM, G. Profissionalização e escola capitalista: formação para a adaptação. *In*: SANTOS, J. D. G; LIMA, F. D. L; NOVAES, H. T. **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2021, p. 19-56.

SANTOS, M. A. dos. ASBAHR, F. da S. F. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: Uma síntese a partir de suas principais obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hmn5z/pdf/asbahr-9786557144565-05.pdf> Acesso em: 23 jul. 2023.

SANTOS, J. R. S. dos; SOUZA, B. T. C. de. A Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Biologia: uma Revisão Bibliográfica. **Revista de Psicologia**, [S.l.], v. 13, n. 45, p. 40-59, maio 2019. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1799/2650> . Acesso em: 08 mai. 2024.

SASAKI, A. H; SFORNI, M. S. de F. Desenvolvimento do pensamento na educação escolar e a unidade afetivo-cognitiva. *In*: FACCI, M. G. D; BARROSO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-cultural: Contribuições à Psicologia e à Educação**. Uberlândia/ Minas Gerais. Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **A educação e a questão do tempo: a prática pedagógica e a transformação histórica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas (SP): Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **Educação e Saberes: As Novas Tecnologias e a Prática Pedagógica**. Autores Associados, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, L. E T. **Necessidades formativas de professores de ciências de escolas do campo: uma investigação no semiárido piauiense**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Gzgc38vNr6xWZs7cCBsDfRD/#>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SILVA, V. de A; SOARES, M. H. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Química e os aspectos semióticos envolvidos na interpretação de informações acessadas via web. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 639-657, 2018.

SILVA, C. da S; SANTOS, D. M. B. dos. Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de covid-19. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5TZfdtTSrwn9H83tjhyBqnw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SORGATO, R. **Análise de variação de fase do comando de válvulas em um motor de combustão interna de ciclo otto turbo alimentado**. UCS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1997/TCC%20Rodrigo%20Sorgato.pdf?sequence=1> Acesso em: 16 ago. 2024.

SZYMANSKI, H. et al. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Editora, 2018.

TASSIGNY, M. M. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências Humanas. **Revista Brasileira em Educação**, n. 25, 2004, p. 82-93. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5pmXPXSmVxmWWfJCxHqDfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

THERRIEN, S. M. N; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez.

2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 5 de mar. 2024.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

TULESKI, S. C; CALVE, T. M; SANTOS, A. C. V. dos. A unidade funcional do psiquismo humano: Princípios e método de análise histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D; BARROSO, S. M. S. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na Psicologia Histórico-Cultural**: Contribuição à Psicologia e à Educação. Uberlândia/Minas Gerais. Navegando Publicações, 2021.

UMBELINO, J. D. Mediação na atividade pedagógica: a unidade entre teoria e prática. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017. p. 60-87. Disponível em: https://www.academia.edu/89216750/Media%C3%A7%C3%A3o_na_atividade_pedag%C3%B3gica_a_unidade_entre_teor%C3%A1tica . Acesso em: 3 set. 2023.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VERAS, C. de O; CUNHA, F. M. B. da; SOARES; P. H. de A. S. Freire-Mandela: formação de professores no contexto tecnológico. **Revista Philologus**, Ano 27, n. 81 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, Set./Dez.2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/965/1033>. Acesso em: 05 mai. 2024.

VIGOTSKI, L. **A transformação socialista do homem**. Varnitso, Ussr: Socialisticheskaja peredelka cheloveka. Tradução: Marxista Internet Archives, 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 9 dez. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. v.1, 2 e 3. Madrid: Machado Libros. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A transformação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ZANELA, A.V. Questões de métodos em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.** 19 (2), 2007, p. 25-33. Disponível em: <https://www.Scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa denominada **ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON - MA**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Aparecida Lopes de Souza, e tem como objetivo geral: Analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e suas possibilidades para a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA. De forma específica, buscamos: Apontar as ações e procedimentos adotados para atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA; Explicar as significações desenvolvidas pelos professores ao vivenciarem a atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e sua relação com as possibilidades para uma formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA e Analisar as necessidades formativas para o desenvolvimento da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa através do seguinte telefone (86) 99439-0006 (Maria Aparecida Lopes de Souza) ou o pesquisador assistente Prof.º Dr. Neuton Alves de Araújo (86) 99975-3384. Se mesmo assim,

as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa se justifica na intencionalidade de explicar como ocorreu o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico. Esclareço que a presente investigação ora proposta oferece risco de dano de constrangimento, tendo em vista que os participantes irão expor seus pontos de vista, suas opiniões, experiências vividas durante as respostas ao questionário e entrevista reflexiva sobre a temática sugerida nos objetivos. Todavia, alguns cuidados serão tomados para evitar os riscos de constrangimento aos participantes voluntários. Vale ressaltar, que a entrevista reflexiva será previamente agendada e realizada em locais reservados e não haverá obrigatoriedade de resposta da parte do participante. A entrevista reflexiva tem como objetivo primordial o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos investigados. Ao apontarem suas manifestações afetiva ou de opinião, sentimentos e conceitos, os mesmos poderão ficar à vontade para expor ou não na entrevista reflexiva caso se sintam constrangidos em fazer a exposição das mesmas. Inclusive, sendo necessário, proceder-se-á a interrupção ou remarcação da entrevista e sessões para outra data, afim de evitar constrangimentos aos participantes. Referente ao questionário, este oferece mínimo risco de dano ao participante uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário com o objetivo de conhecer o perfil do participante, porém, o risco de algum constrangimento relacionado com a participação do voluntário, será evitado pelos seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; o respondente pode fazer quantas paradas forem necessárias até chegar ao final e enviar; se for necessário, para esclarecimento de dúvidas pode entrar em contato com o pesquisador responsável; em caso de algum tipo de desconforto com a pergunta formulada, pode deixar de responder. Também será esclarecido ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Nesse sentido, acredita-se que os benefícios da pesquisa será o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de

transformação dos fenômenos investigados e das significações desenvolvidas pelos participantes em sua atuação durante o contexto da COVID-19.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____
declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Teresina, 29 de janeiro de 2024.

Caro Prof. Dr. Emídio Marques de Matos Neto
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Prezado Professor,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **“ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON - MA”**, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- Que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- 2- Que não há participação estrangeira nesta pesquisa;
- 3- Que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário;
- 4- Que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP;
- 5- Que retirarei por minha própria conta os pareceres e os certificados junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Pesquisador Responsável

Nome: Maria Aparecida Lopes de Souza

CPF 832.858.653-34

Departamento: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
TIMON-MA

Pesquisadora Assistente:

Nome: Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo

CPF: 447.180.553-34

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: **ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON – MA.**

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Maria Aparecida Lopes de Souza – SEMED/Timon/PPGED/UFPI –

CPF: 834.858.653-34 - e-mail: cida_soza@ufpi.edu.com – Celular: (86) 99439-0006

COORDENADOR PESQUISADOR ASSISTENTE

Profº. Dr. Neuton Alves de Araújo– UFPI –

CPF: 447.180.553-34 -e-mail: doutor.neuton@ufpi.edu.br Celular: (86) (86) 99975-3384

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, e ficará anexado para consulta. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. A pesquisa é intitulada: **ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON - MA**, e você foi selecionado em virtude de ser professor (a) da Rede municipal de Timon, cidade onde será realizada a pesquisa, coordenada pela professora Maria Aparecida Lopes de Souza, Mestranda em Educação da 33ª do Programa de Pós-

Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação, da UFPI e Supervisora da rede municipal de Timon-MA, e terá como Pesquisador Assistente Professor Doutor Dr. Neuton Alves de Araújo, professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação, da UFPI/CMPP.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e suas possibilidades para a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA. De forma específica, buscamos: Apontar as ações e procedimentos adotados para atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA; Explicar as significações desenvolvidas pelos professores ao vivenciarem a atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e sua relação com as possibilidades para uma formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA e Analisar as necessidades formativas para o desenvolvimento da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA.. Trata-se de um estudo, cujas técnicas de tratamento das informações serão a análise das entrevistas reflexivas e análise textual do questionário.

Você deve estar ciente que conforme Resolução CNS 510/16, a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (BRASIL, 2016, p.1) e conforme Resolução 466/12, no artigo XIII.3, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades (BRASIL, 2012, p.11). Como também, levando-se em consideração que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2016, p.2), a pesquisa obedecerá aos seguintes critérios e sistematização:

➤ Dos Procedimentos

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, utilizaremos um questionário, com questões fechadas (objetivas) e abertas (subjetivas); entrevista reflexiva e como técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, de modo a possibilitar uma interação entre pesquisador e pesquisado, compartilhando experiências vividas durante as atividades

pedagógicas remotas em contexto pandêmico, expressando suas opiniões, angústias e sentimentos.

➤ Dos Riscos

Conforme a Resolução CNS 510/16, entende-se por risco da pesquisa: “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL, 2016, p.5). Sendo que, conforme a Resolução CNS 466/12, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (BRASIL, 2012,p.7).

Esclareço que a presente investigação ora proposta oferece risco de dano de constrangimento, tendo em vista que os participantes irão expor seus pontos de vista, suas opiniões, experiências vividas durante as respostas ao questionário e entrevista reflexiva sobre a temática sugerida nos objetivos. Todavia, alguns cuidados serão tomados para evitar os riscos de constrangimento aos participantes voluntários. Vale ressaltar, que a entrevista reflexiva será previamente agendada e realizada em locais reservados e não haverá obrigatoriedade de resposta da parte do participante. A entrevista reflexiva tem como objetivo primordial o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos investigados. Ao apontarem suas manifestações afetiva ou de opinião, sentimentos e conceitos, os mesmos poderão ficar à vontade para expor ou não na entrevista e nas sessões reflexivas caso se sintam constrangidos em fazer a exposição das mesmas. Inclusive, sendo necessário, proceder-se-á a interrupção ou remarcação da entrevista e sessões para outra data, afim de evitar constrangimentos aos participantes. Referente ao questionário, este oferece mínimo risco de dano ao participante uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário com o objetivo de conhecer o perfil do participante, porém, o risco de algum constrangimento relacionado com a participação do voluntário, será evitado pelos seguintes procedimentos: não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; o respondente pode fazer quantas paradas forem necessárias até chegar ao final e enviar; se for necessário, para esclarecimento de dúvidas pode entrar em contato com o pesquisador responsável; em caso de algum tipo de desconforto com a pergunta formulada, pode deixar de responder. Também será esclarecido ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas

singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Nesse sentido, acredita-se que os benefícios da pesquisa será o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos investigados e das significações desenvolvidas pelos participantes em sua atuação durante o contexto da COVID-19.

Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, havendo, caso seja necessário, a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, sendo que, quando for percebido qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá ser discutida com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

Conforme Resolução 510/2016 e da qual se baseia esta pesquisa, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização (BRASIL, 2016, p.10).

➤ Do Sigilo

Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação que serão confidenciais, não possibilitando sua identificação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação.

Os participantes da pesquisa serão identificados por meio dos códigos descritos (nomes de pedras preciosas) escolhidas pelos participantes da pesquisa. Somente os pesquisadores, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Também é garantido aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa no que lhe for referenciado.

Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (Dissertação com defesa pública e possível publicação de livro) de modo que os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

➤ Dos benefícios

Os benefícios, relacionados com a sua participação nesta pesquisa, resulta na produção de conhecimento sobre **ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO**

CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON - MA, objetivando analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e suas possibilidades para a formação humana. Acredita-se que os benefícios da pesquisa será o de proporcionar novas possibilidades de compreensão e de transformação dos fenômenos investigados e das significações desenvolvidas pelos participantes em sua atuação durante o contexto da COVID-19.

➤ Da Participação

A participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa. A participação não é obrigatória. A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora ou com a instituição onde você trabalha ou estuda.

➤ Da Autonomia

A pesquisadora responsável assegura a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento de sua participação neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. Você poderá comunicar-se e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE B: DECLARAÇÕES DO (S) PESQUISADOR (ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Universidade Federal do Piauí

Maria Aparecida Lopes de Souza, pesquisadora responsável e, Prof.º Drº Neuton Alves de Araújo pesquisador assistente pela pesquisa intitulada: **ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON - MA**, em que propomos como objetivo geral: Analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e suas possibilidades para a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA. De forma específica, buscamos: Apontar as ações e procedimentos adotados para atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA; Explicar as significações desenvolvidas pelos professores ao vivenciarem a atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e sua relação com as possibilidades para uma formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA e Analisar as necessidades formativas para o desenvolvimento da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA. Desenvolver os instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista reflexiva. Elaborar Dissertação para defesa como exigência de conclusão do Curso de Mestrado em Educação e possível publicação de um livro, assumimos o compromisso de:

- Cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à

mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

- Que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o (s) objetivo (s) previsto (s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários; que os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Neuton Alves de Araújo**, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI; e **Maria Aparecida Lopes de Souza**, Supervisora pedagógica da Rede Municipal de Timon/SEMED e Mestranda da turma 33ª do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd/UFPI, que também serão responsáveis pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 29 de janeiro de 2024

Maria Aparecida Lopes de Souza– Pesquisadora Responsável

CPF nº- 832.858.653-34

Timon-MA

Prof.º Dr.Neuton Alves de Araújo –Pesquisadora Assistente

CPF: 447.180.553-34

PPGED/UFPI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE C: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON – MA.

Pesquisador Responsável: MARIA APARECIDA LOPES DE SOUZA

Instituição/Departamento: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED

Telefone para Contato: (86) 99439-0006

Pesquisador Assistente: NEUTON ALVES DE ARAÚJO

Instituição/Departamento: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ/CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Telefone para Contato: (86) 99975-3384

Local da Coleta de Dados: Escola da Rede Municipal de Timon (MA)

A pesquisadora do presente projeto que tem como objetivo geral: Analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e suas possibilidades para a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA. De forma específica, buscamos: Apontar as ações e procedimentos adotados para atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon - MA; Explicar as significações desenvolvidas pelos professores ao vivenciarem a atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e sua relação com as possibilidades para uma formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA e Analisar as necessidades formativas para o desenvolvimento da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA.

Se compromete a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, através da aplicação de questionário e da entrevista reflexiva com professores da Rede Municipal, concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade dos pesquisadores

responsáveis Profa. Maria Aparecida Lopes de Souza, e Prof.º Dr. Neuton Alves de Araújo. De acordo com a Resolução 510/2016 (Cap. VI – Art.28) sustentaremos de acordo com o inciso IV- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após cinco anos os dados serão destruídos.

Teresina, 18 de março de 2024

Maria Aparecida Lopes de Souza– Pesquisadora Responsável

CPF nº- 832.858.653-34

SEMED/TIMON-MA

Prof.º Dr. Neuton Alves de Araújo –Pesquisadora Assistente

CPF: 447.180.553-34

PPGED/UFPI

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____ CPF nº _____
_____, RG nº _____, abaixo assinado,
concordo em participar da pesquisa: **ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO
CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
DA CIDADE DE TIMON – MA**, como voluntário(a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Timon, _____ de _____ de 2024.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

**APÊNDICE D – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISADORA
RESPONSÁVEL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Teresina, ____ de _____ de 2024.

Prezado (a) Professor (a),

Sou aluna da Universidade Federal do Piauí – UFPI, do Centro de Ciências em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd e estou realizando uma pesquisa intitulada “**ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON – MA**”, voltada para a elaboração da dissertação de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo, cujo objetivo geral é o de Analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e suas possibilidades para a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA. Assim, conto com o apoio de Vossa Senhoria no sentido de que responda o questionário em anexo, pois me comprometo em manter seu nome sob sigilo.

Agradeço antecipadamente e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
Maria Aparecida Lopes de Souza
E-mail: cida_soza@ufpi.edu.br
Whats: (86) 99439-0006

QUESTIONÁRIO

FAIXA ETÁRIA:

- () 20 a 25 anos. () 26 a 35 anos. () 36 a 45 anos.
() 46 a 55 anos. () acima de 55 anos.

Tempo de Magistério: _____

Tempo de serviço como professor (a) nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Há quanto tempo leciona nesta escola?

Ano e/ou turmas que ministra aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta escola:

Qual sua carga horária de trabalho?

- Nesta escola: () 20 horas () 40 horas () mais de 40 horas
- Em outras escolas: () 20 horas () 40 horas () mais de 40 horas

ESCOLARIDADE:

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

GRADUAÇÃO:

() Formação Inicial _____

() Pós Graduação Incompleta: _____

() Pós Graduação Completa: _____

() Outros cursos:

Qual(is)? _____

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: Você já participou de algum programa de Formação Continuada?

() Sim () Não

Qual(ou quais)? _____

Na sua concepção, estes cursos contribuíram para melhoria durante as atividades pedagógicas remota? Justifique. _____

DISPONIBILIDADE DE DIAS/HORÁRIOS PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA REFLEXIVA COM OS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Teresina, ____ de _____ de 2024

Prezado (a) Professor (a),

Sou aluna da Universidade Federal do Piauí – UFPI, do Centro de Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd e estou realizando uma pesquisa intitulada **“ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE TIMON – MA”**, voltada para a elaboração da dissertação de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo, cujo objetivo geral é o de Analisar o processo de organização da atividade pedagógica remota no contexto pandêmico e suas possibilidades para a formação humana nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da cidade de Timon – MA.

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no sentido da concessão de entrevista reflexiva, que será realizada em local e horário pré-estabelecidos em consenso coordenadora pedagógica participante e pesquisadora, com duração de no mínimo 40 minutos cada. Asseguro, por tanto, sua integridade e sigilo serão preservados, os quais serão resguardados mediante a utilização de um pseudônimo. Na certeza de que sua colaboração é muito importante, agradeço-o (a) antecipadamente e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
Maria Aparecida Lopes de Souza
E-mail: cida_soza@ufp.edu.br
Whats: (86) 99439-0006

QUESTÕES

- 01) Em decorrência da pandemia da COVID-19, inicialmente como se deu o processo de organização da atividade pedagógica remota nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 02) Diante do contexto pandêmico, quais foram as suas necessidades emergentes para o desenvolvimento da sua prática pedagógica?
- 03) Quais foram as ações e procedimentos, inicialmente, adotados pela escola e pelos professores a fim de desenvolverem em suas aulas?
- 04) Na sua opinião, essas ações e procedimentos possibilitaram a aprendizagem dos estudantes?
- ☐ sim
☐ não
- 05) Quais foram os recursos didáticos utilizados na mediação das aulas? Na sua opinião, como você analisar a importância desses recursos para a aprendizagem dos estudantes diante do contexto pandêmico?
- 06) Diante da sua experiência vivenciada enquanto professor (a) no contexto pandêmico, em linhas gerais houve aprendizagem no sentido de desenvolvimento cognitivo dos alunos?
- 07) Quais as suas concepções sobre o ensino remoto?

APÊNDICE F– FICHA DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA

**PESQUISA: ATIVIDADE PEDAGÓGICA REMOTA NO CONTEXTO
PANDÊMICO E SUAS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO HUMANA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE
TIMON – MA.**

Entrevista: ____/____/____

Início: _____ Término: _____

Transcrição

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.