



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Psicologia**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED**

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

**O Ensinar e o Aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de  
pandemia da COVID-19**

Mozaniel Mendes Pereira Lima

BRASÍLIA – DF  
Dezembro de 2021



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Psicologia**  
**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - PGPDE**

**O Ensinar e o Aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de  
pandemia da COVID-19**

**Mozaniel Mendes Pereira Lima**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia, como requisito parcial para o curso de mestrado.

Orientadora: **Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos**

Brasília, DF, dezembro de 2021

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**O Ensinar e o Aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de  
pandemia da COVID-19**

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUITE BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia Universidade de Brasília

**Presidente**

---

Profa. Dra. Maristela Rossato

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

**Membro Interno**

---

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

**Membro Externo**

---

Profa. Dra. Pilar de Almeida

Rede Nacional de Pesquisa - RNP

**Suplente**

---

**Brasília/DF, 21 de dezembro de 2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732e Lima, Mozaniel Mendes Pereira  
O ensinar e o aprender na Configuração Subjetiva do "ser"  
professor em tempos de pandemia da COVID-19 / Mozaniel  
Mendes Pereira Lima; orientador Wilsa Maria Ramos. --  
Brasília, 2021.  
166 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia do  
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2021

1. Teoria da Subjetividade. 2. Ensinar. 3. Aprender. 4.  
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. 5. Pandemia  
COVID-19. I. Ramos, Wilsa Maria, orient. II. Título.

**Dedicatória**

Dedico este trabalho

À minha mãe Geovany,

cujos esforços afetivos estão sempre  
além de suas próprias forças para fazer o melhor para mim,  
para meu irmão e minha mãezona.

Você é a melhor e mais corajosa pessoa que conheço.

À Mãezona Estelita, que me ensinou tudo  
sobre amar, sobre fé, e sobre como o “céu” está em nós mesmos.

Você é meu maior e mais precioso tesouro.

Ao meu irmão Daniel,  
o primeiro graduado, primeiro mestre e primeiro doutor da família,  
você sempre acreditou em mim, essa é minha força motriz,  
um dia quero ter a honra de ser tão dedicado como você.

Você é meu maior exemplo.

Sem vocês três, eu não teria a mesma  
garra e força para vencer tudo que passei na vida  
e na construção deste sonho.

## **Agradecimentos**

Amar, dar risadas, aprender e viver.... Esses são os contextos nos quais tenho construído minha vida, são pilares que me fazem ver a mim mesmo e ao outro. Ser grato é possibilitar que a vida nos mostre e nos implique em caminhos diferentes, sem ter a dor e o sofrimento como vieses definidores, mas como fomentos para o desenvolvimento individual e social.

Ao longo da minha vida, tive o privilégio de conhecer e viver com pessoas muito importantes, algumas passaram, outras ficaram nas nossas memórias e algumas, perto ou longe permaneceram engradecendo a trama da minha história, e com certeza, as de suas próprias vidas. Estamos sempre nas histórias uns dos outros. Descobri com estas pessoas, valores para além da concretude da vida.

Inicialmente, ao Amor, à Fé, à Esperança, à Gratidão, à Empatia, à Paz e a todo sentimento que pode nos aproximar de nós mesmos. Uns o chamam de Deus, outros de Alá, Buda, Hare Krishna, eu prefiro tê-lo como um conjunto de tudo que é bom e que nos faz aprender. Obrigado.

A minha orientadora, Wilsa Maria Ramos. Essa mulher inteligente e forte buscou formas de ser não apenas orientadora, mas uma professora, e muito mais uma grande amiga. Ela cuidou singularmente em guiar um homem de 39 anos no caminho da construção de um sonho de estudar na UnB. Foram tantos processos de desenvolvimento mútuos, que entre choros e risadas crescemos para além da pesquisa. Seu olhar sempre foi cuidadoso com todos os meus movimentos, algo que me fez mudar o rumo da minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Em reunião ela disse: “todos nós conseguimos, mas há sempre lutas internas e externas. Você é capaz de tudo.” Muito obrigado Prof., sem você nada disso teria tanto sentido quanto teve.

Às Professoras Cristina, Maristela, e Pilar. Essa banca não foi apenas escolhida por mim, mas por forças além de nosso entendimento. Professora Maristela, jamais esquecerei de nosso primeiro contato ainda como aluno especial, você não só me despertou para a Teoria da

Subjetividade, mas sobretudo me fez acreditar na possibilidade de me desenvolver nela e por meio dela. Às professoras, Cristina e Pilar meu agradecimento, conheço-as por meio dos artigos, das *lives*, das leituras fluídas e maravilhosas sobre o tema subjetividade. Vocês inspiram-me a continuar aprofundando no conhecimento teórico.

A minha mãe Geovany. Você é o maior exemplo de dedicação, amor e luta. Foram tantos anos aprendendo a ser forte como você. Hoje esta conquista é prova de que a força que há em você, eu aprendi. Nunca se esqueça de que há sempre uma razão para amar. Você me mostra isso todos os dias. Obrigado pelo amor incondicional.

A minha mãe, Estelita. Mãezona, você luta por mim em amor, fé e oração. Nossas almas foram fundidas juntas, e ao longo de nossas vidas, escolhemos-nos para vivermos juntos aqui e no céu. Obrigado por tanta proteção.

Ao meu irmão, Daniel. A aprendizagem com você é certa, verdadeira e amorosa. O papel que eu deveria ter com você, é por você ensinado a mim dia a dia. Sua dedicação ao seu trabalho me fez sonhar em ser parecido. Você sempre acreditou em mim, e hoje realizo um sonho de estar na UnB por meio do seu exemplo. Obrigado pela força emocional que me ensina.

Ao meu pai João *in memoriam*. Ele foi outra pessoa que me escolheu como filho. Sempre cuidou com amor e proteção. Seu jeito de ser me ensinou muito.

A minha família de mesmo teto, nas pessoas de Jeovair, Gilvan e Geovano *in memoriam*. Vocês representam parte de mim. Fomos criados juntos como tios e irmãos e agora suas famílias nos enchem de presentes. Seus filhos são mais que primos, como somos quase irmãos, eles me chamam de Tio Moza, isso é o melhor presente que eu poderia ter de vocês. Obrigado a vocês e a suas esposas.

A minha família de outros tetos. Tias, tios, primas e primos. Passamos por muitas coisas, e vocês me ensinaram e me viram crescer. À família da Tia Tereza *in memoriam* em especial, que era minha segunda casa, quantas tardes e risadas boas tivemos. Sempre me receberam como filho, não com sobrinho.

Aos meus amigos Elizângela, Diones e Lucineide que não apenas me deram suporte nestes anos, mas de modo amoroso me confortaram e me impulsionaram pelo caminho que precisava. Vocês não são apenas uma equipe, vocês estão para além do profissional.

Às amigas Regina e Mallu que fiz na UnB. Regina como sempre lhe digo, nosso encontro foi de almas, não apenas neste plano físico. Obrigado por esse encontro. Nossa amizade demonstra que não há tempo e espaço que possam diminuí-la. Sei que viveremos histórias lindas com nossas famílias. Mallu, você foi um presente. Passei por momentos tão difíceis e você estava lá, mesmo com suas questões a resolver, me ouvia sempre. Choramos e rimos juntos muitas vezes. E hoje eu vejo o quanto você cresceu. Tenho muito orgulho. Nossa amizade é para a vida.

Ao meu eterno grupo da TS (Siri), Talita, Michelle, Larissa e Francisca. São indescritíveis o que construímos e o que temos construído nestes anos. Os momentos nos implicaram não somente na pesquisa, mas de modo muito singular em nossas próprias vidas.

À Edusesc nas pessoas da Ana Maria Andreoli e Amanda Lopes. Que me apoiaram e me permitiram crescer nestes anos. Já são 10 anos acreditando no meu trabalho. Obrigado por tudo e por todos os ensinamentos.

À Liliane, uma grande amiga. Que me leva a reflexões internas todas as vezes que nos falamos. Seu cuidado na leitura do texto foi muito especial.



Aos meus participantes e amigos Helena e João que me implicaram em uma nova trajetória não somente profissional, mas sobretudo pessoal. Sem o envolvimento e a dedicação de vocês, eu não teria avançado tanto em crescimento. Muito obrigado.

A todos os meus professores, principalmente Leila Girassol, Maria do Rosário, Thiago e Madalena *in memoriam*. Vocês foram além da sala de aula e me fizeram buscar um melhor Mozaniel a cada dia.

## Ensaio sobre a Cegueira

*José Saramago*

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos. É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos, e tem a macieza quente do lodo vivo. É um rio. Corre-me nas mãos, agora molhadas. Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de repente não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem. Continuo a puxar, não já memória apenas, mas o próprio corpo do rio. Sobre a minha pele navegam barcos, e sou também os barcos e o céu que os cobre e os altos choupos que vagarosamente deslizam sobre a película luminosa dos olhos. Nadam-me peixes no sangue e oscilam entre duas águas como os apelos imprecisos da memória. Sinto a força dos braços e a vara que os prolonga. Ao fundo do rio e de mim, desce como um lento e firme pulsar do coração. Agora o céu está mais perto e mudou de cor. É todo ele verde e sonoro porque de ramo em ramo acorda o canto das aves. E quando num largo espaço o barco se detém, o meu corpo despido brilha debaixo do sol, entre o esplendor maior que acende a superfície das águas. Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro. Uma ave sem nome desce donde não sei e vai pousar calada sobre a proa rigorosa do barco. Imóvel, espero que toda a água se banhe de azul e que as aves digam nos ramos por que são altos os choupos e rumorosas as suas folhas. Então, corpo de barco e de rio na dimensão do homem, sigo adiante para o fulvo remanso que as espadas verticais circundam. Aí, três palmos enterrarei a minha vara até à pedra viva. Haverá o grande silêncio primordial quando as mãos se juntarem às mãos. Depois saberei tudo.

## RESUMO

Reconhecendo as dificuldades e adversidades que em tempos de pandemia experimentam os professores que têm lecionado usando as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), realizamos uma investigação sobre as experiências docentes de ensinar e aprender em tempos de suspensão das aulas presenciais na perspectiva cultural-histórica. O objetivo foi compreender como os processos subjetivos gerados no ensinar e no aprender integram a configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19. Adotamos como marco teórico a Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade de González Rey. A pergunta norteadora foi: como o ensinar e o aprender na pandemia configuraram subjetivamente o “ser” professor? A metodologia adotada foi a construtivo-interpretativa, baseada na construção de informações durante o processo dialógico que ocorre entre o pesquisador e o participante. A análise orientou-se pela elaboração de indicadores e hipóteses, que foram gerados na interpretação das informações pelo pesquisador em todo o curso da pesquisa, não apenas em um momento determinado entre a teoria e a empiria. Participaram da pesquisa dois professores selecionados de uma escola particular do Distrito Federal da área de Ciências da Natureza. Os resultados revelam que o ensino remoto emergencial é dispersivo e traz desafios para além do domínio das tecnologias, envolvendo a vivência em um contexto de isolamento social, a preocupação com questões de saúde pública e, conseqüentemente, o surgimento de tensões emocionais, que podem ser disruptivas e criativas. Concluímos que o ensinar e o aprender representam uma unidade sistêmica e dialética subjetivada pela forma como os professores foram disruptivamente deslocados em processos de aprendizagem para o ensino. É dizer que eles precisaram, solitariamente, aprender para ensinar porque os estudantes já não se mostravam como antes, eram “avatars” e ícones que mitigavam o olhar e a emoção típicos da comunicação social da sala de aula presencial. Isso nos levou a perceber a emergência de um novo tipo de aprendizagem de ensinar-aprender durante a pandemia, no qual os sentidos subjetivos, fruto da dimensão simbólica-emocional, estão subjetivados por movimentos dialético e recursivos. Propomos que os estudos sigam aprofundando na compreensão do desenvolvimento subjetivo de professores no uso recursivo das TDICs em tempos de adversidades, com vistas a gerar outros modelos teóricos.

**Palavras-chave:** Teoria da Subjetividade. Ensinar. Aprender. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Pandemia COVID-19.

## ABSTRACT

Recognizing the difficulties and adversities experienced by teachers who have been teaching using digital information and communication technologies (TDICs) in times of pandemic, we carried out an investigation into the teaching experiences of teaching and learning in times of suspension of classroom classes from a cultural-historical perspective. The objective was to understand how the subjective processes generated in teaching and learning integrate the subjective configuration of “being” a teacher in times of the COVID-19 pandemic. We adopted the Qualitative Epistemology and the Theory of Subjectivity by González Rey as a theoretical framework. The guiding question was: how did teaching and learning in the pandemic subjectively configure “being” a teacher? The methodology adopted was the constructive-interpretive methodology based on the construction of information during the dialogic process that takes place between the researcher and the participant. The analysis was guided by the elaboration of indicators and hypotheses that were generated in the interpretation of information by the researcher throughout the course of the research, not just at a specific moment between theory and empirical. Two selected teachers from a private school in Distrito Federal in the area of Nature Sciences participated in the research. The results reveal that remote emergency teaching is dispersive and brings challenges beyond the domain of technologies, involving living in a context of social isolation, concern with public health issues and, consequently, the emergence of emotional tensions, which can be disruptive and creative. We conclude that teaching and learning represent a systemic and dialectical unit subjectified by the way in which teachers were disruptively displaced in learning processes for teaching, that is to say that they alone needed to learn to teach because students no longer showed themselves as before, they were "avatars" and icons that mitigated the look and emotion typical of social communication in the classroom, which led us to realize the emergence of a new type of teaching-learning learning during the pandemic in which the subjective senses result from symbolic-emotional dimensions are subject to dialectical and recursive movements. We propose that studies continue to deepen the understanding of the subjective development of teachers in the recursive use of TDICs in times of adversity, with a view to generating other theoretical models.

**Keywords:** Subjectivity Theory. Teaching. Learning. Digital Technologies of Information and Communication. COVID-19 pandemic.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

*Tabela 1 - Quantitativo de documentos encontrados nas bases para Triagem 1*

*Gráfico 1 - Nº de Documentos X Diferença em %*

*Tabela 2 - Critérios de inclusão e exclusão aplicados às Bases de Busca – Triagem 1*

*Gráfico 2 - Total de Documentos X Triagem 1*

*Tabela 3 - Critérios de inclusão e exclusão aplicados e às Bases de Busca – Triagem 2*

*Gráfico 3 - Total de Documentos da triagem X Triagem 2*

*Figura 1 - Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia – período do ensino remoto emergencial – Caso Helena*

*Figura 2 - Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia – período do ensino híbrido – Caso Helena*

*Figura 3 - Narrativa transmídia - meme - período do ensino remoto emergencial – Caso Helena*

*Figura 4 - Narrativa transmídia – dinâmica da metamorfose da borboleta – Caso Helena*

*Figura 5 - Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia - metáforas de professores – Caso João*

*Figura 6 - Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia - período do ensino remoto emergencial – Caso João*

*Figuras 7 - Narrativa transmídia – meme - período do presencial – Caso João*

*Figuras 8 - Narrativa transmídia – meme - período do ensino remoto emergencial – Caso João*

*Figura 9 - Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das fortes emoções em tempos de pandemia - período do ensino híbrido – Caso João*

*Figura 10 - Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia - metáfora de professores – Caso João*

*Figura 11 - Narrativa transmídia – dinâmica conversacional individual metamorfose da borboleta – Caso João*

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i> (Doença do Corona Vírus)
EQ	Epistemologia Qualitativa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GDF	Governo do Distrito Federal
HD	<i>Hard Disk</i> (disco rígido)
IP	Instituto de Psicologia
M C-I	Metodologia Construtivo-Interpretativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
PED	Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
PGPDE	Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e
Escolar	
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TS	Teoria da Subjetividade
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
REVISÃO DE LITERATURA .....	27
O ensinar e o aprender para o professor nos contextos das TDICs: revisão narrativa .....	27
O ensinar e o aprender em tempos de pandemia: revisão integrativa .....	31
Análise e discussão dos dados da pesquisa de revisão de literatura.....	38
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	47
Epistemologia Qualitativa .....	47
Teoria da Subjetividade .....	49
Categorias da Teoria da Subjetividade .....	52
Metodologia Construtivo-Interpretativa (M C-I) .....	57
OBJETIVOS DA PESQUISA .....	61
Objetivo Geral .....	61
Objetivos Específicos .....	61
METODOLOGIA.....	62
A Definição do Campo e a Construção do Cenário Social.....	63
O Processo Dinâmico da Construção das Informações .....	65
Análise interpretativa e construtiva das informações .....	71
ANÁLISE, CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	73
Caso Helena.....	73
Caso João.....	99
Análise Integrativa: discussão dos casos Helena e João.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	128
REFERÊNCIAS .....	137
APÊNDICES .....	142
APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL.....	142
APÊNDICE B – CARTA CONVITE.....	143
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM .....	144
APÊNDICE D – DINÂMICA CONVERSACIONAL - ENTREVISTA .....	154
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	156
APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA .....	158



APÊNDICE G – PARECER CONSUBSTANCIADO ..... 159

## INTRODUÇÃO

O contexto da pandemia decorrente do vírus da COVID-19 exigiu da disposição escolar e dos docentes uma reorganização abrupta, tensionada e sem precedentes para superar a necessidade de isolamento social, suprimindo a presença física de professores e estudantes no espaço escolar. Os professores foram de forma súbita e compulsória deslocados de seus espaços geográficos de atividade: da sala de aula física e laboratórios, para a sala de aula remota e virtual. Esse foi o meio possível e urgente para possibilitar a continuidade das atividades e principalmente evitar a dispersão do vírus. Vídeos-aulas, aulas síncronas, *lives* temáticas e *webconferências* foram alguns dos recursos evidenciados nas práticas dos professores das escolas do Distrito Federal. Contudo, esses professores não tiveram muitos momentos de diálogos, nem formações prévias sobre o uso e o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e de aprendizagem, antes da crise mundial.

Dessa forma, diante da crise mundial de saúde pública advinda da COVID-19, justificamos nossa pesquisa reconhecendo que a disruptura originada com a mudança nos processos educativos entre o ensino presencial e o ensino remoto/virtual foi necessária para conter a transmissão do vírus. Porém, essa mudança produziu, para os professores, mobilizações e tensionamentos gerados de processos subjetivos singulares e complexos, que não podem ser analisados de forma segregada ou objetivada por metodologias quantitativas.

Esta reorganização emergencial gerou uma disruptura no ensinar e no aprender nos moldes que conhecíamos, inaugurando o ensino Remoto Emergencial (ERE), o qual se diferencia da Educação a distância. Schuck e Lambert (2020) provocam-nos a considerar o conceito de Ensino Remoto Emergencial como aquele institucionalizado às pressas devido à necessidade de continuação dos processos educativos em resposta aos enfrentamentos trazidos pelo contexto pandêmico. Segundo os autores, tão logo a emergência diminua, os processos instrucionais típicos do ensino remoto retornarão às formas tradicionais de entrega.

Este momento da história da humanidade, situado histórica e culturalmente, abriu outras possibilidades e desafios na condução dos processos no ensinar e no aprender, baseado no uso das TDICs, enquanto artefatos e recursos próprios da Cultura Digital, gerando produções subjetivas sob a condição do “ser” professor na pandemia. A docência integrou atividades essenciais, como a reorganização dos planejamentos de ensino para a manutenção e continuidade do exercício da docência por meio das telas, cumprindo o papel esperado do professor (a). Outro ponto de virada do papel social foi o compartilhamento da vida íntima por meio da exposição de espaços privados, até então desconhecidos, como a casa dos professores (*homeoffice*) e de seus estudantes.

Nesse sentido, para a compreensão dos processos subjetivos gerados no ensinar e no aprender que participam da configuração do “ser” professor nos tempos de pandemia, o presente estudo fundamentou-se na perspectiva cultural-histórica de González Rey, inspirada da escola soviética pelo expoente da psicologia materialista dialética de Vygotsky e outros, como Rubinstein (González Rey, 2003).

A cultura e a história fundem-se em contextos sociais dos quais o indivíduo participa de modo a constituí-los e, simultaneamente, ser constituído por eles. Por meio dessa relação, autores como Vygotsky ampliam as possibilidades de entendimento dos processos de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem em seus aspectos dialéticos, sistêmicos e complexos, gerados na e para a subjetividade dos indivíduos, e/ou dos grupos na vida cultural (González Rey, 2003, Pulino, 2008; Smolka, 2004; Vygotsky, 1896-1934).

Por sua vez, González Rey (2014, 2017) propõe uma visão diferente da subjetividade humana inspirado pela aproximação cultural-histórica destes autores em defesa de uma nova

definição ontológica<sup>1</sup> da psique humana, e na contramão de uma psicologia empírico-instrumental hegemonicamente determinista.

Os construtos teóricos de González Rey (2010, 2017, 2019) sobre o fenômeno da subjetividade não propõem um rompimento entre o ser individual e social. Para o autor, esses aspectos representam uma unidade gerada pela psique humana como atributos recursivos e processuais, interdependentes, ou seja, o individual e o social são constituídos em “uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética” (González Rey, 2003, p. 75) na qual não há espaço para uma relação de causa e efeito.

Resgatando os conceitos de ontologia e epistemologia, esquecidos pela prática profissional e pesquisa em psicologia, González Rey (2003, 2005, 2010, 2013, 2017 2019), dotado de uma visão crítica da psicologia tradicional, propõe a Teoria da Subjetividade (TS) articulada à Epistemologia Qualitativa (EQ) e à Metodologia Construtivo-Interpretativa (M C-I) como aportes teórico-epistemológico-metodológicos que visam construir concepções da subjetividade humana gerada no individual e no social culturalmente e historicamente situados (Souza, 2019). Assumimos, portanto, essa linha de pesquisa, que desde 2019 tem sido denominada como tríade, e foi detalhada na seção de fundamentos teóricos da pesquisa.

Em uma perspectiva crítica ao determinismo empírico-instrumental, que de forma segregadora reificou conceitos sobre processos mentais durante anos, a EQ subverte o processo tradicional de construção do conhecimento, amplia e direciona o olhar e as vivências do pesquisador, por meio dos seus princípios. Esses, de forma recursiva, agregam valor ao processo dialógico e contínuo entre teoria, epistemologia e metodologia, e propõem que “O diálogo, [...] que é inseparável dos outros princípios propostos nessa epistemologia e sobre os quais se apoia a proposta da metodologia construtivo-interpretativa: o valor do singular como

---

<sup>1</sup> “Compreendemos a ontologia não em termos de uma realidade do ser independente do saber humano, mas como aqueles fenômenos diferenciados que encontram uma expressão teórica específica na ciência, permitindo novas práticas que outros saberes não permitiram” (González Rey, 2015 citado em 2019, p 33).

via de produção de conhecimento e a compreensão do conhecimento como processo construtivo-interpretativo” (Mitjans Martínez, González Rey & Puentes, 2019, p. 30).

Nos dias de hoje, são inúmeras as pesquisas sobre a inter-relação das TDICs e a educação. No entanto, as mudanças nas políticas públicas educacionais influenciaram o uso das tecnologias educacionais no Brasil na década de 80. Colocava-se, nesse momento, à baila esta discussão, primeiramente remodelando os processos administrativos escolares, e depois avançando para o uso pedagógico com a intensificação pelo surgimento da *web* (Dias et al., 2018). Este trabalho de pesquisa compreende que diante do isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, emergiram, de forma imprevista, novas formas diversificadas de uso TDICs, forjando outros processos relacionais entre professores e estudantes.

No início da década de 2010, Coll e Monereo (2010) trazem um alerta importante ao se referirem a imagem do professor como um “transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo, que começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador” (p. 31). De forma crítica, diante da pandemia, após 10 anos de seus escritos, Pozo et al. (2021 citado em Monereo, 2021) nos alertam que com o advento do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o uso intenso das telas para a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem expuseram também que todo o aprendizado baseado em ações construtivistas (centrado no estudante) foi mitigado, e aspectos e visões de uma aprendizagem reprodutiva (professor no centro), voltou a fazer parte da rotina das escolas, dos professores e dos estudantes.

Monereo (2021, p. 17, tradução nossa) corrobora das mesmas preocupações e suas pesquisas recentes afirmam que “... onde a tecnologia além de ser usada para inovar as práticas educacionais, elas têm sido usadas para reproduzir uma pedagógica bancária e transmissiva”<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “... en donde la tecnología más allá de utilizarse para innovar las prácticas educativas, se han utilizado para reproducir una pedagogía bancaria y transmissiva” (Monereo, 2021, p. 17).

Segundo Paulo Freire (2018), esse tipo de educação, bancária e transmissiva, favorece o recebimento de conhecimentos de forma passiva, na qual o estudante é um depósito de arquivos que se acumulam a cada aquisição e assimilação. Este estudante, depósito de assimilações acumuladas, “perde seu poder de criar ... é uma peça.” ... quando na verdade, o estudante deve “criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação” (p.50).

Consideramos que a Teoria da Subjetividade (TS), na perspectiva cultural-histórica, tem um valor heurístico para a compreensão das ações de ensinar e de aprender na configuração subjetiva do “ser” professor. Essas ações têm sido engendradas em contextos sociorrelacionais que favorecem a produção de sentidos subjetivos, oriundos da relação complexa entre as dimensões simbólico-emocionais de experiências concretas, de suas histórias de vida e de momentos atuais, que foram tensionadas com a crise sanitária (Mitjans Martínez & González Rey, 2019). É importante ressaltar que estudos e pesquisas na área da educação têm se apoiado em epistemologias que primam por identificar conceitos e categorias, separando dicotomicamente aspectos recursivos e sistêmicos, como: social e individual, cognitivo e afetivo, teoria e prática, dentre outros (Madeira-Coelho, Vaz & Kaiser 2019).

Desde 2013, estou como coordenador pedagógico em uma escola particular localizada no Distrito Federal, e por isso tenho acompanhado e orientado as práticas pedagógicas de seus professores nos segmentos de Ensino Fundamental Séries Finais, e Ensino Médio. Nestes tempos de gestão pedagógica, tenho acompanhado as transformações na equipe dos professores de Linguagens da escola, que são constituídas por mudanças no plano individual e social da vida das pessoas, e do espaço social da escola. No novo contexto mundial trazido pela crise pandêmica e pela necessidade de distanciamento físico e isolamento social, presenciei vários comentários e dúvidas dos professores sobre as formas de atendimento escolar aos estudantes no momento da reorganização dos espaços que envolveram o ensinar e o aprender.

Esses questionamentos geraram perguntas reflexivas sobre os processos psicológicos e desenvolvimentais vivenciados pelos professores na constituição do “ser” professor nos dias atuais, a saber: como eles têm vivenciado as mudanças na forma de ensinar e de aprender neste contexto de pandemia? Em que medida têm se implicado como protagonistas de um outro contexto de desenvolvimento e de aprendizagem? Como as tensões e contradições geradas pelas organizações escolares têm configurado subjetivamente o “ser” professor frente às experiências concretas de ensinar e de aprender?

Diante dessas questões optamos por focar nas produções e expressões subjetivas dos professores diante das exigências do ensinar e aprender que estão sendo geradas para além da dimensão técnico-operacional que a profissão exige, participando, portanto, de forma constitutiva e recursiva da configuração subjetiva do “ser” professor na pandemia da COVID-19.

Para apoiar a construção desse processo de pesquisa, trouxemos aportes teóricos de autores da área de educação, da psicologia do ensino e da aprendizagem, e da área das TDCIs na educação. Imbermón (2010), Libâneo (2004, 2011), Nóvoa (2000), Paulo Freire (2017 e 2018), Pimenta (2012) e Tardif e Lessard (2005) abordam as concepções do ensinar e do aprender na constituição do “ser” professor reflexivo e ator de suas ações; os autores Bacich e Moran (2015, 2018), Boll et al. (2019), Coll (2009), Coll e Moreneo (2010), Dias et al. (2018), Monereo (2021) e Santos e Sales (2017) colaboram com as questões na perspectiva do impacto das TDICs na escola, e nos processos educativos do século XXI, gerados em uma cultura tipicamente digital.

Na parte de fundamentação teórica trouxemos os construtos de González Rey (2003, 2010, 2017, 2019) e Mitjans Martínez (2014, 2017, 2019) e de outros pesquisadores da Teoria da Subjetividade que fazem a intersecção das áreas de educação, formação docente e psicologia da aprendizagem, tais como: Almeida (2015), Barrios & Tacca (2019), Campolina (2012 e

2019), Egler (2019), Gallert (2016), Oliveira (2014), Madeira-Coelho (2012 e 2019), Muniz (2015) e Rossato (2019), dentre outros.

A subjetividade humana, como compreendida por González Rey e Mitjans Martínez (2017, 2019) é engendrada de sentidos subjetivos que configuram subjetivamente a pessoa, individual ou social, historicamente e culturalmente situado, constituindo novas configurações subjetivas, que recursivamente reconfiguram o sistema subjetivo como um todo a cada experiência vivida.

Temos entendido que o ensinar e o aprender têm gerado nos professores processos subjetivados diante dos novos desafios por eles enfrentados. Esses processos tensionadores e contraditórios são constituídos por sentidos subjetivos nas vivências dos grupos e indivíduos nos espaços normativos educacionais, que se configuram recursivamente nas ações concretas, constituindo a configuração subjetiva do “ser” professor durante suas trajetórias de vida (Egler & Mitjans Martínez, 2019), que se atualizam diante da pandemia advinda da COVID-19

Diante do ensinar e do aprender por telas, professores e estudantes, compulsoriamente, adquirem outras performances no período da pandemia. Di Gesú e González (2021, p.12, tradução nossa) nos mostram que “A mudança no ambiente forçou os sujeitos a darem sentido à nova situação por meio de um processo discursivo no qual a novidade é semiotizada e um novo self emerge. Um self que pode agir sobre a novidade e transformá-la enquanto é transformado<sup>3</sup>.”

Nos estudos de González Rey (2003, 2010, 2017, 2019) e seus seguidores, encontramos contribuições da TS para a área de educação em contextos diversos. A TS traz categorias conceituais fundamentais para a organização da pesquisa nos princípios da Epistemologia Qualitativa, a saber: sentidos subjetivos, sujeito e agente, subjetividade individual e

---

<sup>3</sup> “The change in the environment has forced subjects to make sense of the new situation through a discursive process in which novelty is semiotized, and a new self emerge. A self that can act upon novelty and transform it while being transformed” Di Gesú e González (2021, p.12)



subjetividade social e configurações subjetivas. Temos nessas categorias conceituais relações sistêmicas e complexas, sendo que elas não existem separadas umas das outras porque são constituídas nos processos psicológicos humanos. Suas expressões distintas desenvolvem-se em processos constituídos socialmente, historicamente e culturalmente. Essas categorias são discutidas na seção de fundamentação teórica.

Os estudiosos da Teoria da Subjetividade (TS) têm investigado a atuação do professor na condição de sujeito de seu processo. Compreende-se o sujeito como aquele que “no percurso de uma experiência torna-se capaz de abrir novas vias de subjetivação perante os espaços normativos em que se desenvolve” gerando experiências subjetivas entre ensinar e aprender que configuram subjetivamente o “ser” professor (Mitjans Martínez & González Rey, 2019, p. 33). O sujeito pode romper os padrões hegemônicos e criar outras formas de compreensão dos fatos, eventos e fenômenos sociais, o que pode, ou não, ser manifesto visivelmente.

Nesta pesquisa, nos fundamentamos na Metodologia Construtivo-Interpretativa (M-CI), em seus princípios dialógicos entre participantes e pesquisador, e na construção do cenário social com o objetivo de elaborar um modelo teórico sobre o fenômeno proposto (González Rey & Mitjans Martínez, 2014, 2017 e 2019). A análise construtivo-interpretativa foi aprofundada em seção pertinente, complementada pela análise integrativa dos casos de Helena e de João, participantes da pesquisa, por meio da compreensão das informações para abertura de indicadores e hipóteses diante em uma construção viva e recursiva.

Esta pesquisa tem finalidade de ampliar o olhar sobre os processos subjetivos oriundos do contexto escolar, subsidiando a formação de docentes como atores do seu processo de aprendizagem, bem como fortalecer e ampliar os estudos da Teoria da Subjetividade no campo da educação.

A dissertação está organizada em seis capítulos. Iniciamos com o capítulo I, no qual consta a Introdução. O capítulo II traz nossas revisões de literatura, a primeira voltada aos

aportes teóricos sobre os processos educativos, e a segunda, é um recorte temporal que situa o leitor sobre as principais produções relacionadas ao nosso tema, do início da pandemia até o primeiro semestre deste ano de 2021. Seguimos com o capítulo III no qual aportamos nossa Fundamentação teórica, que foi dividida em: Epistemologia Qualitativa, Teoria da Subjetividade, Categorias da Teoria da Subjetividade e Metodologia Construtivo-Interpretativa. No capítulo IV descrevemos nossa Metodologia dividida em: Pressupostos Metodológicos, Definição do Campo e do Cenário Social da Pesquisa, bem como o Processo de Construção e Interpretação das informações, a fim de que o leitor tenha uma leitura mais contextualizada em espaço e tempo. Seguimos com o capítulo V com a abordagem das Análises dos casos de Helena e João separadamente, por meio das interpretações construídas de suas expressões. Nesta seção, optamos também, por realizar uma análise integrativa dos casos que confrontam e sintetizam similaridades entre eles. Finalmente, no capítulo VI temos nossas Considerações Finais, seguidas das referências e dos apêndices relacionados à pesquisa.

## REVISÃO DE LITERATURA

### **O ensinar e o aprender para o professor nos contextos das TDICs: revisão narrativa**

Os processos de ensinar e aprender relacionados a ação docente do ensino têm recebido contribuições de vários campos, principalmente da educação e da psicologia. Autores como Imbermón (2010), Libâneo (2004, 2011), Nóvoa (2000, 2020), Paulo Freire (2017 e 2018), Pimenta (2012) e Tardif e Lessard (2005) têm trazido colaborações importantes, das quais o ensinar e o aprender são abordados frente às demandas do contexto escolar e dos seus processos relacionais entre professor, estudante, gestores, equipe pedagógica etc.

Nas últimas décadas, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) têm sido integradas à escola, ao currículo, ao processo de ensino e aprendizagem e às metodologias. Elas têm participado das inovações nas questões administrativas, por exemplo, no uso de sistemas eletrônicos de matrícula e comunicação com as famílias. Vários autores trazem a dimensão complexa e crítica do uso das TDICs na educação, tais como Bacich e Moran (2015, 2018), Boll et al. (2019), Coll (2009), Coll e Moreneo (2010), Dias et al. (2018), Monereo (2021) e Santos e Sales (2017).

Nóvoa (2000) aponta que a prática pedagógica do professor está diretamente ligada à constituição de sua identidade pessoal e profissional, o ensinar e a decisão de como ensinar estabelece uma relação direta entre o que somos como pessoas e o que somos como docentes. Tardif e Lessard (2005) acreditam que os estudos sobre a prática do professor devem se apoiar na relação entre o que acontece na sala de aula e o que expressam as teorias; posto que veem o professor como ator de ações engendradas de sentidos e significados em suas experiências pessoal e profissional diante dos “deslocamentos” e “tensões” (Tardif & Lessard, 2005, p. 38) vividos. Consideram a prática docente como um processo relacional entre os atores da escola, a instituição e as ações de ensinar e de aprender.

Pimenta (2012) defende, em seu artigo “Formação de professores: identidade e trabalho docente”, que a prática docente pode fomentar a construção de saberes da experiência quando esses são oriundos das necessidades da realidade da sala de aula. Para a autora, estes saberes podem gerar novos conhecimentos quando a prática é confrontada com outras teorias, e quando o professor traz para a sua prática os significados engendrados de seus valores e crenças, sua história, seu posicionamento no mundo, “do sentido que tem em sua vida o ser professor” (Pimenta, 2005 p. 20).

Na interface entre educação e psicologia tem surgido estudos sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem permeados pelo uso das TDICs (Bacich et al., 2015; Bacich & Moran, 2018; Coll & Moreneo, 2010). Coll e Moreneo (2010) entendem que o uso das TDICs nas práticas pedagógicas representa um “novo paradigma que modifica as práticas sociais, e de modo especial, as práticas educacionais” (p.13).

Bacich e Moran (2018) acreditam que as TDICs têm modificado a percepção das fronteiras entre o espaço virtual e físico. A dissolução de tempo e espaço tem permeado os contextos de ensino e de aprendizagem. Na convergência entre o virtual e o presencial, a pluralidade de tecnologias e de linguagens midiáticas engendram possibilidades de interações, de criações, de relações, e, portanto, de ensinamentos e de aprendizagens.

Em 2021, a gestão escolar de algumas escolas do DF optou por retomar os processos educativos por meio do ensino híbrido. Bacich et al., (2015) argumenta que o ensino híbrido não é apenas uma mistura de contextos de ensino e de aprendizagem, entre os ambientes presenciais e virtuais, é, antes de tudo, uma possibilidade de imersão no ensinar e no aprender, com vistas à personalização destes processos por meio dos recursos e artefatos tecnológicos. As TDICs, meios pelos quais o ensinar tem se configurado de forma agora obrigatória,

imbricam no fazer dos professores novos aprendizados que têm configurado subjetivamente o “ser” professor na situação pandêmica atual.

No contexto desta pesquisa, a pandemia tornou-se pano de fundo para o uso intensivo das tecnologias nas salas de aulas virtualizadas. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem provocado ações que outrora eram desconhecidas e/ou até evitadas pelos professores: abrir salas de aulas por meio de plataformas de transmissão (*Teams, Google Classroom, Reuniões Meet*), criar apresentações em “slides”, elaborar formulários para atividades e chamadas dos estudantes, participação de grupos de *Whatsapp*, com seus números pessoais, criar “links” para que os estudantes enviem atividades e tarefas, correção de produções de texto de modo virtual, aquisição de novos computadores e outros artefatos tecnológicos, melhoria de pacote de dados em suas operadoras de telefone, aplicação de avaliações apenas no modo “*on-line*” são alguns exemplos das (novas) rotinas.

Segundo Santos e Sales (2017), a participação das TDICs na construção de conhecimento no ensinar e no aprender dos professores depende de processos motivacionais intrínsecos e extrínsecos, tais como: preparação e conhecimento sobre estas tecnologias, possibilidade de otimização do trabalho pedagógico, oferta de ações didáticas diferenciadas por meio de seus diversos recursos e usos. Contudo, os autores alertam sobre a possibilidade real de convenção errônea neste uso acontecer por meio de produção excessiva de materiais, que reduzem a capacidade do fazer em decorrência do uso de documentos digitais apenas, como destacam a seguir:

... apropriar-se dos elementos digitais para fortalecer a construção do conhecimento requer a consciência dessa transição instrumental, na qual o virtual assume papel fundamental na concretização de ações metodológica, outrora vinculadas a elementos físicos, em sua maioria (Santos & Sales, 2017, p. 72).

De acordo com Boll et al. (2019), estar nos ambientes tecnológico-digitais e virtuais com o objetivo de se comunicar com o outro tem valor pragmático da ação, contudo, para a

autora há também produção midiática de ordem estética, visto que esta comunicação é uma expansão da vida cotidiana.

Os processos de ensino e de aprendizagem na Cultura Digital como alternativa para a prática do professor, ampliam o espaço e tempo da instituição escolar para dentro de suas casas, em criações midiáticas, o que, portanto, em nosso entendimento é também uma produção estética entre o ser, e o vir a ser professor (Bakhtin, 2002; Boll et al., 2019).

O professor Nóvoa (2020), em uma *webconferência* sobre Formação de Professores em tempo de pandemia, aporta-nos ideias importantes para o nosso estudo. Segundo o autor nesta reorganização abrupta e imprescindível da prática pedagógica, todos parecíamos prontos para o uso de plataformas digitais, para dar soluções a todos os problemas do contexto escolar. Contudo, ele nos recorda que o cenário atual nos mostra algo diferente, que estamos assimilando estas demandas com dificuldades porque esta solução digital emergencial não é o futuro da escola. Já sentimos que a escola carece de “um vínculo pedagógico” e “um espaço de vida de convívio da relação humana” (Nóvoa, 2020, 12’40”), portanto, não pode ser substituído permanentemente por ações tecnológicas e digitais.

Importante mesmo é que, no retorno pós-pandemia, ou pelo menos ao receber estudantes e professores na escola para o ensino híbrido, governos e instituições viabilizem processos de acompanhamento de suas equipes e de seus discentes, fomentando relações nas quais a empatia seja não apenas pano de fundo, mas força para conduzir formações sobre o ensinar e o aprender por meio das tecnologias (Gatti et al., 2021).

Temos inteligivelmente acreditado que o ensinar e o aprender se estabelecem por meio de relação sistêmica e recursiva, e que configura subjetivamente o “ser” professor em suas ações diárias em experiências e vivências concretas, engendradas de relações e complexidades nos planos individual e social. Paulo Freire (2017) amplia a noção do fazer docente, trazendo a

importância da reflexão para ação com foco na pesquisa, visando o aprimoramento de suas práticas quando afirma:

Não há ensino sem pesquisa. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (pp.30 - 31).

### **O ensinar e o aprender em tempos de pandemia: revisão integrativa**

A revisão de literatura integrativa compreende um conjunto de ações sistemáticas de metodologia própria para ampliar o olhar científico sob um dado contexto, verificando a qualidade das discussões atuais sobre um tema da pesquisa (Cavalcante et al., 2020). Esta metodologia favorece a síntese sobre um conhecimento e aponta brechas sobre determinados temas. Ela ainda abrange diversas publicações em uma síntese investigativa, permitindo extrair conclusões acerca de uma área específica de estudo (Mendes et al., 2008).

Segundo Souza et al. (2010, p. 102), “a revisão integrativa, finalmente, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado”. Cavalcante et al. (2020, p. 2), corrobora com esta visão apontando as vantagens em termos de resultados na prática: “a revisão integrativa se trata de uma metodologia capaz de reunir e sintetizar saberes sobre determinado tema ou questão e apresentar a utilidade dos resultados na prática”.

A revisão de literatura integrativa teve como objetivo compreender como professores estão vivenciando as experiências do ensinar e do aprender na disrupção entre o ensino presencial e o ensino remoto/virtual nos anos de 2020 e 2021. Também pretendíamos compreender os sentidos e significados que os professores atribuíam as suas experiências

durante a pandemia da COVID-19, e os tensionamentos e as exigências das (novas) práticas pedagógicas.

Desde 1980, as tecnologias educacionais têm sido implementadas nos processos de ensinar e de aprender. No início desta década apenas como ações administrativas, mas que aos poucos foram ganhando formas de participar do espaço interno da sala de aula (Santos & Sales, 2018). Monereo (2005 citado em Monereo 2021, p. 20, tradução nossa) critica as formas de uso das tecnologias na educação: “Em mais de uma ocasião, advertimos sobre como as tecnologias serviram para inventar uma informação ‘cadavérica’, morta, inerte, de dados sem sentido, adicionando cores, música e animação para torná-la mais indolor e digerível<sup>4</sup>”.

Em sua publicação recente, Monereo (2021) nos implica a refletir sobre o papel do professor frente às demandas e os ensinamentos deixados pela pandemia. O autor revela-nos que três dimensões distintas deverão ser repensadas, se tivermos a intenção de fazer da educação no pós-pandemia um objetivo para formar indivíduos como “cidadãos” de um mundo melhor para a humanidade, e para os contextos dos quais participa. São elas: “a pedagógica, a psicoafetiva, e a tecnológica” (p.13).

Ainda de acordo com o autor (2021), a dimensão pedagógica mobiliza o professor a repensar sobre suas práticas de forma estratégica. Segundo o autor, é preciso reconhecer os contextos, aspectos e condições dos quais os estudantes participam, e escolher as ações que integram aprendizagem mais personalizadas. A segunda, a dimensão psicoafetiva propõe o diálogo como fomentador de uma aprendizagem mais significativa. Para o autor, essa ação acontece primeiramente com outros e depois conosco, por meio de nossos pensamentos e reflexões, e destaca: “...o trabalho docente não consiste tanto em transmitir conteúdos mais ou

---

<sup>4</sup> “En más de una ocasión hemos alertado sobre cómo las tecnologías han servido muchas veces para maquillar una información “cadavérica”, muerta, inerte, de datos sinsentido, añadiendo colores, música y animación para hacerla más indolora y digerible”. Monereo (2005 citado em Monereo 2021, p. 20).



menos ordenados, mas em oferecer vozes com as quais os alunos possam dialogar<sup>5</sup>” (Monereo, 2021, p. 14, tradução nossa).

Monereo (2021) relata que a dimensão tecnológica, a terceira, sugere ao professor avançar em suas ações por meio de uma percepção híbrido-pedagógica que vai na contramão da instrumentalização dos recursos e artefatos tecnológicos. Ele ainda propõe que os professores caminhem entre os diversos contextos educativos por meio de “versatilidade” combinando o ensino presencial, ao híbrido, lembrando a sala de aula invertida.

Para além desse entendimento de Monereo (2021), a TS e a EQ avançam compreendendo os processos educativos como ações constitutivamente recursivas engendradas de relações dos indivíduos ou grupos nos espaços sociais da escola. É salutar entender esse avanço porquanto difere-se de epistemologias deterministas e reducionistas, e que de forma substancial permitiu esta pesquisa progredir nesse entendimento.

Desta forma, diante da crise mundial de saúde pública advinda da COVID-19, justificamos nossa revisão de literatura integrativa entendendo que é preciso ampliar a compreensão do fenômeno do ensinar e do aprender na configuração subjetiva do “ser” professor diante da disruptura originada da mudança nos processos de ensino e aprendizagem, para conter a transmissão do vírus.

O estudo envolveu cinco fases importantes: a sistematização e definição de tema, título, problematizações de pesquisa, objetivos, palavras-chave, intervenção, bases de busca e descritores; a pesquisa nas bases de busca, refinamento de descritores e alinhamento dos resultados obtidos; a tabulação dos resultados com as primeiras análises quantitativas e

---

<sup>5</sup> “... y el trabajo docente no consiste tanto en transmitir contenidos más o menos ordenados, sino en ofrecer voces con las que los alumnos puedan auto-dialogar” (Monereo, 2021, p.15).

definição dos critérios de inclusão e exclusão (triagens um e dois); o fichamento dos textos selecionados; e a análise e discussão dos resultados, conforme apresentamos a seguir.

Na primeira fase definimos as palavras iniciais para a busca booleana: professores, ensino, aprendizagem, escola, pandemia, tecnologias na educação. Após várias pesquisas sobre os melhores termos optamos por: “professores em exercício em tempos de pandemia e ensino remoto”, “educação remota”, “estratégias de ensino e de aprendizagem *on-line*”, “pandemia COVID-19”, “covid-19”, “distanciamento social”, “confinamento covid-19”. As bases de busca SCOPUS e ERIC (Education Resources Information Center) foram escolhidas por contemplarem o universo das temáticas sobre educação, escola, vida dos professores etc. E unindo os descritores referentes a população e a intervenção criamos a seguinte fórmula: professor AND “ensino remoto” OR “educação remota” OR “educação digital” OR “ensino on-line” OR “educação *on-line*” OR “estratégias de ensino e de aprendizagem on-line” AND “pandemia COVID-19” OR “covid-19” OR “distanciamento social” OR “confinamento covid-19”.

Esta revisão integrativa permitiu encontrar publicações científicas sobre como os professores, no mundo, estão vivenciando o ensinar e o aprender no enfrentamento da pandemia. Entretanto, ressaltamos que não encontramos nenhum estudo sobre o ensinar e o aprender e a configuração subjetiva do “ser” professor, devido à especificidade do tema e do campo teórico.

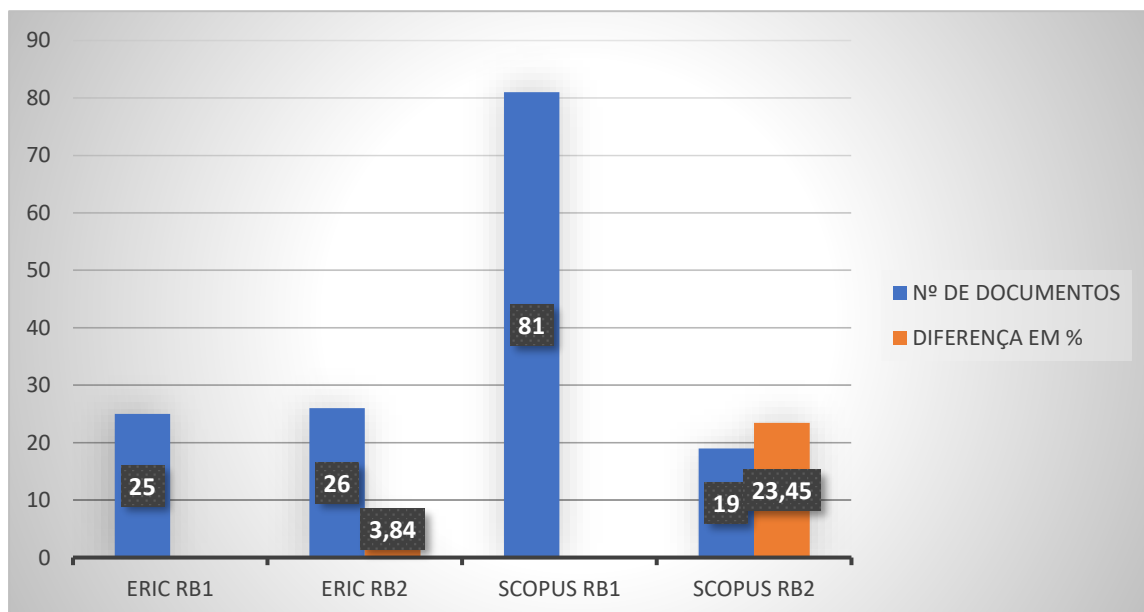
As bases SCOPUS e ERIC como foi dito anteriormente, ofereceram recursos distintos no levantamento de literatura sobre o tema estudado. Na base de dados ERIC, inicialmente, foram apresentados 25 documentos na busca (Busca 1 - resultados da busca 1 – RB1) no dia 10-4-2021, contudo, no dia 16-5-2021, quando da conferência das produções apresentadas, outro documento surgiu. Assim, nos procedimentos posteriores, revisamos este documento

incluindo-o para o processo da triagem (1). Ele representa 3,84% (Gráfico 1) da mostra inicial projetada, sendo levado a fase da leitura flutuante.

Na construção dos resultados das buscas, usamos a sigla RB para resultados de Busca. Portanto, na busca 1 (Busca 1 – RB1) na base de dados SCOPUS, foram encontradas 81 produções elencadas ao tema de pesquisa por meio dos descritores aqui já citados. Todavia, foi necessário um refinamento observando os critérios: publicações entre 2020 e 2021; e palavras da busca Educação à distância; Ensino; Educação; e, Ensino remoto e, deste refinamento, encontramos e definimos a Busca 1, RB2. Nesta etapa foram encontrados 19 documentos, selecionados para a fase de leitura flutuante. Eles representam, juntos, 23,45% (Gráfico 1) da mostra inicial.

### Gráfico 1

*Nº de Documentos X Diferença em %*



Os RB1 e RB2 acima descritos estão representados de forma sintética e objetiva na (Tabela 1).

**Tabela 1**

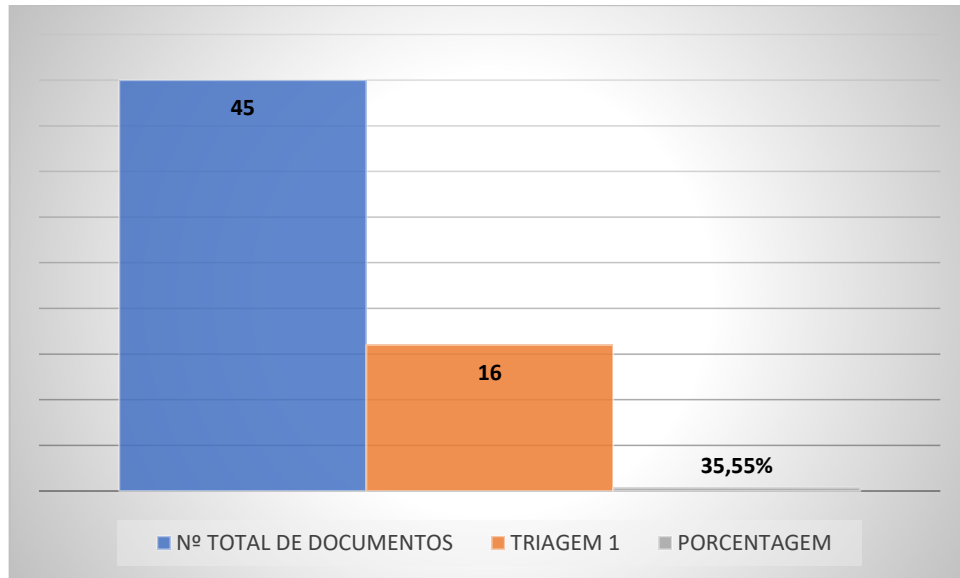
*Quantitativo de documentos encontrados nas bases para Triagem 1*

<b>Fórmula</b>	<b>Palavras de busca traduzidas</b>	<b>Base de Busca</b>	<b>Núm. Documentos</b>
F 1	professor AND “ensino remoto” OR “educação remota” OR “educação digital” OR “ensino <i>on-line</i> ” OR “educação <i>on-line</i> ” OR “estratégias de ensino e de aprendizagem <i>on-line</i> ” AND “pandemia COVID-19” OR “covid-19” OR “distanciamento social” OR “confinamento covid-19”	RB1 - SCOPUS	81
F 1	professor AND “ensino remoto” OR “educação remota” OR “educação digital” OR “ensino <i>on-line</i> ” OR “educação <i>on-line</i> ” OR “estratégias de ensino e de aprendizagem <i>on-line</i> ” AND “pandemia COVID-19” OR “covid-19” OR “distanciamento social” OR “confinamento covid-19” AND LIMIT TO “2020” OR LIMIT TO “2021” AND LIMIT TO “educação à distância” OR LIMIT TO “ensino” OR LIMIT TO “educação” OR LIMIT TO “ensino remoto”	RB2 - SCOPUS	19
F 1	professor AND “ensino remoto” OR “educação remota” OR “educação digital” OR “ensino <i>on-line</i> ” OR “educação <i>on-line</i> ” OR “estratégias de ensino e de aprendizagem <i>on-line</i> ” AND “pandemia COVID-19” OR “covid-19” OR “distanciamento social” OR “confinamento covid-19”	RB1 - ERIC	25
F 1	professor AND “ensino remoto” OR “educação remota” OR “educação digital” OR “ensino <i>on-line</i> ” OR “educação <i>on-line</i> ” OR “estratégias de ensino e de aprendizagem <i>on-line</i> ” AND “pandemia COVID-19” OR “covid-19” OR “distanciamento social” OR “confinamento covid-19”	RB2 - ERIC	26

Portanto, na triagem (1) foram analisados 45 documentos por meio da leitura flutuante dos Títulos, Resumos e Palavras-chave. Nesse processo de triagem (1), por meio de critérios de inclusão e exclusão (Tabela 2), foram selecionadas 16 produções, levadas à triagem (2), o que representa 35,55% (Gráfico 2) da mostra total inicial.

## Gráfico 2

*Total de Documentos X Triagem 1*



## Tabela 2

*Crítérios de inclusão e exclusão aplicados às Bases de Busca – Triagem 1*

<b>Crítérios de inclusão</b>	<b>Crítérios de exclusão</b>
(CI1T1) documentos que apresentam discussão sobre as experiências de professores (ensinar e aprender) durante a pandemia trazida pela COVID-19 em diversas áreas do conhecimento e em diferentes contextos de ensino.	(CE1T1) documentos fechados para “download” e leitura mais aprofundada.
	(CE2T1) documentos que não apresentam discussão sobre as experiências de professores durante a pandemia trazida pela COVID-19, contudo discutem outros aspectos ligados à educação quais sejam: gestão educacional, política e financiamento educacionais, aprendizagem de crianças, jovens e adultos, ensino parental.
	(CE3T1) documentos publicados em revistas comerciais e/ou não científicas.

Durante a triagem (2) foram estabelecidos critérios de exclusão e de inclusão (Tabela 3), aplicados aos resultados da triagem (1). Dos 16 documentos selecionados para esta etapa, nove foram relevantes para a fase de fichamento porque mostraram relevantes apontamentos para submissão ao ciclo desta revisão, após leitura mais aprofundada.

### Tabela 3

#### *CrITÉRIOS de inclusão e exclusão aplicados e às Bases de Busca – Triagem 2*

<b>CrITÉRIOS de inclusão</b>	<b>CrITÉRIOS de exclusão</b>
(CI1T2) - documentos que discutem e relatam as percepções e as experiências vividas por docentes em relação as suas práticas no contexto pandêmico trazido pela COVID-19.	(CE1T2) - documentos com foco em estratégias de ensino, contudo sem discussões sobre o seu uso.
(CI2T2) - documentos que apresentam dados estatísticos com reflexões qualitativas sobre o aprender e o ensinar na pandemia da COVID-19.	(CE2T2) - documentos que apresentam dados estatísticos sem reflexões qualitativas sobre o aprender e o ensinar na pandemia da COVID-19.

### **Análise e discussão dos dados da pesquisa de revisão de literatura**

A análise qualitativa do *corpus da* pesquisa, referente aos nove artigos selecionados, buscou compreender como professores vivenciaram as experiências do ensinar e do aprender no momento da disruptura entre o ensino presencial e o ensino remoto/virtual, a partir dos estudos publicados nos anos de 2020 e 2021.

Segundo Soares et al. (2020) nunca foi tão presente o compromisso de professores com a educação como nos tempos atuais. Instintivamente, professores e professoras de todo o mundo tentaram superar suas limitações na implementação do ensino remoto /virtual, adaptando-se a esse espaço e tempo, ainda para muitos desconhecidos. Apesar do esforço destes, e destas

docentes, em vários casos houve apenas a transferência entre os contextos de sala de aula física para sala de aula virtual, mantendo-se as formas expositivas convencionais de ensino, especialmente devido as limitações pedagógicas dos que não tinham formação suficiente para usarem novas tecnologias.

De acordo com Quezada & Quezada-Parker (2020), neste momento pandêmico, os professores foram provados em flexibilidade e vontade de mudar na conjuntura entre a responsabilidade e a rapidez do desenvolvimento de um plano de ação, para a continuação dos processos educativos junto da gestão escolar. O século presente os expôs a um amálgama de informação e de conhecimento digital nunca vistos antes, difícil de acompanhar devido às novas exigências do novo espaço-tempo.

Sunasee (2020) apresenta outros aspectos desafiadores aos professores no deslocamento entre o ensino “face-a-face” e o remoto/*on-line*. Segundo a autora, a quantidade excessiva de informações relevantes, que surgiram fácil e rapidamente, por meio de comunidade científicas e fontes educacionais, tornou-se opressora, sobretudo para os, e as docentes, com pouco conhecimento das TDICs. Além disso, o espaço de ensino e de aprendizagem, agora com outras paredes, diminuiu a comunicação entre professor-estudante. Essa percepção fora trazida como baixa na eficácia comunicativa, mesmo com todo o planejamento, porque estudantes negaram-se em manter os seus dispositivos abertos durante a dinâmica da aula, mesmo quando tinham plenos recursos.

De acordo com os autores D'Souza et al. (2020), neste movimento para as salas de aulas remotas, docentes perceberam pouco tempo para essa nova organização do espaço para as atividades entre o ensinar e o aprender, apesar de concordarem com a proficiência das instituições na organização do processo. Também consideram que o ensino remoto/virtual é

impessoal e incompatível com determinadas áreas do conhecimento, o que diminui a qualidade do ensino.

Ainda segundo aqueles autores, além destes desafios, a apatia dos estudantes, falta de envolvimento nas aulas, baixo aprofundamento do ensino e problemas com os exames foram citados. Contudo, após um semestre de rotinas de ensino e de aprendizagem virtuais, professores e professoras sentiram-se mais preparados, expressando adaptação e confiança neste ambiente. Para eles, entre o deslocamento e a adaptação há um espaço pouco observado, dada a emergência e a preocupação com a aprendizagem dos estudantes: a casa dos professores.

Esse espaço foi fundido entre os contextos trabalho e família para aportar o ensino remoto, e isso foi disparador de processos de sofrimento. D'Souza et al. (2020) afirmam que a permanência da situação pandêmica afetou este contexto, trazendo alterações nos estados mentais e psicológicos de professores e professoras. O ensino remoto como forma única de trabalho “criou o caos e uma atmosfera estressante no equilíbrio entre trabalho e família”, o que para muitos dos professores, e professoras, caracteriza redução na saúde mental.

“Estou fazendo o suficiente?”<sup>6</sup> Schuck e Lambert (2020, p. 1, tradução nossa) usaram a fala de uma das participantes para darem o título ao seu estudo e assim reafirmam que o ensino remoto emergencial trouxe desafios e mudanças aos professores e professoras. As autoras classificaram-nos nos seguintes subtemas: ensino por tela, responsabilidade, avaliação e frequência e mudanças nas condições de trabalho. Consoante as autoras (2020), o espaço virtual de ensino e de aprendizagem por meio de tela tornou a interação possível por meio das tecnologias, assim, aspectos relacionais do ensino e aprendizagem foram suprimindo o que causava perturbação às professoras pesquisadas. Essa diminuição de interação tem postulado

---

<sup>6</sup> Título do artigo: “Am I Doing Enough?” Special Educators’ Experiences with Emergency Remote Teaching in Spring 2020.



sobre as ações diárias dos, e das docentes, porque carecem hoje muitas vezes de modelagem, encorajamento e atenção junto dos estudantes.

Segundo Schuck e Lambert (2020) as participantes do estudo encontraram dificuldades frente aos aspectos relacionados a responsabilização do ensino, avaliação e frequência dos estudantes. As autoras ainda relatam que as docentes acreditam ser injusto que apenas os pais e estudantes tenham de ser responsabilizados pelos trabalhos escolares, uma vez que as famílias já estavam passando por questões contundentes trazidas também pela pandemia. Por outro lado, explicaram que as professoras tinham a impressão de estar avaliando os pais e responsáveis, e não os alunos.

Outros assuntos relevantes apontados pelas autoras (2020), trazidos pelo ensino remoto emergencial, estão no contexto da mudança das condições de trabalho. Picos de estresse intensificados, necessidade de maior apoio socioemocional e dúvidas a respeito do progresso dos estudantes geraram nas professoras, e professores, incertezas para além da própria prática. Essas foram analisadas a partir das falas das participantes, quais sejam: “Estou fazendo o suficiente? Existe algo que eu deveria estar fazendo, algo que eu poderia ser, fazendo melhor? Parece que temos que fazer tudo” (Schuck & Lambert, 2020, p. 10, tradução nossa).

Nas palavras das autoras (2020), foram tantas as formações *on-line* e reuniões virtuais que os participantes questionaram suas responsabilidades e atribuições. Apesar de observarem a importância destas ações, a massiva carga de informações as quais eram expostas geraram processos de ansiedade, por vezes de pânico, quando não conseguiam estar em todos estes momentos, para elas seria necessário estar em tudo e ter todas as informações.

Por fim, Schuck e Lambert (2020), alegam que as, e os professores, foram retirados do contexto relacional que mais gostavam: estar com os estudantes, ou simplesmente estar nas salas de aula, sentir essa energia já não era mais possível, a tela do computador foi o espaço

tempo. Entretanto, os professores relatam que: “E eu sinto que fui deixado com as partes que eu não amo, como todas as reuniões, o planejamento de longo prazo e apenas ainda, o enfado pouco de coisas a fazer e pedir aos estudantes que façam, é o que eu sinto que estou fazendo agora mesmo. Então, foi um ajuste pessoal para mim”<sup>7</sup> (p.11, tradução nossa).

De acordo com Carcausto et al. (2021), as experiências emocionais dos professores estão intensificadas neste momento pandêmico, face às novas exigências do ensino remoto emergencial. Humor e sentimentos são expressos interna e externamente ao seu “mundo”, manifestos diante de situações de acertos e erros, ou quando gostam ou não de algo em sua prática. Inicialmente, o medo e atitudes negativas foram gerados nos professores e professoras, diante de tensões e incertezas, na continuidade da prática pedagógica, foram emoções negativas de maior ou menor intensidade e amplitude.

De acordo os autores (2021), por outro lado, as tecnologias passaram a ser vistas, após o período de adaptação e de aprendizagem, não apenas como meros recursos didáticos que serão levados para o ensino presencial, mas como componentes que influenciam o ensino e a aprendizagem. Para eles, os professores “relataram que eles se adaptaram totalmente ao ensino-aprendizagem remoto, e também reconhecem que estão atualizando e integrando suas práticas para melhor interação e aprendizagem do aluno”<sup>8</sup> (p. 273, tradução nossa). Isso foi possível porque houve afeição pelo conhecimento proposto e por estarem atualizados, o que proporcionou a superação das situações cotidianas e suporte à aprendizagem dos estudantes.

Segundo Akour et al. (2020) motivação, desafios, *technostress* e auto-adaptação foram processos pelos quais os professores passaram e enfrentaram diante do ensino distante

---

<sup>7</sup> “And I feel like I’m left with a lot of the parts I don’t love, like, all the meetings and all, like, the long term planning and just, like, the little tediousness of making stuff for them to do is what I feel like I’m doing right now. So it’s, it’s been an adjustment for me, personally.”

<sup>8</sup> “reported that they have fully adapted to remote teaching-learning, and they also recognize that they are updating and integrating their educational practice for better interaction and student learning.”

emergencial. Para eles, os professores foram transferidos de contextos de ensino e de aprendizagem, sem a real noção do que poderia acontecer. A principal estratégia para o enfrentamento deste contexto foi o engajamento com a família. Outras estratégias também foram observadas, quais sejam: falando com amigos, assistindo televisão, fazendo orações e estudos acadêmicos em casa, como atividades de pesquisa. Nesses aspectos foram observados pelos pesquisadores que o sofrimento psicológico induziu ao aumento do uso de medicamentos psicoativos.

Kim e Asbury (2020) trazem em seu estudo mais apontamentos sobre a vivência dos professores diante do ensino remoto emergencial. Segundo os autores, dois temas centrais foram encontrados nas narrativas dos professores participantes: estresse aliado ao enfrentamento dos desafios trazidos pela pandemia e valores fundamentais do ensino. Diante desse momento disruptivo e desafiador, os professores viram na relação social, possível pela educação, formas de lidar com o sofrimento e estresse diários. Além das relações com estudantes e suas famílias, mesmo na distância necessária, os professores fortaleceram ainda mais o senso de comunidade entre eles, o que se tornou uma fonte de suporte.

Ainda segundo esses autores (Kim & Asbury, 2020), os valores fundamentais do ensino estão diretamente ligados ao senso de identidade profissional dos professores. As expressões que geraram tal assertiva estão ligadas à necessidade de rotina e planejamento, cuidado e preocupação com os estudantes, o desejo de estarem em sala de aula, interação com outros e, por fim, a realização dos seus trabalhos.

“Trabalhar em casa e fornecer educação à distância foram descritos por alguns como sendo prejudicial à sua identidade profissional e alheio aos seus valores fundamentais, fazendo

com que não se sintam como um professor<sup>9</sup>” (Kim & Asbury, 2020, p. 1077, tradução nossa). “Os professores são o tecido social que mantém o sistema educacional unido, e é, portanto, importante proteger sua habilidade e capacidade de cumprir sua função<sup>10</sup>” (Kim & Asbury, 2020, p. 1079, tradução nossa).

Na contribuição de Tejedor et al. (2020) encontramos as percepções dos professores no uso das TDICs diante do ensino remoto emergencial. Para os autores, os professores reconhecem que uma formação sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação deve estar para além de suas características instrumentais. Isso é dizer que, a esse uso devem ser incluídas outras “dimensões complementares baseadas em: semiológica-estética, currículo, pragmática, psicologia educacional, design gráfico, avaliação, organização do tempo, bem como habilidades investigativas” (p. 31).

Temos entendido que o deslocamento abrupto, disruptivo e necessário entre o ensino presencial e remoto requereu dos professores posicionamentos para os novos contextos de espaço e tempo dos processos de ensino e de aprendizagem trazidos pela pandemia da COVID-19.

Podemos destacar que, por motivos diversos, dentre eles, há mais produções sobre a percepção do estudante diante desta temática do que de professores, que não houve ainda tempo suficiente para publicações científicas com análises sobre a percepção das vivências dos professores e professoras, e por fim, que as publicações são em sua maioria com abordagens metodológicas quantitativas, sem análises qualitativas dos objetos de estudo. Relembramos que

---

<sup>9</sup> “Working from home and delivering remote education were described by some as being harmful to their professional identity and alien to their core values, making them ‘not feel like a teacher.’”

<sup>10</sup> “Teachers are the social fabric that holds the educational system together, and it is therefore important to protect their ability and capacity to fulfil their role.”

esta revisão integrativa adotou o recorte temporal de 2020 até maio de 2021, e que outras produções científicas surgiram após este íterim.

Os artigos analisados denotam que o novo espaço-tempo dos processos de ensino e de aprendizagem têm tensionado e mobilizado os professores em contextos de sofrimentos, mas também de aprendizagem e de desenvolvimento. Temos entendido nos estudos sobre a subjetividade humana de González Rey e Mitjans Martínez (2017), que os tensionamentos gerados no curso da vida dos indivíduos são processos necessários à abertura de novas zonas de subjetivação, que é a condição para a expressão do indivíduo enquanto sujeito.

No resultado destas pesquisas observa-se que os processos disparadores de sofrimento estavam fortemente ligados à preocupação com os estudantes e tudo que os envolve, sobretudo, suas formas e meios de aprender; carga de trabalho excessiva que o ensino remoto/virtual necessita para os montantes de informações trazidos para um conhecimento obrigatório - a combinação desses fatores, para muitos, era tido como opressor; impessoalidade que o ensino por meio das TDICs permite, gerando nos estudantes apatia e falta de engajamento; reconfiguração do espaço da casa dos professores na junção espaço-trabalho; e, quanto aos processos psicológicos, foram identificados estresse, ansiedade, medo, incerteza e crise de identidade profissional.

Por outro lado, os aprendizados também são muitos. Os abordados nas pesquisas desta revisão são: conhecimento das ferramentas da TDCIs, não apenas como instrumentos, mas como possíveis recursos para além do contexto técnico-operacional da sala de aula, podendo abranger aspectos da estética e semiótica e a psicologia educacional; experiências adaptativas no novo espaço e tempo de ensino e de aprendizagem indicadas pela sensações de preparação e confiança neste novo ambiente; aumento no senso de comunidade entre os profissionais da

educação; aspectos psicológicos geradores de maior compromisso com a educação, superação das limitações, flexibilidade e vontade de mudar.

Tendo em vista que não foram encontradas pesquisas sob a ótica das questões da subjetividade como explorada e estudada pela Teoria da Subjetividade e pela Epistemologia Qualitativa, a dissertação “*O ensinar e o aprender na configuração subjetiva do “ser” professor tempos de pandemia da covid-19*” possibilitará um olhar aprofundado, complementado pelos estudos trazidos. A próxima seção de fundamentação teórica apresenta inicialmente uma breve contextualização histórica e conceitual da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade com suas categorias conceituais e da Metodologia Construtivo-Interpretativa junto de seus três princípios, e de seus principais conceitos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Epistemologia Qualitativa

A partir da segunda metade do Séc. XX, a Psicologia, ainda orientada a uma pesquisa empírico-instrumental de forte influência norte-americana, dava seus primeiros passos na direção de abordagens qualitativas na produção do conhecimento científico. A Fenomenologia e o Construcionismo Social foram aportes metodológicos para a pesquisa qualitativa na Psicologia, ainda que a influência metodológica determinista implicasse distorções epistemológicas e teóricas (González Rey, 2013, 2017, 2019; Mitjans Martínez, 2019).

Segundo González Rey (2013, 2017, 2019), a psicologia crítica alemã, a psicologia social crítica latino-americana e a psicologia soviética contrapunham os aspectos a-histórico, ascético e ateórico do modo de pesquisa em Psicologia, com fortes críticas a esta hegemonia. A perspectiva cultural-histórica ampliava os entendimentos sobre o indivíduo como sujeito ativo e sobre seus processos psicológicos na escola fundada por Vygotsky (2010) e por seus seguidores na psicologia soviética naquele momento. Inspirado nas obras do autor soviético, para González Rey (2013) pensamento e linguagem deixam de ser categorias separadas e integram-se em uma nova dimensão da psique humana para a criação da categoria basilar da subjetividade, o conceito de sentido subjetivo.

Nesse cenário histórico, no qual a Psicologia procurava caminhos alternativos às metodologias dominantes, o lançamento da obra *Epistemologia Cualitativa y Subjetividad* (González Rey, 1997) representou uma “síntese de múltiplas ideias novas” para a pesquisa qualitativa na ciência psicológica (González Rey, 2019, p. 27). Essa obra teve uma importância ímpar por reintroduzir o tema da subjetividade do ponto de vista cultural-histórico, ampliando as discussões que posteriormente conduziram o trabalho e obra do autor (González Rey, 2013, 2017, 2019; Mitjans Martínez, 2019).

A subjetividade entendida na EQ ultrapassa as barreiras metodológicas deterministas de caráter instrumental da Psicologia porque está expressa na síntese entre o simbólico, o culturalmente gerado e o emocional, qualidade singular do processo psíquico humano. A EQ permitiu a González Rey avançar em “uma nova definição ontológica dos processos e fenômenos humanos que fazem possível a existência da cultura do homem e que se formam e se desenvolvem na cultura” (González Rey, 2017 e 2019, p. 33).

Nas palavras de González Rey (2013, 2014, 2017, 2019), na emergência das necessidades do tema da subjetividade expressada e gerada na cultura e historicamente situada, a Epistemologia Qualitativa (EQ) representa o caminho alternativo para estas demandas, as quais a Psicologia normatizada pelos aspectos empíricos e instrumentalistas não conseguia responder. Foi preciso, então, articular esta proposta epistemológica a uma teoria que não representasse “conteúdos generalizados a priori” (González Rey, 2019, p. 35) e que fossem, assim, determinados por seus conceitos, dentro da relação indissociável entre a Epistemologia Qualitativa (EQ) e a Teoria da Subjetividade (TS). E que possibilitasse, também, a produção de novas zonas de inteligibilidades sobre o modelo teórico do problema estudado.

É importante destacar a trajetória do professor Fernando González Rey, que durante seu doutorado na antiga União Soviética, na segunda metade do séc. XX, estudou a Teoria da Motivação da professora Bozhovich, discípula de Vygotsky. Nesse contexto González Rey inicia a sua investigação sobre a Psicologia da época, gerando perguntas e buscas científicas que respondessem suas inquietações teóricas, epistemológicas e metodológicas.

Segundo González Rey (2013, 2017, 2019), o sentido psicológico na abordagem de Vygotsky foi a premissa fundadora da categoria do sentido subjetivo, sendo que nesse conceito já era reconhecida uma produção subjetiva implicada por emoções. No entendimento atual da Teoria da Subjetividade a categoria de sentido subjetivo é:



“a unidade processual do simbólico e do emocional que emerge em toda a experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência.” (González Rey, 2011, p. 31).

Nesse contexto, viu-se o nascimento de uma teoria que teve como premissa a complexidade e a dinamicidade, que foi sendo constituída historicamente e sistemicamente pela Epistemologia Qualitativa, pela Teoria da Subjetividade e pela Metodologia Construtivo-Interpretativa, coerentes com os princípios epistemológicos.

### **Teoria da Subjetividade**

A Teoria da Subjetividade (TS) proposta por González Rey (2013, 2014, 2017, 2019) partiu de sua compreensão sistêmica e complexa da subjetividade humana na perspectiva filosófica cultural-histórica. A **subjetividade** é um macro conceito teórico porque se revela como espaço ontológico, cuja expressão define-se como qualidade diferenciada de fenômenos exclusivamente da experiência humana em diversos contextos de desenvolvimento. Há em seu caráter singular a negação de um determinismo universal visto que é definida por sua lógica configuracional: a unidade simbólico-emocional em relação simbiótica que produz fluxos diversos e complexos de sentidos subjetivos, que se organizam em dominância nas configurações subjetivas (Campolina, 2012; González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

Contrapondo-se a uma Psicologia cristalizada em aspectos ora reducionistas, os quais consideravam a funções psicológicas apenas como processos intrapsíquicos, ora deterministas, que as compreendiam apenas como fruto do meio social, González Rey defendeu a capacidade geradora da psique humana nas dimensões social, cultural e histórica (Souza, 2019). Acreditamos que o professor, a professora, enquanto sujeito de sua prática, gera processos subjetivados no exercício de seu papel nos âmbitos social e individual. Os sentidos subjetivos produzidos pelo ensinar e pelo aprender de docentes participam da constituição da configuração

subjetiva do “ser” professor. Eles são gerados de forma singular, complexa e recursiva, o que temos entendido como uma dimensão subjetiva de mesma singularidade, complexidade e recursividade (Egler & Mitjás Martínez, 2019).

A TS oferece caminhos alternativos para a compreensão da singularidade dos processos humanos que, nesta pesquisa, foram nomeados pela compreensão dos processos subjetivos dos professores no contexto da pandemia, entendendo que o ensinar e o aprender docente também são processos sistêmicos de complexidade única e, portanto, de dimensão subjetiva própria (Mitjás Martínez & González Rey, 2019).

Temos percebido na literatura de González Rey (2010, 2017, 2019) duas expressões que perfazem o caminho de seu arcabouço teórico: **forças motrizes e recursos subjetivos**

“Uma configuração subjetiva é uma força motriz do desenvolvimento subjetivo quando inclui o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitem ao indivíduo fazer mudanças relevantes no curso de uma performance, relações ou outras experiências vividas significativas dentro das quais a configuração emerge levando a mudanças que definem novos recursos subjetivos<sup>11</sup>” (González Rey et al., 2017, p. 227, tradução nossa).

De acordo com Egler e Mitjás Martínez (2019, p 195), “na ação de aprender, são os sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo e a forma pela qual se configuram nesse processo que definirão o tipo de qualidade da aprendizagem e como esse processo pode ser desencadeador de novas produções subjetivas pelo aprendiz”. Assim, os processos subjetivados pela imaginação do professor na aprendizagem para ensinar, fruto excepcional da criatividade humana, são gerados na relação recursiva entre os aspectos emocionais e os processos

---

<sup>11</sup> “One subjective configuration is a driving force of subjective development when it includes the development of new subjective resources that allows the individual to make relevant changes in the course of a performance, relations or other significant lived experiences within which the configuration emerges leading to changes that define new subjective resources” (González Rey et al., 2017, p. 227)

simbólicos que participam da configuração subjetiva do “ser” professor frente às (novas) exigências do momento atual.

Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), há três formas distintas de compreender a dimensão aprendizagem em seu caráter complexo a partir da subjetividade humana que são a reprodutivo memorística, a compreensiva e a criativa. Para estes autores, a aprendizagem reprodutivo-memorística representa ações passivas e mecânicas, sem abertura de vias de subjetivação para além dos conteúdos normatizados. Nesse tipo, o estudante acumula compêndios de informações nos quais a significação não tem valor, e seus conceitos permeiam apenas a ação de receber o que foi transmitido.

As consequências desse tipo de aprendizagem são inúmeras: falta de compreensão do que fora estudado, gerando esquecimento do adquirido com certa facilidade e ausência de interatividade volitiva do estudante, por não haver sentido no que se aprende. A aprendizagem compreensiva requer do estudante um posicionamento mais ativo que leva os conteúdos disciplinares a um patamar maior de reflexão, e que pode ocasionalmente favorecer significação com as situações reais e, portanto, diferentes às oferecidas pelos livros, professores etc.

A aprendizagem criativa mobiliza o aprendiz a sair de seu lugar passivo e receptivo, avançando na compreensão do que está em estudo e, sobretudo, no uso do imaginário e da criatividade ampliando este entendimento, abrindo vias de subjetivação e elaborando novas formas e novos caminhos, que transcendem o conteúdo normativo (Mitjás Martínez e González Rey, 2017). Nas palavras desses autores, nesse tipo de aprendizagem, a “criatividade se expressa no processo de aprender e caracteriza-se pela configuração de três elementos: (1) a personalização da informação; (2) a confrontação com o conhecimento; e, (3) a produção e geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento apresentado” (Mitjás Martínez, 2012a, 2012b citado em Mitjás Martínez e González Rey, 2017, pp. 72-73).

Almeida (2015) corrobora na compreensão do conceito de aprendizagem criativa argumentando que ela “refere-se a uma forma mais complexa de aprendizagem, caracterizada por produções subjetivas por meio das quais o aprendiz se converte em sujeito do seu processo de aprender e, de uma forma implicada nesse processo, incorpora e produz conhecimento de forma personalizada, ativa e criativa” (p. 63).

Nessas condições, a configuração subjetiva do “ser” professor revela-se nas vivências dos professores diante do ensinar e do aprender. No sentido desta pesquisa, a de participar desta configuração subjetiva com práticas mediadas pelas TDICs frente às exigências do isolamento e do distanciamento social trazidos pela pandemia, o que pode eventualmente favorecer o posicionamento do professor criativo e, portanto, sujeito no ensinar e no aprender.

A dimensão subjetiva expressa-se na dinamicidade desordenada dos sentidos subjetivos que se apresentam em certa estabilidade nas configurações subjetivas, a depender da qualidade do processo subjetivo produzido no, e pelo indivíduo. Isso é dizer que produções subjetivas diferentes são geradas a cada nova ação da pessoa ou do grupo (Muniz, 2015).

Dessa forma, as categorias conceituais da Teoria da Subjetividade denominadas de sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito e agente, subjetividade individual e subjetividade social são capazes de expressar o caráter dinâmico da experiência vivida pelo indivíduo que compreende a emergência da subjetividade. Assim, na próxima subseção abordamos as categorias que contribuem para a compreensão das produções subjetivas nas experiências sociais do ensinar e do aprender que configuram subjetivamente o “ser” professor em tempos de pandemia.

### **Categorias da Teoria da Subjetividade**

González Rey (2013, 2014, 2016, 2017, 2019) elabora a categoria de sentido subjetivo a partir da compreensão da categoria de sentido psicológico do teórico Vygotsky como “conjunto de elementos psíquicos que emergem na consciência ante a emergência da palavra”

(González Rey, 2013, p. 29). Essa categoria representa a unidade básica da subjetividade por expressar a condição indissociável entre o simbólico e o emocional no curso das experiências e das ações do indivíduo (Souza, 2019). Nesse entendimento, González Rey (2017, 2019) amplia essa compreensão avançando ontologicamente sobre os estudos do autor soviético: os sentidos subjetivos são um amálgama de produções subjetivas culturalmente e historicamente situados, permeados pelas complexidades e dinamicidades das relações entre os indivíduos ou grupos e os espaços sociais.

A perspectiva ontológica da categoria de sentidos subjetivos está na emergência de qualidade singular dos fenômenos humanos, estes processos subjetivos são fluxos emocionais com variadas expressões simbólicas que integram o individual e o social em relação sistêmica (González Rey & Mitjans Martínez, 2017; Souza, 2019). Os **sentidos subjetivos** são “... unidades centrais da configuração da ideia como produção ativa e irreduzível do sujeito pensante” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p.44) e que, portanto, não podem ser reduzidas às expressões nas falas diretas.

A natureza constitutiva da dinamicidade e da plasticidade dos sentidos subjetivos não representam de forma linear a experiência individual e social vivida pela pessoa, porquanto estes sentidos subjetivos evocam outros na constituição de suas configurações subjetivas (Souza, 2019). Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 56), “os sentidos subjetivos dominantes de uma configuração subjetiva são inseparáveis da trama de sentidos subjetivos oriundos por ela no curso da experiência em que essa configuração se constitui.”

Na expressão dos sentidos subjetivos, a categoria **configuração subjetiva** representa “um momento de auto-organização” durante uma experiência de vida da pessoa. No curso de uma pesquisa esta organização expressa-se “especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 52). Ainda segundo os autores,

as configurações subjetivas representam certa convergência dos sentidos subjetivos, por essa razão, estão em constante movimento diante das experiências sociais dos indivíduos e dos grupos. Elas não representam, portanto, um amontoado de sentidos subjetivos, são na verdade produções subjetivas sensíveis de sistema configuracional próprio da subjetividade humana que, por serem engendradas de sentidos subjetivos, não podem ser classificadas no *a priori*.

Segundo González Rey (2014, p. 60), as **configurações subjetivas** “representam essa integração de sentidos subjetivos diversos que caracterizam o estado subjetivo de uma pessoa numa situação concreta, de modo que os diferentes processos e reações da pessoa nessa situação serão parte dessa configuração subjetiva”. Ainda de acordo com o autor, os aspectos motivacionais são oriundos das funções expressas nestas configurações subjetivas, os quais se tornam o tema da subjetividade no ensinar e no aprender na configuração subjetiva do “ser” professor, tão relevante para este estudo.

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 40) “Todo comportamento humano está configurado por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de suas vidas.” Destarte, os sentidos subjetivos amalgamam seu valor heurístico para este trabalho porque não representam nenhum conteúdo universal inerente a pessoa, tampouco o expresso diretamente. Permitem a inteligibilidade de um problema por meio da criação de zonas de sentido em um modelo teórico, e em nossa pesquisa é a compreensão de como os processos subjetivos gerados no ensinar e no aprender integram a configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia.

No estudo, temos entendido como um novo tempo-espço de processos educativos em um contexto tensionado por novas demandas do mundo do trabalho, que exigem do professor posicionamentos, confrontos e reflexões e que, portanto, podem favorecer a abertura de vias de subjetivação ao ele assumir a condição de sujeito de sua ação. As novas demandas evocam de

forma efetiva o compromisso dos professores com os atos de ensinar e de aprender na constituição do “ser” professor em tempos de pandemia, e que tem buscado novas possibilidades diante da disruptura entre o espaço educativo presencial e o remoto emergencial.

Nesta condição de sujeito de suas experiências pessoais e profissionais no ensinar e no aprender, pode emergir a configuração subjetiva do “ser” professor quando “a profissão de professor se converte em uma configuração subjetiva nuclear da pessoa, isso gera ações de envolvimento, compromisso e ação no desempenho da profissão” (Oliveira, 2014, p. 154).

Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017, 2019) e Souza (2019), a expressão dos sentidos subjetivos na constituição da configuração subjetiva se dá em uma relação estreita entre estas categorias e a categoria de **sujeito**. É dizer que ser sujeito é ir de encontro a situações dadas ou postas por meio de posicionamentos capazes de gerar processos que rompam com o controle hegemônico, abrindo novos espaços de subjetivação. Já o **agente**, pessoa ou grupo social, participa das experiências e vivências integrando seus espaços e agindo sobre eles, contudo, não há abertura de vias subjetivas contra qualquer situação normativa (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

Campolina (2012, p.94) contribui no entendimento dessa categoria, destacando que “a condição do sujeito ressalta exatamente a condição produtora que outorga a dimensão psicológica no plano subjetivo”. A pessoa posiciona-se na condição de sujeito quando abre vias de subjetivações que são contrárias a uma situação hegemônica vigente em uma experiência atual, as quais são engendradas de sentidos subjetivos e configurações subjetivas de outras experiências já vividas (González Rey, 2019; Souza, 2019).

Assim, apresentamos as categorias de subjetividade individual e subjetividade social que não podem ser concebidas diferentemente da aproximação teórica cultural-histórica, pois

se constituem em uma relação recursiva, tensa e mutuamente constitutiva, todavia se apresentam em definições distintas (Rossato & Mitjánh Martínez, 2017).

A **subjetividade individual** constitui-se nas expressões subjetivas do indivíduo ou grupo na condição de agente ou sujeito (González Rey & Mitjánh Martínez, 2017). Campolina (2012) amplia nosso entendimento quando define esta categoria como “a produção e a expressão da constituição emocional e simbólica, atual e histórica que se organiza no plano individual” (Campolina, 2012, p. 94). Isso implica que a pessoa se expresse em processos subjetivos da experiência na forma de sentidos subjetivos e configurações subjetivas tão singulares e diferenciadas, mesmo que façam parte de espaços sociais comuns (Souza, 2019). Nessa constituição da subjetividade do indivíduo concreto que é cultural e, portanto, histórica, não há diluição na subjetividade social, visualizamos uma inter-relação destas categorias em suas expressões (Mundim, 2017).

Como as demais categorias dessa aproximação teórica, a **subjetividade social** é definida por um sistema configuracional, não havendo espaço para determinações sociais, sendo, portanto, gerada por sentidos subjetivos e configurações subjetivas nos variados contextos do social: instituições, regras ético-morais, valores e crenças, formas de organização política, dentre outros (González Rey & Mitjánh Martínez, 2017; González Rey, 2017 e 2019). Essa categoria teórica se expressa na maleabilidade e plasticidade dos processos subjetivos sociais constituídos por significados que perfazem as diversas esferas sociais. Assim, ela não define essa ou aquela instituição por características universais, no entanto, se configuram recursivamente nas subjetividades individuais das pessoas e nas subjetividades das instituições (Souza, 2019; Rossato & Mitjánh Martínez, 2017).

A partir desse referencial teórico consideramos que, para caminhar ao encontro da compreensão do ensinar de do aprender, é preciso entender que essas ações são engendras de



produção subjetiva de professores. Elas participam da configuração subjetiva do “ser” professor, nas experiências concretas de sua história de vida e do momento atual da pandemia, e que se atualiza reconfigurando o sistema original.

Diante dessa aproximação, o valor heurístico do nosso trabalho baseia-se na compreensão de como os processos subjetivos gerados e implicados no ensinar e no aprender de professor participam da configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19, possibilitando o desenvolvimento de ações inovadoras no contexto escolar e, para além de seus muros, no pós-pandemia. Entendemos que estas ações educativas, apesar dos desafios institucionais, sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, que o contexto pandêmico tem apresentado, se conduziram de forma recursiva.

### **Metodologia Construtivo-Interpretativa (M C-I)**

A Epistemologia Qualitativa traz uma visão crítica e de subversão dos modelos de produção científica na pesquisa e na prática profissional em Psicologia. González Rey e Mitjans Martínez (2017) criticam a hegemonia descritiva e instrumental que determinava os processos de estudo nesta área baseados em conceitos reificados, que por muitos anos instrumentalizaram a epistemologia e separavam a ciência da filosofia. Contudo, no reconhecimento da subjetividade como uma produção oriunda da unidade simbólico-emocional, a EQ fundamenta-se e direciona, na perspectiva cultural-histórica, o pensamento de produção de conhecimento neste tema, desde sua criação.

Segundo os autores, a “Epistemologia Qualitativa e a subjetividade expressam uma união inseparável que faz com que a teoria tenha um caráter epistemológico explícito, de modo que a epistemologia seja parte dessa produção teórica” (González Rey & Mitjans Martínez, 2019, p.22).

A metodologia construtivo-interpretativa assenta-se na perspectiva da Epistemologia Qualitativa e na Teoria da Subjetividade. Segundo as autoras Rossato e Mitjás Martínez (2017) esta é uma relação indissociável, na qual os processos subjetivos humanos expressam-se em seus aspectos individuais, e sociais, na forma de cultura em um momento específico.

A MC-I é a expressão processual e complexa de imersão do pesquisador no campo e, portanto, exige dele posicionamentos reflexivos, mas sobretudo criativos diante das tensões e contradições que são geradas no curso da pesquisa. Esse processo que é simultaneamente construtivo e interpretativo “vai integrando informações distintas, sobre as quais os sentidos e as configurações subjetivas vão sendo construídas pelo pesquisador” (Mitjás Martínez, 2017 p. 61).

Esse modelo de produção de conhecimento é teórico e epistemológico visto que, por meio de seu caráter processual, estabelece no curso da pesquisa a construção de novas zonas de sentido que fecundam modelos teóricos. A processualidade configura-se na produção construtivo-interpretativa em seus três pressupostos fundadores, quais sejam: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico, o caráter dialógico no processo de construção do conhecimento, e o reconhecimento da singularidade da informação como espaço legítimo na produção deste conhecimento (González Rey & Mitjás Martínez, 2017; González Rey, 2017, 2019).

O primeiro princípio, o **caráter construtivo-interpretativo**, é antes de tudo epistemológico e teórico. Epistemológico porque baseia-se na elaboração de indicadores e hipóteses que são gerados na construção e interpretação das informações pelo pesquisador em todo o curso da pesquisa, não apenas em um momento determinado entre a teoria e a empiria. Ele é teórico visto que a conjuntura múltipla de indicadores, hipóteses e ideias do pesquisador

configuram-se em um modelo teórico que gera inteligibilidade sobre os fenômenos e sistemas estudados na pesquisa relativos à teoria da subjetividade (Mitjás Martínez, 2019).

Os **indicadores** são interpretações do pesquisador que se apoiam em múltiplas expressões qualitativamente produzidas pelos participantes na condição de agente ou de sujeito, e que por isso, nunca estão postas, ou dadas, contudo são geradas no desenvolvimento do trabalho científico e, quando articuladas em dominância, constituem-se em hipóteses (González Rey & Mitjás Martínez, 2017; González Rey, 2017, 2019). As **hipóteses**, segundo essa base teórica, não são um conjunto resumido de apontamentos condicionados e verificáveis. Elas representam meios pelos quais o problema estudado torna-se inteligível na ação dialógica empírica que está sempre em movimento. Segundo a autora Mitjás Martínez (2019, p. 52), a construção é um “processo de tessitura de indicadores e na elaboração de hipóteses que vão conformando o modelo teórico que expressa o conhecimento produzido.”

De acordo com González Rey (2017, 2019) e Mitjás Martínez (2019), o **processo dialógico** da construção do conhecimento, segundo princípio desta proposta metodológica, fundamenta-se na comunicação entre pesquisador e participantes, da qual podem emergir tensionamentos e contradições geradoras de expressões singulares nesta relação. Ela só é concebida por este modelo teórico-epistemológico quando configurada em uma relação construída durante todo o percurso da pesquisa. Esse espaço comunicativo permite que o participante se implique no processo de construção das informações por meio de uma relação com o outro, engendrada por tensionamentos. Ao assumir o processo dialógico nessa perspectiva metodológica, os autores negam a neutralidade do pesquisador, entendida como recurso de produção de conhecimento por outros saberes.

O princípio da **singularidade da informação**, como espaço legítimo na produção de conhecimento, expressa-se no processo de construção desse conhecimento. Essa singularidade

traz a qualidade diferenciada da informação gerada para avançar na compreensão do problema estudado e, assim, abrir novas inteligibilidades para a produção de um modelo teórico (Mitjás Martínez, 2019). Esse terceiro princípio é oriundo de sentidos subjetivos configurados na subjetivação no curso de vida do indivíduo e assume um valor não apenas metodológico, mas teórico e epistemológico para explicar um fenômeno e gerar um modelo teórico, e que, portanto, não estão expressos conscientemente em suas narrativas.

Desse modo, nossa pesquisa baseou-se na MC-I por implicar-se na construção e na interpretação de informações geradas pelo pesquisador a partir das várias expressões e dinâmicas conversacionais com os participantes motivadas em um espaço comunicacional dialógico. González Rey e Mitjás Martínez (2017) denominaram esse movimento conversacional dinâmico e vivo como **lógica configuracional**. Entretanto, a autora Mitjás Martínez (2019) nos adverte que esses princípios metodológicos estão inter-relacionados em um sistema recursivo e não devem ser usados de forma separada, podendo gerar distorções e equívocos.

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **Objetivo Geral**

A dissertação de mestrado “*O ensinar e o aprender na configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19*” tem como objetivo geral: compreender como os processos subjetivos gerados no ensinar e no aprender integram a configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19.

### **Objetivos Específicos**

1. Analisar como as experiências subjetivas têm configurado subjetivamente o “ser” professor no espaço social das salas de aula presencial e virtualizada, constituídas histórica e culturalmente;
2. Compreender os recursos subjetivos que participam na geração de novas formas de ensinar e de aprender no momento disruptivo entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial; e
3. Propiciar dinâmicas conversacionais mobilizadoras/indutoras de tensões e contradições que participam do sistema configuracional do “ser” professor nas experiências concretas no contexto pandêmico.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa baseou-se na Metodologia Construtivo-interpretativa da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade que têm como princípios o caráter construtivo interpretativo, a dialogicidade como elo entre participante e o pesquisador, e a singularidade da informação como recurso fundamental de criação deste modelo teórico. Esses princípios, bem como os conceitos desta metodologia, já foram aprofundados na seção de fundamentação teórica.

Diferentemente de metodologias com forte caráter naturalista, individualista e comportamental, a MC-I mobiliza o pesquisador por meio do princípio construtivo-interpretativo a viver no, e para, o cenário social da pesquisa. O diálogo é fonte inesgotável de interação e relação visando expressões singulares de conteúdos processuais dos participantes os quais não podem ser controlados, menos ainda apenas observados. É preciso uma imersão implicada de participantes e pesquisador na trama processual da pesquisa, a qual favorece inteligibilidades geradas em contínua construção, e que, portanto, não é uma cópia da realidade externa (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

Diante disso, na construção da compreensão sobre nosso modelo teórico, o papel do próprio pesquisador é ressignificado e reconstruído por meio da complexidade e dinamicidade que o campo de pesquisa favorece, o qual, nessa perspectiva que é histórica e cultural simultaneamente, possibilita interações vivas com os participantes diante dos diversos instrumentos mobilizadores e indutores. Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2017 e 2019), esse processo construtivo-interpretativo é uma produção de conhecimento legítima e, portanto, inédita do pesquisador imerso na realidade estudada, a qual está em constante movimento de construção.

Essa imersão do pesquisador no campo amplia o significado de trabalho de campo porque nesse espaço de comunicação social há processualidade nos constantes diálogos abertos e imprevisíveis entre ele e os participantes, os quais os mobilizam recursivamente e abrem novos espaços de interação (González Rey, 2017 e 2019). Ainda segundo o autor, nesse entendimento, os instrumentos são continuamente atualizados nesta dimensão epistemológica para o processo de construção e interpretação das informações geradas nesta relação. Em suas palavras, sem esse entendimento, o processo de construção de conhecimento não é possível, porque ele não existe sem que haja a interpretação do pesquisador de modo ativo em uma perspectiva interacional das memórias e das experiências de vida dos participantes.

Diante do exposto nesta seção, nos posicionamos contrariamente ao determinismo positivista que, por meio do instrumentalismo, não permitia a constante revisão e reconfiguração dos recursos metodológicos para assegurar expressões inéditas e qualitativamente singulares dos participantes. Entendemos assim, a importância da pesquisa se organizar a partir dos princípios da MC-I, o que possibilitou a elaboração de inteligibilidades, ampliando o modelo teórico com foco na problemática do estudo em questão.

### **A Definição do Campo e a Construção do Cenário Social**

A pesquisa foi realizada em uma escola particular do Distrito Federal e contou com a participação de dois professores, Helena e João, das áreas de química e física respectivamente. Foram selecionados professores das áreas de conhecimento de Matemática e Ciências da Natureza. A primeira fase da pesquisa foi uma reunião remota com a coordenação geral de educação da escola escolhida, nesta data, foi enviado o Termo de Aceite Institucional (Ver apêndice A) revisado e preenchido, o qual foi assinado e devolvido de forma digital. Em prosseguimento, na segunda fase, realizamos o convite à participação na pesquisa para a equipe de professores, por meio de carta convite e formulário com questionário semiestruturado com

perguntas de múltiplas escolhas e abertas para a triagem (Ver apêndices B e C, respectivamente), em uma reunião de explicação sobre o projeto de pesquisa.

Apresentamos a seguir algumas das perguntas da pesquisa: Relate como você tem atuado enquanto docente neste novo tempo-espço do processo de ensino e aprendizagem não presencial. Quais redes de apoio você avalia como necessárias para contribuir como seu trabalho durante este período de ensino remoto e isolamento social? Quais aprendizados você tem adquirido no momento? Quais são as dificuldades que você tem experimentado? / Como você vê o futuro? Liste três sugestões que você avalia importantes para serem consideradas para o próximo ano letivo.

Após as devidas análises das perguntas abertas, foram escolhidos quatro professores que demonstraram mais motivações e interesse em avançar nas discussões sobre as suas experiências. Entretanto, um dos participantes foi desligado da instituição de ensino durante o ano de 2020 e o outro participante, após ter aceito no decorrer do tempo pediu para não continuar na pesquisa.

A escolha de uma escola de ensino privada ocorreu por percebemos que há uma lacuna na produção científica sobre escolas particulares no contexto da pesquisa. As escolas públicas são cenários e palcos de inúmeras investigações, todavia, temos entendido que escolas portadoras de recursos administrativo-financeiros mais favoráveis também amalgamam situações concretas de vivências sociais engendradas de tensões e de contradições de outra ordem, razão pela qual escolhemos este contexto de pesquisa para a construção do nosso cenário social.

O **cenário social** (González Rey, 2017 e 2019) constituiu-se pelos vários momentos dialógicos entre pesquisador e participantes, na abertura para uma relação comunicacional espontânea, em que podem ser construídas as informações que engendraram os indicadores e a



conjecturas das hipóteses. Segundo (González Rey e Mitjás Martínez, 2017, p.45), “O estudo da subjetividade requer a expressão plena da pessoa, aquela na qual as emoções aparecem, implicando na maior parte das vezes, reflexões pessoais.”

Na construção do campo empírico, o diário de bordo do pesquisador constitui-se como recurso importante na construção das informações para futuras interpretações, que além de anotações pontuais, usou a gravação de áudios, posteriormente degravados, que formaram parte da trama social desta pesquisa. Ressaltamos a potência das TDICs na pesquisa, tais como os recursos do celular, computador, *tablet* - aplicativos, que foram fundamentais para construir o *corpus* da pesquisa.

Os encontros acontecerem de forma síncrona, *on-line*, somente por meio do uso das TDICs, e sempre de forma a atender os melhores horários para os participantes. Os agendamentos foram feitos com antecipação de data e hora e ajustes eram feitos conforme as necessidades dos participantes Helena e João e, inclusive, do pesquisador.

Inicialmente, temíamos por limitações trazidas pela forma remota e virtual usada para nossos encontros nas dinâmicas conversacionais, contudo, diante do posicionamento do pesquisador de abrir sua câmera do espaço íntimo de sua casa, sem nenhum filtro de fundo da tela, criou-se uma atmosfera de confiança e proximidade entre todos. Helena e João perceberam, nesta ação do pesquisador, que não havia distanciamento entre os participantes e ele. Houve um momento de catarse de Helena, exatamente após o pesquisador ter mostrado como ficara o seu apartamento após uma reforma.

### **O Processo Dinâmico da Construção das Informações**

Nos procedimentos metodológicos adotamos os princípios epistemológicos considerando o caráter construtivo e interpretativo da pesquisa, o diálogo como recurso fundamental na relação pesquisador e participantes, e a singularidade das expressões dos

participantes para a construção de inteligibilidades sobre o fenômeno estudado, que fora desprezada por metodologias deterministas e generalistas, e que neste formato de pesquisa assume valor basilar para compreensão e criação de modelos teóricos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa na Psicologia, os instrumentos usados para gerar informação, bem como a elaboração e interpretação foram: A) Roda de conversa *on-line* para explicação da pesquisa e convite aos possíveis participantes; B) Questionário de Triagem e Carta Convite; C) Dinâmica Conversacional- entrevista semiestruturada (Ver apêndice D) – individuais e grupais - para abrir espaços dialógicos entre pesquisador e professores participantes sobre como tem sido suas vivências diante do contexto pandêmico; D) Dinâmicas Conversacionais Individuais Informais – esses momentos os participantes imbricam o pesquisador nos corredores da escola sobre o processo de construção das informações na pesquisa, tivemos o cuidado de ser sempre uma volição iniciativa deles. O pesquisador usava o aplicativo *WhatsApp* para mobilizações informais, como por exemplo do “esquenta para as entrevistas”; E) Produções imagéticas de narrativas transmídias dos momentos em que as TDICs fizeram parte das práticas pedagógicas - *memes*; F) Construção da Linha do Tempo do curso de vida pessoal e profissional dos professores por meio de narrativa transmídia; G) Complemento de frases; H) Dinâmica das emoções em tempos de pandemia; e I) Dinâmica da metamorfose das fases da borboleta. Vale destacar que os instrumentos foram adaptados ao longo da construção do campo, e a Dinâmica das Emoções em Tempos de Pandemia (eletrocardiograma) e a Dinâmica da Metamorfose da Borboleta foram criadas para ampliar a compreensão de determinados fenômenos que estavam silenciados pelos participantes.

A seguir uma breve descrição de como estes instrumentos indutores foram conduzidos.

**A) Rodas de conversas *on-line*** – Foram bate-papos virtuais sobre as temáticas relevantes ao problema pesquisado. Esses momentos foram agendados como

melhor foi para os participantes. O pesquisador propôs estes momentos por meio de conferência *web*, reuniões em plataforma virtuais, dentre outros.

- B) Instrumentos de Triagem (Carta Contive aos Professores, Reunião Virtual e Questionário *Microsoft Forms*)** - essas ações verificaram os professores das áreas de conhecimentos de matemática e ciências da natureza que demonstraram mais motivações e interesses em avançar em discussões sobre o período.
- C) Dinâmica Conversacional – Entrevista Semiestruturada** - por meio de encontros remotos, participantes e pesquisador envolveram-se em interações de singularidade e profundidade ímpares, mobilizado os participantes a irem além das perguntas indutoras.
- D) Dinâmicas Conversacionais individuais e grupais - formais e informais** – essas ações dialógicas foram baseadas em construções de momentos e espaços que permitiram ao participante a abertura e confiança necessárias para conversas individuais e em grupos com o pesquisador. O pesquisador também propôs esta dinâmica por meio de conferência *web*.
- E) Produção de enunciações estéticas sobre as experiências vivenciadas na ação pedagógica** - nesse sentido foi proposta a elaboração de formas de expressar o momento vivido por meio de: articulação das linguagens midiáticas como: criação de *memes*, gravação de pequenos vídeos e/ou áudios em suas rotinas e narrativas transmídias.
- F) Linha do Tempo** – descrição da trajetória dos docentes antes, durante e após (proposições do pós-pandemia) a quarentena no enfrentamento da disruptura causada pelo contexto pandêmico. Por motivo desse contexto, o pesquisador utilizou dispositivos digitais para possibilitar a criatividade dos participantes

por meio do aplicativo *Microsoft Sway*, o que temos entendido como narrativas transmídias na representação das transformações ocorridas durante este período, constando as principais inquietações e os momentos mais significativos de mudanças e tensionamentos.

- G) Complemento de Frase Adaptado** – como a roda de conversa e as dinâmicas conversacionais, o complemento de frase é um recurso metodológico amplo e importante para a pesquisa, com ele o pesquisador pode abordar diversos temas consoantes à prática docente no contexto atual.
- H) Dinâmica das Emoções em tempos de pandemia – o eletrocardiograma** – Por meio de dinâmica conversacional em grupo, os participantes construíram gráficos baseados em ecocardiogramas para expressarem as emoções de situações vividas antes e durante a pandemia (Olivieri, 2021). Outro momento nesse instrumento, foi na utilização de metáforas relacionadas ao professor. Aqui, foram sugeridas algumas metáforas e os participantes puderam também sugerir outras. Após esse momento, eles deveriam escolher três delas sobre como se sentiam, uma para o momento antes da pandemia, uma para o ensino remoto e outra para o ensino híbrido (Almeida, 2009).
- I) Dinâmica da Metamorfose da Borboleta** - Nessa dinâmica indutora, pedimos aos participantes que escolhessem uma imagem das fases metamórficas das borboletas um estágio deste processo que descrevesse as situações, os sentimentos e pensamentos frente às relações com suas profissões, com as tecnologias e com a escola que trabalham. Por fim, eles responderam o que a pesquisa significou para eles e como se percebiam ao final do processo investigativo.

Ressaltamos que usamos o conceito e recursos da narrativa transmídia porque favorece estabelecer uma narrativa plural mediante um conjunto de expressões estéticas que estão para além da instrumentalização dos recursos da *web* (Versuti et al., 2014). Segundo os autores, a narrativa transmídia é “uma linguagem da sociedade convergente que se tornou fundamental para pensar novos processos de criação e construção do pensamento.” (pp. 41-42). “É a arte de criação de universos narrativos” (p.42). Como veremos na análise, este tipo de narrativa e seus recursos possibilitaram gerar expressões singulares dos nossos participantes situados cultural e historicamente.

Todo processo científico de investigação que envolva pessoas como participantes requer cuidados e a observância de preceitos éticos fundamentados em arcabouços legais e institucionais. Esta pesquisa fundamentou seus processos nos preceitos éticos estabelecidos pelas Resoluções (n. 16, 2000; n. 466, 2012 e n. 510, 2016). Essas resoluções regem a investigação científica com pessoas para que haja sigilo das informações confidenciais dos participantes construídas ao longo da pesquisa. Protegem também a integridade pessoal dos participantes de possíveis riscos, e danos que a exposição de suas informações poderia causar.

Sendo assim, e de modo a resguardar a privacidade dos envolvidos nesta pesquisa, foram adotadas todas as medidas necessárias e previstas naquelas Resoluções para que evitar qualquer tipo de sofrimento, sobretudo, a proteção de suas identidades e a preocupação com seus bem-estares. Consoante a isso, e em nosso ponto de vista, a ação mais importante dentre elas foi a submissão deste projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, cujas funções são veementemente necessárias na verificação dos processos metodológicos e na viabilização de execução desta pesquisa.

Os termos previstos pelo CEP/CHS, além de garantir a participação de forma voluntária dos professores envolvidos na pesquisa, protegem toda e qualquer informação deles, bem como

descreve as funções dessas informações no que tangem aos objetivos geral e específicos deste trabalho. Desse modo, é importante esclarecer que o anonimato e o assentimento dos participantes foram providos por meio dos documentos fornecidos por este Comitê, nas formas dos Termos: Consentimento Livre e Esclarecido (Ver apêndice E).

Reiteramos ainda que, prevendo o uso de imagens, estáticas e em movimento, e áudios como instrumentos de construção de informações junto dos participantes, eles assinaram o Termo de autorização para esse fim (Ver apêndice F). Por se tratar de participação voluntária, não houve previsão de recebimento de benefícios financeiros a nenhuma das partes participantes, nem por meio das instituições vinculadas, tampouco por meio do pesquisador. Na eminência de encontros presenciais, foram usados todos os protocolos, bem difundidos, pelo Instituto de Psicologia da UnB, bem como pelo presente CEP/CHS.

Reconhecendo que o processo de investigação apoiado nas mídias e redes sociais pode oferecer algum tipo de risco sobretudo no vazamento de informações (escritas, orais ou imagéticas, exposição social), todas as gravações ficaram apenas no computador pessoal do pesquisador, protegido por senha criptografada, e disco rígido (HD) externo, para mitigar tais riscos. O pesquisador comprometeu-se nos Termos dos Anexos a não divulgar nenhuma informação sigilosa que pudesse ferir a imagem dos participantes.

Uma dificuldade foi notada diante do contexto pandêmico, houve atraso no processo de aprovação do projeto junto do CEP/CHS. Entendemos que as demandas trazidas pela pandemia podem ter configurado esta morosidade. Mesmo com a demora de aprovação, todo o processo de construção das informações se deu após este momento, visando não ultrapassar nenhum limite ético.

## **Análise interpretativa e construtiva das informações**

No curso da pesquisa e diante das informações construídas, os indicadores e hipóteses surgiram nas considerações interpretativas do pesquisador. González Rey (2010, 2012, 2014, 2017) norteia o trabalho do pesquisador em ações reflexivas e dialéticas dialogicamente conduzidas, que não só guiam o fazer na, e para a pesquisa, como também sistematizam as interconexões entre as informações que os participantes expressaram por meio dos instrumentos.

Todas as nossas construções interpretativas foram organizadas em documentos virtuais e protegidos, nos quais apenas pesquisador e orientadora tinham acesso. É importante revelar que ao longo deste processo estratégias novas foram surgindo, como quando o pesquisador atribuiu cores aos objetivos específicos e, na leitura das informações, tornava-as da mesma cor do objetivo referido. Ou quando das construções e aberturas dos indicadores elencava mais informações abaixo de cada um deles. E ainda, quando estávamos em momentos de construção do modelo teórico, fazia-se gravações síncronas para facilitar as novas construções. Também dos processos de gravações por meio de *website* gratuito, que com limitações, demandavam, posteriormente, um tratamento do texto. E, por fim, das gravações das reuniões virtuais síncronas, e suas gravações marcando os pontos exatos dos momentos importantes.

Trazemos neste momento a informação do posicionamento de sujeito do pesquisador, o qual abriu formas singulares e inéditas de construção e de interpretação das informações que permitiram a elaboração e anúncio dos indicadores e das hipóteses, contrapondo normativas dadas *a priori*, como é comum nos pensamentos positivistas.

Segundo González Rey (2014, 2017, 2019), os indicadores são resultados das interpretações do pesquisador que se pronunciam em hipóteses. Apesar de sua simplicidade conceitual, os indicadores carregam indireta e implicitamente significações para além das

informações ditas, escritas e representadas pelos participantes. Os indicadores articulam-se em torno de hipóteses que podem ser alteradas, ou não, a depender de suas concretizações, em função dos novos processos construtivos e interpretativos de informações produzidos, pela diversidade de instrumentos utilizados pelo pesquisador no curso da pesquisa, tornando a análise das informações teórica.

Assim, para a produção construtivo-interpretativa, a análise das informações construídas ao longo da pesquisa é o recurso basilar de engendramento e de formação de novas zonas de inteligibilidades sobre o fenômeno estudado. Para isso, é preciso que o pesquisador faça descrições sucintas e que seja sobretudo reflexivo e criativo, trazendo problematizações. Ele deve tecer interpretações que resgatem de outras informações, de outros recursos metodológicos, inter-relacionando-os à trama da história de vida dos participantes mediante a construção de indicadores e hipóteses. Essa questão será tratada na próxima seção.



## ANÁLISE, CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Nesta seção, apresentamos as análises construtivo-interpretativas dos casos de Helena e de João e uma análise integrativa, na emergência das similaridades e das diferenças. Iniciamos com uma breve apresentação dos participantes, e na sequência, construímos os indicadores e hipóteses sobre como os processos subjetivos no ensinar e no aprender integram a configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia, e nas vivências concretas de suas trajetórias pessoal e profissional.

### Caso Helena

Iniciamos a construção das informações com a participante Helena no mês de novembro de 2020 quando a escola ainda estava no ERE (Ensino Remoto Emergencial), por meio do questionário de triagem e da carta convite à participação na pesquisa. Prosseguimos até o mês de agosto de 2021 quando a escola já havia retornado às aulas no sistema híbrido, presencial e a distância.

O sistema híbrido tem sido organizado pela escola desde fevereiro do ano de 2021. Os professores e equipe gestora estavam diariamente na escola, respeitando todas as especificidades sanitárias e as orientações das normativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde e Governo do Distrito Federal (GDF). Já os estudantes foram divididos em dois grupos, G1 e G2, e até julho deste ano estavam presencialmente na escola alternadamente, enquanto o G1 estava na escola, o G2 acompanhava as aulas por meio do ERE. Obviamente, ofertamos a possibilidade de escolha das famílias pela opção do ensino por meio do ERE somente.

Em maio deste ano, a equipe gestora identificou a baixa participação dos estudantes que estavam na semana do ERE, portanto, foi decidido mudar a alternância dos estudantes que passaram a ficar dia *on-line* e dia presencial na escola. Ou seja, G1 está nos dias ímpares e G2

está nos dias pares. Importante ressaltar que os professores e os estudantes passaram do ERE para o sistema híbrido tendo que se preocupar com os dois contextos simultaneamente: da presencialidade e do ERE.

Helena tem 28 anos de idade. Nasceu e mora no Distrito Federal. Durante sua primeira infância, Helena morou com sua avó e primos. Quando entrou na idade escolar, voltou a morar com seus pais. A participante graduou-se em química, bacharel e licenciatura, pela Universidade de Brasília (UnB), onde desde o início esteve envolvida em projetos de pesquisa científica nos laboratórios da Universidade. Desde 2018, Helena leciona na área de Ciências da Natureza, química, na escola particular de educação básica do DF, escolhida para a realização da pesquisa. A história de vida e as memórias da escola de Helena são partes integrantes desta análise que tem como um de seus objetivos analisar como as experiências subjetivas têm configurado subjetivamente o “ser” professor no espaço social da sala de aula virtualizada, e presencial, constituídas histórica e culturalmente.

É importante ressaltar que os conceitos de indicadores e hipóteses, nos aportes teórico, epistemológico e metodológico da Teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-Interpretativa nos quais a pesquisa se fundamenta, não são dados e analisados *a priori*. São, na verdade, construções inéditas sobre um modelo teórico em constante desenvolvimento que não se finda neste trabalho, mas permite que outros olhares sobre o fenômeno estudado ampliem o seu entendimento (González Rey, 2013, 2017, 2019). Durante o processo de construção das informações, os instrumentos foram tomando formas em tessitura e descosturas na geração de processos de inteligibilidade que abrissem possibilidades para a elaboração de indicadores, e possíveis hipóteses.

Na construção da informação enquanto processo dialógico, dinâmico e relacional entre pesquisador e participantes, foram adotados diversos instrumentos indutores e mobilizadores de produções subjetivas sobre o ensinar e sobre o aprender nas trajetórias de vida dos

participantes e no-ensino pós-isolamento social. Os instrumentos utilizados foram: momentos de dinâmicas conversacionais individuais e em grupo (DCI e DCG, respectivamente) formais e informais, complemento de frases (CF) adaptado, produções de narrativas transmídias na construção de *memes* (NTM), na construção da linha do tempo (NTLT), na da dinâmica das emoções em tempos de pandemia (NTDE), e na da dinâmica da metamorfose da borboleta (NTMB).

Na análise da história de vida articulada às experiências subjetivas de Helena, compreendemos que a produção de sentidos subjetivos que integram a sua autopercepção de aprendiz foi expressa em momentos dinâmicos de conversas individuais e na construção de sua linha do tempo. Os processos subjetivos, como unidades integradoras do simbólico-emocional em constantes fluxos, são produzidos a partir dos recortes de vida que representam as formas em que sua história se configurou na dimensão subjetiva, singular e individual, da aprendizagem ao início da sua alfabetização. O fragmento de texto a seguir expressa o começo deste processo: “Meu pai comprava livros e gibis e me incentivava a ler sempre. Aprendi a ler com gibis da Mônica, hehehe. Ele também me dava revistas de palavras cruzadas. Eu amo fazer até hoje” (Helena, 2021, DCI4).

Na sua relação com o pai, Helena conta de sua emoção por seu incentivo para aprender a ler, antes mesmo do processo de escolarização. Também articula estes recortes de vida a outras expressões, como sua aproximação aos conteúdos da química e da importância do seu interesse para ampliar os seus conhecimentos sobre a vida.

*Foi algo extremamente importante, pois me fez desenvolver o interesse pela ciência e por praticar o método científico. Apresentei identificação imediata com a matéria de química, desde a primeira aula, pois eu tenho um perfil de ser uma pessoa curiosa e eu vi que a química poderia me auxiliar em aprender vários conhecimentos interessantes sobre todas as coisas* (Helena, 2021, NTLT).

Esse fragmento anterior expressa como Helena compreende a química como modelo para aprender, que alimenta outras representações teóricas sobre a aprendizagem. Em diversos períodos escolares da vida de Helena compreendemos como ela tensiona o seu processo de aprendizagem e gera recursos subjetivos para o agenciamento de suas próprias dificuldades, posicionando-se para a superação dos momentos difíceis que surgiam na sua trajetória de vida e de aprendizagem:

*Preocupada com o desenvolvimento dos estudos para entrar na UnB, me reuni com colegas de turma do ensino médio e propomos um horário de contraturno para a escola nos proporcionar um "cursinho" preparatório. Estudei bastante por conta própria, também, mesmo com todas as dificuldades de lacunas de aprendizagem, me mantive no objetivo de entrar na UnB (Helena, 2021, NTLT).*

*E aí eu comecei a ver o quanto eu tinha deficiência de aprendizado, tinha várias lacunas que eu falava, gente eu não sei isso que tá sendo cobrado, e aí eu tive que desenvolver novas metodologias de aprendizado. Então eu tive que correr atrás de muita coisa que me faltava (Helena, 2021, DCI3).*

Desde essa época, mostrou afinidade pelas áreas das ciências da natureza e uma paixão pela pesquisa, e pela produção científica, que a levou a participar e desenvolver projetos durante a sua graduação, até obter a diplomação em Química pela UnB. Na sua trajetória de vida, Helena traz a importância de alguns professores significativos que a mobilizaram gerando novos sentidos subjetivos para a sua vida e para o seu processo formativo - expressão retirada do instrumento da linha do tempo: “porque eu tive *professores que mudaram muito a minha perspectiva de vida .... eu tive pessoas que por meio da educação me mostraram um caminho e eu obtive sucesso* a partir disso” (Helena, 2021, NTLT).

Na análise interpretativa, podemos compreender como a aprendizagem formal e informal constitui a sua subjetividade individual na trama de sua vida. Isso se revelou em vários momentos de sua trajetória, nos quais observamos a produção de recursos subjetivos para alcance de suas metas de vida, relacionadas a sua autoformação. Por exemplo, o relato do ensino

médio quando promovia grupo de estudos no contraturno de sua escola para melhorar suas possibilidades de ingressar na Universidade de Brasília (UnB), seu objetivo de vida naquele período.

Diante das interpretações até aqui construídas, abrimos o Indicador 1 de que a aprendizagem é uma plataforma para a vida de Helena, como uma configuração subjetiva central. Um caminho que organiza seus contextos pessoal e profissional. Essa forma de organizar e coordenar seus atos também estão presentes no período de isolamento social, nas aulas do ERE e do sistema híbrido, que surgem como novos desafios decorrentes da Covid-19, como veremos mais adiante.

No curso da ação relacional entre o pesquisador e a participante na construção do campo, pôde-se compreender que Helena, desde muito cedo, gera recursos subjetivos desde quando inicia seu processo solitário de leitura até entrar no ensino superior. O fluxo de sentidos subjetivos constrói uma autopercepção de aprendiz, autorregulada, e age como força motriz para o seu desenvolvimento.

Quando eu entrei na química, *eu percebi que eu tinha muita deficiência de aprendizado*, os meus dois primeiros anos de curso era matemática e física eu via pouco a química mesmo né? (Helena, 2021, DCI3).

Para *melhorar minhas práticas* eu... *estudo novas metodologias de ensino-aprendizagem* (Helena, 2021, CL).

Então *eu pegava, eu fazia a leitura, compreendia o que eu estava lendo né? Tentava deixar do jeito mais coerente possível, mais racional possível, e depois explicava para alguém* (Helena, 2021, DCI3).

É porque eu, quando eu entrei para a química, minha escolha foi porque eu *tinha uma afinidade com o conteúdo*, eu já *tinha uma certa facilidade de aprender o conteúdo*, eu *tive professores que me estimularam* a manter as notas boas na área de biologia e química, e aí quando eu decidi fazer química *eu optei pela quantidade de informações que aquele curso me gerava*, então *eu queria aprender, eu era curiosa* (Helena, 2021, DCI3).

*Paguei duas semanas de revisão para o vestibular em um cursinho famoso da época. Prestei o ENEM, PAS e vestibulares* (Helena, 2021, NTLT).

Considero que *posso... sempre dar o meu melhor* (Helena, 2021, CL).

Segundo González Rey (2012, p.64), a aprendizagem autorregulada tem como fundamento a autorregulação cognitiva, a qual integra processos “afetivo-motivacionais e contextuais como parte do processo de aprender”. As quatro principais estratégias da aprendizagem autorregulada são:

1) Estratégias de autorregulação, direcionadas à gestão pessoal; 2) Estratégias cognitivas, encarregadas de codificar, armazenar e recuperar a informação do material de estudo; 3) Estratégias motivacionais, que permitem manter o clima emocional positivo e a implicação motivacional nas diferentes situações de estudo; 4) e Estratégias de gestão de recursos, utilizadas para otimizar o processo de aprendizagem, gerenciando os diferentes recursos. (González Rey-Pienda, et al, 2002 citado em González Rey, 2021, p.64).

*Perceber* a deficiência de aprendizagem; *melhorar* práticas por meio de *estudar* novas metodologias; *fazer*, *compreender* e *deixar* leituras mais coerentes e racionais; *perceber* afinidade e facilidade em aprender conteúdos; *querer* aprender quantidade de informações; *perceber-se* curiosa; *pagar* cursos de revisão para entrar na graduação; e, sempre *dar* o melhor são de expressões Helena que estão para além de processos cognitivos de aprendizagem, expressando sentidos subjetivos que constituem verdadeiros sistemas motivacionais. Representam o envolvimento emocional do indivíduo em suas atividades, que integram uma aprendizagem autorregulada, e que participam constitutivamente de sua autopercepção como aprendiz.

Nesse processo de autorregulação como aprendiz frente aos desafios são gerados recursos subjetivos singulares para o seu desenvolvimento. Helena produz sentidos subjetivos que configuram subjetivamente a sua aprendizagem, e que estão para além da aprendizagem reprodutivo-memorística. Essa produção subjetiva resultante da subjetivação que integra aspectos marcantes da história pessoal, individual, com os momentos de sua vida atual, constitui aprendizagem de significação própria: reflexivo-compreensiva.

Para Mitjáns Martínez (2017), a aprendizagem reflexivo-compreensiva é percebida pelo movimento mais ativo do aprendiz. Nesse tipo de aprendizagem há engajamento maior, contudo, a expressão do aprendiz apresenta-se sob a forma de compreensão de determinado conteúdo. Porquanto, estabelece relações com outros conteúdos dentro e fora dos espaços escolares. Esse aprendiz gera posicionamentos que eventualmente implicam certa capacidade diferenciada de análise.

Os fragmentos a seguir coadunam com nossas interpretações construídas a partir de processos de interação e dialogicidade durante a pesquisa. Os sentidos subjetivos, produzidos na dinâmica simbólica-emocional, configuram subjetivamente o ensinar e o processo de aprender de Helena. Eles representam recursos sistêmicos e recursivos de autorregulação constituintes de sua *percepção como aprendiz*, que na sua processualidade geram estratégias concretas de aprendizagem que retroalimentam a sua *percepção como docente*:

*Aprendo muito quando eu ensino pra alguém aquilo que eu entendi do conteúdo (Helena, 2021, DCI4).*

Na sequência de sua expressão do método/estratégias de aprendizagem:

*Meu método de estudar eu modifiquei durante os anos. Mas eu sou sinestésica. Preciso praticar muito. Fazer exercícios, fazer resumos, ler e ensinar pra alguém o que eu entendi. Aprendo muito quando eu ensino pra alguém aquilo que eu entendi do conteúdo. Daí eu vou refinando as explicações. Foi assim que comecei a fazer monitoria das disciplinas da UnB e depois comecei a dar aula particular (Helena, 2021, DCI4).*

*Particpei do programa de monitoria, durante o ensino médio, desenvolvido pela professora de biologia da escola. Foi algo extremamente importante, pois me fez desenvolver o interesse pela ciência por praticar o método científico (Helena, 2021, NTLT).*

Abrimos, portanto, o Indicador 2, considerando que a autorregulação e a percepção de si como aprendiz e como professora são ações intencionais, oriundas de produções de sentidos subjetivos dinamizados na articulação da unidade simbólico-emocional. Elas se configuram subjetivamente como forças motrizes na organização subjetiva de Helena professora. Esses novos recursos subjetivos mobilizados nas, e para, as vivências concretas do ensinar e do aprender configuram subjetivamente o “ser” professor, e são atualizados a cada experiência

vivida do momento do retorno as aulas, do antes, durante a universidade e no período inicial de pandemia.

A expressão “forças motrizes” pode ser entendida como “elementos que configuram o desenvolvimento da subjetividade, sendo eles: unidades subjetivas do desenvolvimento, sistemas de atividade-comunicação e contradições” (González Rey, 1995, citado em Muniz & Mitjans Martínez, 2010, pos. 614). Forças motrizes favorecem eventualmente o desenvolvimento subjetivo do indivíduo por meio de processos e recursos subjetivados amalgamados de sentidos subjetivos simbolicamente e emocionalmente constituídos, atualizados a cada experiência e vivência concreta.

Dentro do programa de monitoria, Helena percebe-se investigadora e desenvolve interesse pela prática do método científico. Como vimos no primeiro trecho, e sendo “extremamente importante”, essa expressão de sentidos subjetivos pode ser compreendida como algo fundamental que sedimenta um propósito em sua história de vida.

Ao longo de sua história universitária, Helena entendeu que suas dificuldades não poderiam ser obstáculos para seus estudos e objetivos de vida. Portanto, participava de monitorias de cursos das áreas do conhecimento de matemática e de ciências da natureza – física – no horário de almoço, junto de outros estudantes do curso engenharia. Tinha o objetivo de suprir as necessidades de entendimento dos conteúdos: “eu ficava todos os dias de meio-dia até 2 horas da tarde nas monitorias de matemática e física com outros alunos da engenharia, alunos da própria física, da própria matemática, porque eu não conseguia resolver muitos exercícios sozinha” (Helena, 2021, DCI4).

Já nos primeiros semestres de graduação, Helena mostrou-se interessada pela área da pesquisa e participou no mundo da investigação científica em projetos nos laboratórios da



Universidade. Destacando-se nessa área, participava de congressos, ganhava prêmios e sentia-se feliz e reconhecida como pesquisadora:

Com meus *projetos de iniciação científica* consegui viajar para congressos de química, além de *ganhar alguns prêmios de inovação e honra ao mérito* das empresas de fomento de pesquisa científica. *Inacreditável a sensação de ter reconhecimento no trabalho desenvolvido com tanta dedicação* (Helena, 2021, NTLT).

Neste momento, compreendendo que Helena tem a aprendizagem como uma plataforma para sua vida e como uma configuração subjetiva central; e que, a autorregulação e a autopercepção como aprendiz e como professora são ações intencionais, construímos inteligibilidade gerando a Hipótese 1 de que a configuração subjetiva dominante do “ser” professor se articula a outras configurações subjetivas pessoal, e profissional, que integram elementos da autorregulação e a da percepção de si como aprendiz. Permitem-lhe criar recursos subjetivos como estratégias de aprendizagem para vencer suas dificuldades nas suas trajetórias de vida.

Essa produção subjetiva tem se apresentado como força motriz para o desenvolvimento pessoal e profissional de Helena. Nessa forma de organizar e coordenar intencionalmente a sua ação de professora também estão presentes no período de isolamento social e nas aulas *on-line*, porém, novos desafios aparecem decorrentes do Covid-19, como veremos mais adiante.

Na Teoria da Subjetividade compreendemos que há uma unidade entre o ensinar e o aprender que evoca dimensões complexas, singulares e sistêmicas do “ser” professor. Essa dimensão subjetiva da ação do “ser” professor pode engendrar ações processuais configuradas subjetivamente na emergência de novos sentidos subjetivos, de emoções e processos simbólicos, gerados e atualizados a cada experiência vivida (Madeira-Coelho, 2012).

Nesse movimento contínuo e recursivo, consideramos o ensinar e o aprender constituídos e constituintes da dinamicidade e da dialética das subjetividades individuais e

sociais dos espaços sociais escolares que configuram subjetivamente o “ser” professor (González Rey & Mitjás Martínez, 2017 e 2019).

No curso do processo investigativo, Helena expressou vários sentimentos e valores que permeiam sua forma de ensinar. Em muitos momentos aplicava a si o método socrático de se fazer perguntas retóricas para integrar os diversos sentidos subjetivos que surgiam como caóticos e contraditórios ao início de suas experiências, quando começou a ensinar: “Aí eu falava assim, entendeu? Aí se a pessoa falasse que entendia, eu também entendia. Então foi um jeito que eu comecei a ensinar, foi daí.”. E segue explicando como era sua forma de pensar: “Então como é que eu aprendia bacana a teoria? Já que eu não podia ficar fazendo exercício né para eu decorar alguma coisa e aprender aquele raciocínio: eu tinha que ensinar alguém” (Helena, 2021, DCI3).

Nesses fragmentos construídos em uma dinâmica interativa e dialógica, a participante expressa sobre como e quando se percebe professora pela primeira vez. Helena expressa sentidos subjetivos que integram sua autopercepção sobre seus primeiros passos no ensinar. Aqui, a interação social com os estudantes já se caracterizava como fator importante para a participante neste processo.

Na construção do complemento de frases, Helena expressa sobre a relevância da construção de sistema de comunicação relacional com os estudantes. Entendemo-lo como constituinte da configuração subjetiva do “ser” professora em sua trajetória de vida, e no momento atual. Vejamos alguns fragmentos do CF:

Quando estou em sala de aula eu gosto de... *conversar com os alunos* (Helena, 2021, CL).

Eu percebo um bom ensino quando... *os alunos me acompanham na mesma frequência e ritmo de aula (quanto mais interação melhor)* (Helena, 2021, CF).

Gosto quando eu... *dou aula para muitos alunos participativos e que demonstram interesse em aprender* (Helena, 2021, CF).

Sinto que fracassei como professor quando... *alunos abandonam a aula ou estão desmotivados com a rotina escolar* (Helena, 2021, CF).

Me decepcionei... *quando vejo poucos alunos em sala de aula ou interagindo pouco* (Helena, 2021, CF).

As produções subjetivas e singulares de Helena permitem-nos compreender a forma relacional com relação aos estudantes. Sua atuação expressa a configuração subjetiva do “ser” professor implicada na ação de ensinar, como se apresenta nos recortes sobre ensino e aprendizagem:

Então é uma *via de mão dupla* ensino-aprendizagem tem que ser uma via de mão dupla. O aluno tem que *querer aprender para a gente conseguir ensinar* (Helena, 2021, DCI2). E então para você ensinar alguém, e eu falo isso todo dia para os alunos, é um *processo de via de mão dupla, eu tenho que querer ensinar, eu vou fazer o melhor possível, mas você também tem que querer aprender* (Helena, 2021, DCI5).

Madeira-Coelho (2012) amplia a questão da bidirecionalidade na compreensão sobre o ensinar e o aprender dos dois sistemas como unidades complementares e recursivas geradas na relação. Traz a importância de manter o olhar inquieto, curioso do professor mas, também, do estudante: “Manter o olhar inquieto de quem constantemente aprende na ação de ensinar, permite, assim, a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, das realidades em que estão envolvidos” (Madeira-Coelho, 2012, p.116).

Em uma dinâmica conversacional, Helena retoma a importância da sua busca no olhar do estudante como recurso subjetivo em suas experiências como docente. Ela participa de sua realização como professora, afirma que o se realizar e obter o máximo de resultado é perceber no olhar do estudante a compreensão do que ela fala, e de que ele é participante do processo de ensinar e de aprender.

... o meu momento de *maior realização*, em qualquer aula que eu dou, *isso daí é o meu máximo de resultado positivo dentro de uma aula, é quando o aluno olha para mim, que brilha o olho*, ou então ele faz aquela cara, ah então é isso aqui, tipo ele tá entendendo o que eu estou falando, *ele tá ali no processo junto comigo* (Helena, 2021, DCI3).

Com a pandemia trazida pela COVID-19, o ensino remoto emergencial foi a solução possível para a continuidade dos processos de ensinar e aprender e, sobretudo, de sobrevivência. Essa ação disruptiva e sem precedentes obrigou professores e estudantes a deslocarem-se e adotarem o distanciamento físico-social. A sala aula transferiu-se para os espaços e tempos da virtualidade. As tecnologias da informação e comunicação (TDICs) passam a integrar de forma massiva e obrigatória o fazer diário de professores e estudantes em todo o globo (Soares et al., 2020, Quezada & Quezada-Parker, 2020, Sunasee, 2020, D'Souza et al., 2020).

Esse movimento disruptivo direcionado compulsoriamente para um novo espaço-tempo tensionou as formas de ensinar resultando em mudanças bruscas, para alguns professores. Gerou tensão mobilizadora de novas formas de ensinar. Levou ao sofrimento aqueles que não subjetivaram estes processos. Helena diante do novo, das condições tensionantes do espaço social transformado e transferido para as telas do computador, teve conflitos ao ser tensionada pela ausência do olhar e da presencialidade dos estudantes.

Helena produz sentidos subjetivos constituídos nas condições dadas pelo ERE, como professora se vê inviabilizada, interdita e paralisada na ação docente. Schuck e Lambert (2020) referem-se a estes processos de sofrimento como perturbações oriundas de incertezas diante de suas práticas. São preocupações com a aprendizagem dos estudantes gerando necessidade de busca por apoios socioemocionais.

Por meio das construções e interpretações geradas até o momento, avançamos na abertura do Indicador 3 de que no espaço normativo da sala de aula através de telas, ela constrói a representação da aula no ERE como o lugar onde o olhar não é mais possível. Uma vez ou outra, câmera de um aluno se abre. A interação é mediada por uma tela. O ensino não é apenas remoto, é dispersivo, desmotivador, porquanto não há mais uma relação proximal e desenvolvimental com o estudante. Há “avatares”, “ícones”, “bolinhas” representadas por vozes e frases fugazes digitadas no *chat*.

Nos fragmentos a seguir, construídos por meio dos instrumentos de complemento de frases e de dinâmicas conversacionais, compreendemos que a produção de sentidos subjetivos constituintes de outra forma de presencialidade social na relação com o estudante, no período de isolamento social, trouxe insatisfações e desmotivações para a Helena.

No primeiro mês no espaço de sala de aula remota, eu... fiquei um pouco *desmotivada*, pois ficar *sem a presença dos alunos* deixa a aula mais técnica (Helena, 2021, CF).

Eu não *gostei de dar aula on-line*, não gostei porque, vamos lá, *eu sou uma professora que precisa ter um feedback dos alunos* (Helena, 2021, DCI3).

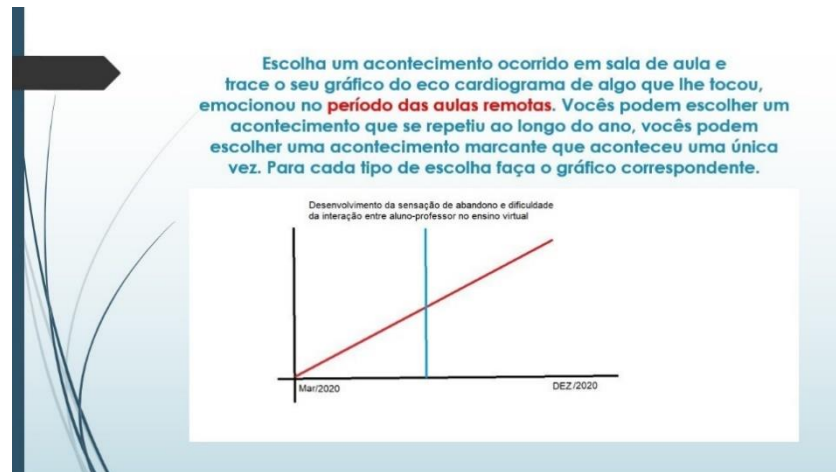
*E quando os alunos interagem pouco né, pelo lado virtual*, que a gente já não tá vendo eles, aí a gente dá aula, *e ninguém me dá uma um sinal de vida, aí a gente fica triste para caramba mesmo, então vamos deprimindo sim* (Helena, 2021, DCI3).

*Minha maior saudade das aulas presenciais são os alunos mesmo, eu olhar para o aluno, tá ali junto com ele, e a gente fazer junto, que a aula tem que ser feita junto, é olho a olho, é troca né, e a troca, às vezes, não precisa ser algo explicitamente falado, e no virtual, ele precisa ser explicitamente falado e no presencial não precisa* (Helena, 2021, DCI3).

Na construção das informações em campo, em um dos momentos interacionais, gerado a partir de uma dinâmica conversacional em grupo, a respeito de emoções na pandemia (DCGEP), propusemos que os participantes construíssem gráficos inspirados em exames de eco cardiogramas. Essa atividade tinha a intenção de mobilizar os participantes a expressarem suas emoções nas experiências sociais geradas no ensinar e no aprender que estão configurando subjetivamente o “ser” professor em tempos de pandemia.

### **Figura 1**

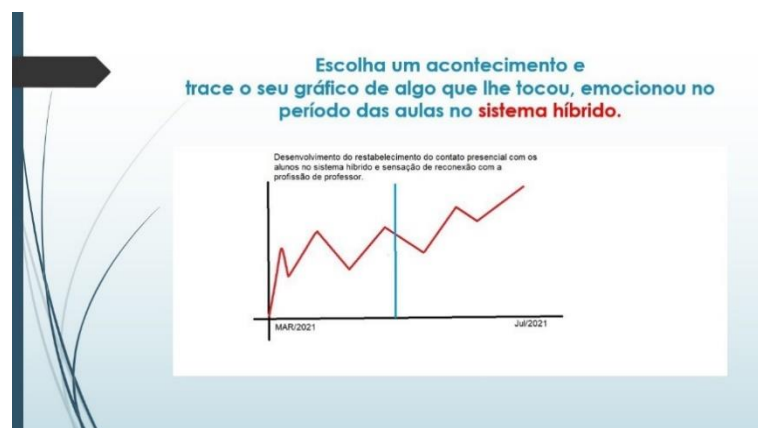
*Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia - período do ensino remoto emergencial*



Na Figura 1, Helena expressou sentidos subjetivos que integram a sensação de abandono e a ausência de relação com os estudantes, durante o ensino virtual, por meio da construção de uma narrativa transmídia no formato de gráfico exponencial: “Desenvolvimento da sensação de abandono e dificuldade de interação entre aluno-professor no ensino virtual” (Helena, 2021, DCGEP).

## Figura 2

*Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia - período do ensino híbrido*



O gráfico seguinte (Figura 2) expressa produções subjetivas de Helena, oriundas do sentimento de reconexão com os estudantes, e conseqüentemente com sua profissão, no retorno

à escola na implementação do ensino híbrido. A participante expressa sentidos subjetivos integrantes de multiplicidade das experiências vividas que surgiram a partir do retorno à presencialidade física do estudante no espaço normativo da sala de aula, da mudança das condições de atuação docente, e do próprio movimento de retorno à sala de aula presencial: *“Desenvolvimento do reestabelecimento do contato presencial com os alunos no sistema híbrido e a sensação de reconexão com a profissão de professor”* (Helena, 2021, DCGEP).

Temos entendido que o contexto pandêmico disruptivo e tensionador tem reverberado na subjetividade social do espaço da sala virtualizada constituída por processos simbólicos, contraditórios, conflituos, experienciados subjetivamente pelos professores. Podem gerar sofrimento e distanciamento, decorrentes da ausência da presencialidade, o que é caracterizado pelo ensino e aprendizagem por telas. Destacamos que a privação dos contatos visuais e da linguagem não verbal gera desmotivação subjetivada pela falta de controle do processo de ensino e aprendizagem.

Os processos contraditórios existentes na trama social expressam demandas conflitivas, crenças e valores divergentes, visão hegemônica do fenômeno social que gera implicações no indivíduo. Segundo González Rey (2013, 2017 e 2019), na perspectiva cultural-histórica da Teoria da Subjetividade, as contradições e os tensionamentos, eventualmente, podem resultar em desenvolvimento subjetivo quando os indivíduos que vivem estas experiências produzem recursos subjetivos próprios de reflexão, e tomada de decisões sobre uma normativa hegemônica da situação atual (Mitjans Martínez, 2020), indo além do proposto pela subjetividade social.

Por meio das interpretações geradas, analisamos que Helena é mobilizada emocionalmente, e simbolicamente, pelos comandos contraditórios disruptivos da transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. A perda do espaço relacional, resultado da

não presencialidade física dos estudantes, gera tensões para além do ensinar e do aprender em sua professora durante a pandemia da COVID-19.

Segundo Mitjás Martínez (2020), as tensões e contradições quando não subjetivadas não participam e não integram os sentidos subjetivos gerados na vivência concreta. Ou seja, quando não são produzidos novos sentidos subjetivos no fluxo vivo, dinâmico e complexo entre a unidade simbólico-emocional, são capazes de gerar mal-estar, transtornos e sofrimento (Mitjás Martínez, 2020), como percebemos mais adiante.

Durante outra fase de interação e construção de informações em processos dialógicos, Helena expressa-se por meio da produção de sentidos subjetivos a sua insatisfação com a falta do controle do processo de aprendizagem dos estudantes. O ato de controle tem sua origem em significados muito diferentes que trazem à ocasião atual da pandemia tempos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos de sua vida. No contexto da pandemia, Helena, na complexidade de sua organização subjetiva, desenvolve sentidos subjetivos negativos de ter perdido o controle sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Os fragmentos referem-se ao período da pandemia:

*Desta forma não sabemos a real situação quanto o nível de conhecimento apropriado que o aluno precisa ter na série que está executando e se terá os pré-requisitos pra avançar nos próximos conteúdos* (Helena, 2020, QT).

*Fica extremamente difícil mensurar a realidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos* (Helena, 2020, QT).

*Mas como é que eu vou trabalhar na minha aula para aquele aluno ter aquela mentalidade dele mais flexível para aprender o que eu quiser passar para ele, entendeu?* (Helena, 2021, DC11).

Considerando os trechos anteriores compreendemos que Helena, em suas experiências de vida, desenvolve um valor emocional e simbólico sobre o controle da aprendizagem do estudante. Isso lhe confere um sentido subjetivo de que pode “ver” o quanto eles aprendem. Sobre o sistema de ERE, durante dois momentos dialógicos de interação, complemento de frase



e dinâmica conversacional, Helena assume a sua insatisfação por não deter o controle dos estudantes nas telas do computador no campo visual. Ela demonstra um sentido subjetivo de que se não há controle, não existe aprendizagem:

*Me decepcionei... quando vejo poucos alunos em sala de aula ou interagindo pouco (Helena, 2021, CL).*

*Gosto quando eu... dou aula para muitos alunos participativos e que demonstram interesse em aprender (Helena, 2021, CL).*

*Me irrita quando... não consigo fazer o aluno prestar atenção na aula (Helena, 2021, CL).*

*Tá, tá sim com certeza, principalmente nessa questão de sentir tanta ansiedade né? De querer ter controle das coisas que eu não consigo controlar, não tem muito o que fazer né (Helena, 2021, DCI2).*

O processo interpretativo permite-nos avançar na inteligibilidade sobre o nosso modelo teórico na construção do Indicador 4, de que na transição para o ensino remoto há a ausência de controle e a perda do espaço relacional. Resultam da não presencialidade física dos estudantes, oriunda da natureza disruptiva da subjetividade social da sala de aula virtualizada. Isso gera em Helena tensões e contradições nas experiências concretas do ensinar e do aprender como uma vivência negativa, e evoca novos sentidos subjetivos sobre a configuração subjetiva do “ser” professora.

Por meio do conjunto de conjecturas e indicadores até aqui construídos, avançamos na construção da Hipótese 2 de que o contexto de ensino remoto emergencial, que priva o professor e os estudantes do contato visual, da leitura das mensagens não verbais, da presença física, da relação com o outro, da ausência do ensino por meio de práticas e dos laboratórios de experimentos. Essas situações mobilizam Helena na produção de sentidos subjetivos sobre a perda da qualidade da relação professor e estudante, e a ausência do controle sob a aprendizagem. Ela percebe o processo de ensino ineficaz e insatisfatório nestas condições.

A Hipótese 2 foi construída integrando as expressões da atividade das metáforas do papel do professor, escolhidas por Helena como analisado a seguir. Dentro do espaço do

cenário social, durante o processo de interação e construção dialógica em grupo, pedimos aos participantes que produzissem reflexões baseadas em metáforas sobre o “ser” professor antes, e no curso da pandemia. O pesquisador sugeriu algumas metáforas, mas permitiu que os participantes formulassem as suas próprias. As informações a seguir trazem as produções subjetivas de Helena geradas nesta dinâmica:

Antes da Pandemia - presencial: *“Professor como Construtor: Construir juntamente como os alunos a melhor maneira de conduzir a aula, entendendo as particularidades de cada um e objetivando uma educação que promova crescimento”* (Helena, 2021, DCGEP). Nesse fragmento Helena produz e gera sentidos subjetivos que integram o ensinar e o aprender como unidade recursiva e dialógica oriundas da interação e relação professor e estudante. Essa compreensão nos permite retomar a força motriz que a relação produz na configuração subjetiva do “ser” professora.

Durante a pandemia – aula virtual: *“Professor como espião: Viramos uma rede conectada 24h/7 dias por semana, como um grande Big Brother, mas mesmo conectados estávamos distantes e mais individualizados do que nunca”* (Helena, 2021, DCGEP). Aqui mais uma vez, Helena expressa os sentidos subjetivos que integram e participam da disruptura entre a presencialidade e a virtualidade. O novo espaço-tempo provoca contradições sobre a constituição subjetivada do estar conectado com o estudante, mesmo estando “24h/7 dias” conectada Helena percebe-se distante – desconectada.

No curso da pandemia - após retorno por meio do ensino híbrido: *“Professor como Veja-Multiuso: Aprender a dar aula de forma híbrida exige muito do professor, pois demanda várias habilidades e muita energia tanto física quanto mental”* (Helena, 2021, DCGEP). Nesse momento, Helena gera sentidos subjetivos que integram os recursos subjetivos produzidos no ensinar e no aprender, nos dias atuais. Essa construção simbólica e emocionalmente situada na

cultura e na história favorece a expressão das tensões causadas pelo excesso massivo de trabalho docente.

As expressões produzidas no fluxo simbólico-emocional geram sentidos subjetivos do “Professor como Construtor”, antes da pandemia – passando por “Professor como espião”, durante o ERE e para o “Professor como Veja-multiuso”, no retorno as aulas no formato do ensino híbrido. São produções da subjetividade do “ser” professor em momentos de ruptura, de transformação e de mudanças profundas que impactaram na forma de se ver e estar com os estudantes. Essas representações dizem respeito a falta da qualidade por meio do excesso de demandas, da relação professor–estudante no retorno híbrido, professor multiuso, e a falta de controle durante o ensino remoto, professor espião.

Os fragmentos a seguir produzidos por meio de processos interativos e indutores sob a forma dos instrumentos: questionário de triagem, complemento de frases e dinâmicas conversacionais nos implicaram a interpretar que Helena, já com aportes de prática por meio das TDICs, reverbera a funcionalidade instrumental dessas tecnologias:

*A minha prática de docência me permitiu transitar para o ensino on-line sem muitas dificuldades de aprendizado com novas ferramentas. Porém, a quantidade de trabalho e coisas para produzir aumentou significativamente (Helena, 2020, QT).*

*No dia da aula virtual eu... trabalho com vários recursos para deixar o aluno interessado (Helena, 2021, CF).*

*Aprendi a desenvolver outros olhares e construir relações novas com o uso da tecnologia. Aprender a mexer com novas ferramentas, algo já corriqueiro na minha prática de docência, mas com o menor tempo de aprendizado agora por conta do contexto da pandemia (Helena, 2020, QT).*

*A falta de aulas presenciais também prejudicou bastante o planejamento e execução de aulas práticas, visto que nessas propostas de aula há maior engajamento dos alunos e propicia maior autonomia para o aluno desenvolver suas áreas de interesse de pesquisa e conexão com o cotidiano (Helena, 2020, QT).*

*Se eu pudesse mudar algo, eu... mudaria o ensino híbrido e voltaria ao ensino todo presencial (Helena, 2021, CF).*

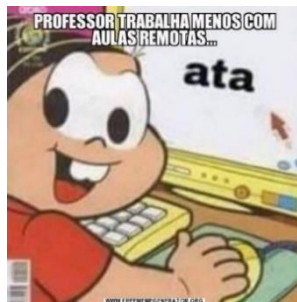
Em três momentos distintos de interação, mobilizamos Helena a refletir sobre a transição do ensino presencial para o remoto e, posteriormente, o ensino híbrido. Helena

transporta a sala de aula presencial para o espaço virtual na produção de artefatos das TDICs. Mais uma vez, percebemos que o caráter instrumental destas tecnologias se torna fundamental na sua constituição do ensinar e do aprender. Contudo, algo nos implicou a problematizar quando ela expressa uma produção excedente de conteúdos para os estudantes: “*eu produzi muito mais que mil slides para poder dar aula*” (Helena, 2021, DCI3). Simbolicamente e emocionalmente, a grande quantidade de *slides* pode estar no lugar do afeto, do olhar, das expressões verbais e não verbais que foram suprimidas pelo isolamento social.

*Sou extremamente dependente do quadro em sala de aula, então fiz e faço centenas de slides para substituir os quadros do presencial* (Helena, 2020, QT).

### Figura 3

*Narrativa transmídia – meme - período do ensino remoto emergencial*



Ah, é o da Mônica, o professor trabalhar menos com as aulas remotas, ah tá! *Esse aí foi que eu te falei que eu trabalho mais no virtual do que no presencial, porque eu produzi, gente, chega aqui, eu mostro para os alunos, olha aqui a pasta de vocês, de aula de vocês, olha aqui ó 4 gigas de memória de aula* (Helena, 2021, NTM).

Construí 4 gigas de aulas em slides, *eu tenho aula de toda a matéria de química aqui, então assim, eu o ano passado, eu produzi muito mais que mil slides para poder dar aula* (Helena, 2021, DCI3).

Para dentro de sala de aula? O que isso influenciou na minha aula? Assim, *de inovador eu não consigo te dizer muita questão de inovação*, porque eu acho que eu ia fazer antes da pandemia, tinha um viés parecido com que eu uso hoje né, *inserir a tecnologia durante a explicação do conteúdo* (Helena, 2021, DCI3).

De acordo com os relatos expressos por Helena “fiz e faço centenas de *slides*”, “olha aqui ó, 4 gigas de memórias de aulas”, “eu tenho toda a matéria de química aqui” e “eu produzi muito mais mil *slides* para eu poder dar aula”, essa produção massiva e exaustiva foi o meio de continuação de sua ação. Assim, a subjetividade social da sala de aula virtualizada e da própria aula *on-line* tensionam a ação de Helena, expondo as contradições externas do espaço escolar, provocando contradições internas em sua subjetividade individual.

Lembramos que o termo contradições, bem delineado na Teoria da Subjetividade, se aplica a determinadas situações sociais qualitativamente inesperadas, ou inéditas, que demandam da pessoa outra resposta. Elas podem, em determinados casos, gerar novos recursos subjetivos que serão fontes para as mudanças mais estáveis na configuração subjetiva (Muniz & Mitjás Martínez, 2019).

Destarte, as informações geradas e construídas no cenário social da pesquisa implicou-nos em compreensões que geram o Indicador 5: no trânsito entre o ensino presencial para o ensino totalmente remoto e, posteriormente, para o ensino híbrido, Helena percebe somente os aspectos instrumentais das TDICs, não sendo capaz de gerar recursos relacionais com os estudantes, como fazia no presencial. Um processo de desvinculação com a turma por meio da sensação de desconexão.

E por meio dessas construções e geração de conjunturas, abrimos a Hipótese 3 de que produção instrumentalizada e excessiva de materiais e artefatos tecnológicos surgem como substitutos das trocas afetivas, das expressões singulares e das diversas formas de comunicações com os estudantes.

D'Souza et al., (2020) afirmam que a permanência da situação pandêmica afetou este contexto trazendo alterações nos estados mentais e psicológicos dos professores. O ensino remoto como forma única de trabalho “criou o caos e uma atmosfera estressante no equilíbrio

entre trabalho e família”, o que para muitos dos professores caracteriza redução na saúde mental.

“Estou fazendo o suficiente?” Schuck, e Lambert (2020, p. 1, tradução nossa) usaram a fala de uma das participantes para titular o seu estudo e, assim, reafirmam que o ensino remoto emergencial trouxe desafios e mudanças aos professores. Consoante às autoras, aspectos relacionais do ensino e aprendizagem foram suprimidos pelo espaço virtual de ensino e de aprendizagem por meio de tela, sobretudo, na percepção de interação possível por meio das tecnologias, o que causava perturbação aos professores pesquisados.

Por meio do complemento de frases Helena expressa a necessidade de tratamento terapêutico para o enfrentamento do disruptivo momento atual da pandemia, que descolocou os contextos de ensino e de aprendizagem para o espaço virtual “Em tempos de pandemia eu... *precisei focar em procedimentos de saúde mental*” (Helena, 2021, CF).

Essas produções subjetivas de fontes simbólicas e emocionais são tensionadas e contraditórias. Foram geradas nas vivências concretas no ensinar e no aprender e que, por essa razão, integram e participam configuração subjetiva do “ser” professora em tempos de pandemia. Esses movimentos subjetivos de Helena favorecem ao pesquisador a interpretação de que, como ela tem dificuldade de lidar com o seu limite, isso tem gerado adoecimento e sofrimento:

Se você *estagnar, parar, a sua vida vira uma grande frustração*, porque você nunca vai sair daquele lugar (Helena, 2021, DCI2).

Porque hoje *eu tenho medo de não ser reconhecida* por isso (Helena, 2021, DCI4).

É então, eu *me estabeleci como isso*. Adquiri isso. E me *deixou fixa, estagnada, em um degrau e quando eu não sou reconhecida por isso, isso abaixa a minha autoestima por exemplo* (Helena, 2021, DCI4).

Acabei por *desenvolver um transtorno de ansiedade generalizado*, fui diagnosticada pela psicóloga que me acompanha atualmente *desafios ainda estão acontecendo, mas tentando organizar a mente ao máximo para superar todas as barreiras* (Helena, 2021, NTLT).

Essa construção dialógica que induz a participante a expressar-se em dinâmicas conversacionais, formais e informais, resultou em uma catarse emocional. O processo foi mobilizado pelos sentidos subjetivos geradores de tensões e de contradições que integram o ensinar e o aprender no momento disruptivo atual.

Em alguns momentos da dinâmica conversacional, Helena expressa como seu processo de busca terapêutica tem reverberado na subjetividade social da escola e da sala de aula: *“Na minha vivência tiveram muitos momentos que eu não sabia identificar certas emoções, e hoje, fazer terapia, e identificar essas emoções, me ajuda também dentro da sala de aula”* (Helena, 2021, DCI2).

A pergunta da participante: *“Até que ponto os teus medos, os teus controles eles fogem do seu próprio controle?”* (Helena, 2021, DCI4) é um relato gerado também no momento da catarse, por meio das interpretações produzidas e construídas neste momento da pesquisa.

Diante disso, fomos implicados a avançar na construção do Indicador 6 de que os sentidos subjetivos que integram e participam do trânsito entre o ensino presencial e o remoto (sala de aula virtualizada), podem provocar transtornos e desequilíbrios na constituição do “ser” professora. Eles reverberam em sua atuação em sala de aula como algo que a imobiliza, em suas próprias palavras, faz sentir-se estagnada ao ponto de buscar processos terapêuticos.

A sala de aula, como compreendida pela Teoria da Subjetividade, é um contexto provocador de relações e interações que, quando são baseadas no processo dialógico, podem favorecer, eventualmente, a emergência de sujeitos capazes de abrir vias próprias de subjetivação sobre o ensinar e o aprender. Dessa forma, há uma inter-relação recursivamente constituída entre as subjetividades individuais das pessoas que estão neste contexto com a própria subjetividade social da sala de aula (Mitjans Martínez & González Rey, 2017 e 2019).

Com o contexto pandêmico, a subjetividade social da sala de aula virtualizada passa a integrar as subjetividades individuais de professores e estudantes, mas agora no contexto de outra subjetividade social. Suas casas, esse espaço que era da intimidade, foi invadido e passou a configurar subjetivamente a sala de aula e a aula virtual. Por meio dos trechos a seguir, construídos em uma dinâmica conversacional, Helena expressa seu entendimento sobre a nova inter-relação entre a sua subjetividade individual e a subjetividade social da sala de aula do ensino remoto:

*E uma coisa que me fez muita falta da presença, de estar na presença lá do trabalho, aí na escola pessoalmente, porque meu momento de interação social também é no trabalho, então ficar dando aula para o computador, na frente de uma parede, tinha dias que realmente me deixava triste (Helena, 2021, DCI3).*

*Se a escola tem participado da qualidade da minha aula? Uai, sim, eu acho .... se de alguma forma eu não atuar bem em sala de aula, não atuar bem, eu vou estar prejudicando outras partes dentro da dinâmica da escola, assim, como a escola também se ela tiver desempenhando o papel dela bem, eu vou estar indo bem na minha sala de aula (Helena, 2021, DCI3).*

*E querendo ou não a sala de aula é o espaço para educar, quando a gente tá em casa, a gente se dispersa, porque não é o nosso espaço de educação, então a gente ali ao mesmo tempo que tá vendo uma aula on-line, tá botando a comida do almoço para fazer (Helena, 2021, DCI3).*

Nessas informações, nos chama atenção o fato de que a casa tornou-se o local de trabalho. A intimidade exposta vincula-se ao ensinar e ao aprender durante a pandemia gerando em Helena sentidos subjetivos que integram a configuração subjetiva de “ser” professora nestes dias atuais. Assim, caminhamos para a abertura do Indicador 7 de que a sala de aula virtualizada invadiu o espaço íntimo dos professores provocando uma reorganização do contexto de trabalho. Não apenas física e sinestésica, mas sobretudo, simbólica e emocional, porquanto abruptamente os professores deixaram suas escolas e tornaram suas casas, seus espaços de trabalhos, seus meios de vida.

A partir da análise do processo de ensinar e de aprender no ERE e no ensino híbrido, entendemos que há uma constituição recursiva entre ser professor e suas práticas anteriores e



atuais, geradoras de processos subjetivos e novos sentidos subjetivos que configuram subjetivamente o “ser professor”, evocando recortes da vida pessoal e profissional que se atualizam nas experiências do momento atual (Mitjans Martínez & González Rey, 2019). Segundo Madeira-Coelho e Mitjans Martínez (2019, p. 219), “reconhecer isso significa compreender o educador como um aprendiz que se transforma, se constitui subjetivamente à medida que realiza o ofício de ensinar”.

Assim, avançamos na conjectura da Hipótese 4, de que a escola, enquanto espaço social e possível favorecedor de dialogicidade, precisa ampliar seu olhar sobre aspectos relacionados ao espaço social escolar como contexto relacional e dialógico. Essa proposta é dada pelo aporte da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2017, 2019). Importa avançar no reconhecimento deste espaço como potencialidades para a constituição de um processo de gestão participativo, do qual a subjetividade social geraria uma qualidade de relação entre as subjetividades individuais dos professores, da equipe pedagógica e da relação com os estudantes. Essa qualidade da relação poderia reverberar em processos dialógicos favorecedores não apenas do ensino baseado na reflexão e compreensão sobre o ensinar e o aprender mas, também, apoiaria a emergência de professores criativos e, portanto, protagonistas de seu papel docente.

Por fim, terminamos esse processo de construção e interpretação, análise e conjecturas por meio de uma expressão da participante em nosso último momento da pesquisa. Em uma dinâmica conversacional individual, produzimos uma narrativa transmídia na qual Helena deveria expressar-se elegendo uma fase metamórfica da borboleta. Associaria, então, a essa escolha, os processos relacionais, e portanto, simbólicos e emocionais, entre ela e sua profissão, o uso das tecnologias e a escola. Por fim, expressaria o que a pesquisa significou para ela. Essas são suas expressões:

## Figura 4

*Narrativa transmídia – dinâmica da metamorfose da borboleta*



Helena e sua profissão:

Número 2, pois a pandemia trouxe muitos cenários novos e questões sobre o ensino-aprendizagem que não tínhamos configurado anteriormente. *Sendo assim estava em fase de construção do casulo para poder aprender e fomentar novas formas de abordagem das aulas no modelo on-line. Além de sentir emocionalmente em um casulo real, pelo fato de ter o isolamento social.*

Helena e o uso de tecnologias:

Número 5, pois não tive dificuldade para aprender novas ferramentas tecnológicas e também gosto sempre de adicionar tecnologia às aulas. *Porém, como foram várias ferramentas novas e em um tempo muito curto de adaptação acabei por não estar completamente informada e com todas as habilidades realmente fixadas.* Mas também houveram várias mudanças digitais que auxiliaram com que eu pudesse incorporar novas metodologias de ensino remoto.

Helena e a escola:

Número 3, pois tanto a escola como eu não tínhamos informações sólidas de como iríamos conduzir o processo pedagógico com as quantidades de restrições que a pandemia nos impôs. *Realmente foi um desafio manter a comunicação, pois todos estávamos com constantes mudanças externas que refletiam na comunidade escolar.* Então, foi um momento do início de várias transformações da relação de trabalho com a escola. Apesar de tudo, no final deu certo. *Creio que o número 3 indica a saída do casulo, início do preparo para sair e ser melhor como profissional, e a escola tentou dar o suporte o quanto foi possível.*

A pesquisa como proposta pela tríade teórica, epistemológica e metodológica da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia construtivo-interpretativo imbrica pesquisador e participante em processos que favorecem o desenvolvimento subjetivo

de ambos (González Rey, 2017, 2019). Especialmente quando há interações dialógicas e relacionais de qualidade expressa neste cenário social. Por conseguinte, não é possível serem os mesmos ao final da pesquisa. Dessa forma, a produção de um modelo teórico, sobre o ensinar e o aprender de professores do ensino médio em tempos de pandemia, também exerceu mudanças no olhar do pesquisador, evocando o seu momento criativo e desconstrutivo sobre o uso das TIDCs na escola. Seguimos com o segundo caso, João.

### **Caso João**

A relação que tive com a profissão durante a pandemia foi parecida com a sensação que tive logo após me formar e ingressar na minha primeira experiência profissional, sensações de incerteza e inseguranças. A analogia seria com a de uma borboleta que recém saiu de seu casulo sem ao certo saber os reais desafios da vida. (João, 2021).

O processo de construção das informações foi iniciado com o participante João no mês de novembro de 2020, quando a escola ainda estava no ERE (Ensino Remoto Emergencial). Iniciou-se com o questionário de triagem e a carta convite à participação na pesquisa, e prosseguiu até o mês agosto de 2021, ocasião em que a escola iniciou o sistema híbrido.

Mesmo tendo mencionado no caso Helena, relembramos que o sistema híbrido tem sido organizado pela escola desde fevereiro do ano de 2021, quando os professores e equipe gestora estavam diariamente na escola, respeitando todas as especificidades sanitárias e as orientações das normativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde e Governo do Distrito Federal (GDF). Neste período os estudantes foram divididos em dois grupos, G1 e G2, e até julho deste ano estavam presencialmente na escola alternadamente a cada semana, enquanto o G1 estava na escola, o G2 acompanhava as aulas por meio do ERE, com a possibilidade de escolha das famílias pela opção do ERE somente.

Como mencionado no caso Helena, em maio deste ano, a equipe gestora e professores perceberam a baixa participação dos estudantes que estavam na semana do ERE, e juntos, decidiram fazer a alternância de forma diferente dentro da mesma divisão. Os estudantes

alternam dia sim, dia não na presencialidade na escola, ou seja, G1 está nos dias ímpares e G2 está nos dias pares. Importante ressaltar que os professores passaram do ERE para o sistema híbrido tendo que se preocupar com o contexto da presencialidade e do ERE, simultaneamente.

O participante João tem 30 anos de idade e reside no Distrito Federal desde 2005. Em 2009, após um ano de estudos em cursos preparatórios para vestibulares, João passa no vestibular da Universidade de Brasília (UnB) para o curso de física, área escolhida inicialmente pela sua afinidade com as disciplinas de exatas. Em 2018, torna-se professor na escola onde, até hoje, atua no ensino de física, onde construímos por meio da MC-I o cenário social deste estudo.

O processo dinâmico da MC-I implica o pesquisador num posicionamento criativo baseado na construção de um cenário social fundamentado na relação entre ele e o participante por meio de dialogicidade viva e dinâmica (González Rey, 2006, 2013 e 2017). Durante o processo de construção e interpretação das informações na pesquisa, os instrumentos foram tomando formas em tessitura e descosturas para geração de processos construtivo-interpretativos, buscando a integração das informações para a construção de indicadores e possíveis hipóteses.

Vale ressaltar que, no aporte teórico nos quais esta pesquisa se fundamentou - Teoria da Subjetividade e nos princípios epistemológico e metodológico da Construção-Interpretativa - os conceitos de indicadores e hipóteses não são dados e analisados *a priori*. São, na verdade, construções inéditas sobre um modelo teórico em constante desenvolvimento que não se finda nas palavras diretas do participante, mas, permite que outros olhares sobre o fenômeno estudado ampliem o seu entendimento (González Rey, 2013, 2017, 2019).

Na construção da informação, enquanto processo dialógico, dinâmico e relacional entre pesquisador e participantes, foram adotados diversos instrumentos indutores para que fossem

geradas produções subjetivas no ensinar e no aprender nas trajetórias de vida. Os instrumentos utilizados foram: momentos de dinâmicas conversacionais individuais e em grupo (DCI e DCG, respectivamente) formais e informais, produções de narrativas transmídias tipo *memes* (NTM), complemento de frases (CF) adaptado e na construção da linha do tempo por meio de narrativas transmídias (NTLT), da dinâmica das emoções por meio de metáforas em tempos de pandemia (NTDE), e da dinâmica da metamorfose da borboleta (NTMB).

Ao longo da construção e interpretação das informações, percebemos que ao relatar sua história de vida e suas memórias da trajetória acadêmica, João expressa suas emoções nas experiências que teve no programa de monitoria em disciplina específica de seu curso, Física experimental I. Ele recorda a facilidade no estudo e um bom desempenho nas disciplinas do 1º semestre: *“Devido ao bom desempenho obtido nas disciplinas do primeiro semestre decidi me candidatar a monitoria em meu segundo semestre para a disciplina de Física I Experimental. Considero essa a minha primeira experiência como educador...”* (João, NTLT, 2021).

Durante a graduação em física, as experiências concretas de João no início da docência foram talhadas por trajetórias e caminhos de aprendizagem na licenciatura que já demonstravam o seu interesse pelo ensino. Por meio de suas experiências e aproximação com outros profissionais na área de educação, ele gera sentidos subjetivos que participam da ideação da vocação de ensinar. Assim, após ter cursado metade do curso de bacharel em física, decide trocar para licenciatura realizando um desejo que se manifestava com força mobilizadora:

*Pelo fato de ter tido cada vez mais contato com experiências docentes e de ter me aproximado cada vez mais com professores especialistas na área de educação, percebi que minha vocação seria o ensino de física. Aproximadamente na metade da graduação decidi mudar a habilitação do curso para licenciatura* (João, NTLT, 2021).

Ainda durante sua trajetória universitária, João participou de outro programa importante para a sua formação como professor, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao longo desta formação tem a possibilidade de colocar em praticar o ensino

da física em experimentos laboratoriais com estudantes da escola pública. Os sentidos subjetivos produzidos nessa experiência concreta do ensinar, como estagiário, e do aprender, como estudante, são amalgamados por sentimentos de adversidade, tensionamento, desafio e gratificação que se auto-organizam na configuração subjetiva dos primeiros momentos do “ser” professor a cada experiência do participante:

*Com o PIBID pude contribuir com um projeto que consiste em trabalhar com experiências de física no laboratório de ciências com alunos de uma escola pública do ensino médio de Brasília. O contato com esses alunos mostrou-me a existência de muitas adversidades na carreira do professor, fazendo dela uma profissão desafiadora, porém, gratificante (João, NTLT, 2021).*

Diante de cada experiência, a busca pelo aprimoramento de seus conhecimentos na ação de ensinar é constante, conforme João traça seus caminhos e aberturas na construção do ensinar e do aprender que está sendo subjetivado do que seja “ser” professor. Assim, realiza cursos de extensão e pós-graduação na área do ensino da física:

*Ao final do curso de graduação conheci a placa Arduino, um dispositivo utilizado em robótica que permite as mais diversas aplicações no ensino de física. Realizei um curso de 12 horas sobre o uso dessa placa, ministrado pela Mecatrônica Junior de Brasília (João, NTLT, 2021).*

*Paralelamente ao meu trabalho, iniciei um curso de pós-graduação lato sensu em ensino de física, com aproveitamento de 380 horas, pela Universidade Cruzeiro do Sul (João, NTLT, 2021).*

*O interesse pelo Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (polo UnB) se justificou por dois motivos. O primeiro deles é o “desejo de realizar um trabalho que possa contribuir com o ensino de física [...] O segundo motivo estava relacionado ao crescimento profissional e pessoal que esse programa em questão tem a oferecer (João, NTLT, 2021).*

Sua percepção como professor e como aprendiz mobiliza-o a buscar formas singulares de aprendizagem na geração de recursos subjetivos próprios para o desenvolvimento de ações que o tornem um professor melhor a cada dia: *“Para melhorar minhas práticas eu... procuro ler livros” (João, CL, 2021); “Considero que posso... sempre fazer diferente.” (João, CL, 2021) e “Gosto quando eu... finalizo um projeto” (João, CL, 2021).*

Ainda sobre a formação profissional e acadêmica de João, ele traz outros elementos:

*O título da monografia é ‘Experiência com resistores: uma prática que proporciona a mediação de conhecimento entre alunos do 3º ano’ (João, NTLT, 2021).*

Para a elaboração de minha monografia baseei-me no desenvolvimento de uma aula com uma *proposta diferenciada*, a qual teve como objetivo *resgatar o interesse na disciplina de física e proporcionar a aprendizagem dos alunos* (João, NTLT, 2021).

... e refere ao *ensino dos conceitos da física quanto ao desenvolvimento humano do aluno*, envolvendo sua *capacidade de realizar atividades em grupo, a solidariedade e o compartilhamento de conhecimentos e saberes, desenvolvendo inclusive o seu espírito crítico* (João, NTLT, 2021).

Durante um de nossos primeiros momentos de diálogos, foi perguntado sobre a razão pela qual decidiu participar da pesquisa. Segundo João há duas razões:

O primeiro seria uma *questão de empatia porque eu já passei por uma situação muito parecida que a sua*, onde eu *precisei contar com a participação* de algumas pessoas para que a minha pesquisa obtivesse sucesso ... (João, DCI1, 2021).

Ah o outro lado seria um *olhar particular* meu diante da ciência de que *a ciência não se constrói sozinha, a ciência é uma construção coletiva, né?* Então  *você precisa de alguma forma de ideias e opiniões de outras pessoas para poder construir uma teoria e fazer com que a ciência como um todo evolua* (João, DCI1, 2021).

Podemos abrir o Indicador 1 da descoberta do prazer pelo ensino de física ainda durante a sua formação, marcando de forma dominante sua trajetória de vida pessoal e profissional.

João relembra a importância do seu orientador nos momentos de vida pessoal e profissional e a vivência do luto, quando ele faleceu.

*Ele era meu orientador, inclusive, no mestrado. Foi ele quem participou do “De olho no céu”. E fez a palestra nas duas últimas edições. Eu convidei ele para participar como palestrante* (João, DCI2, 2021).

*A gente saía junto para ir em cachoeira, fazer caminhada. Foi uma amizade que eu não construí na minha vida, e que eu construí com ele. Entendeu?* (João, DCI2, 2021).

Em 2020 tive uma *das maiores dores da vida* quando em *outubro o perdi, meu melhor amigo* (exclusão do nome completo do orientador). (...) *nossa amizade* começou no ano de 2017 .... *o vínculo que construí com Fulano, inicialmente profissional evoluiu e se tornou em uma amizade nunca antes vivida* e que só aumentou com o tempo .... ele passava noites na minha casa, *fazíamos exercícios juntos, íamos a cachoeiras, assistíamos a filmes, compartilhávamos nossos problemas e frustrações e, sobretudo, entendíamos um ao outro. Fulano inclusive chegou a colaborar com projetos desenvolvidos na escola onde trabalho, nunca deixando de me apoiar e de me orientar, foi meu verdadeiro mentor e grande inspiração* (João, NTLT, 2021).

Com esses fragmentos trazidos por João, podemos avançar na construção e na interpretação sobre o papel do outro social na trajetória de vida acadêmica do participante da pesquisa. Segundo Bezerra (2016, pos. 1119), o outro social “só existe inserido em uma sequência histórica de relações, que vai se transformando em sistema de sentidos, a partir do qual esse outro passa ter significação no desenvolvimento [do outro]”.

Os sistemas relacionais das experiências concretas, historicamente e culturalmente situadas nos processos educativos, carregam fluxos simbólicos-emocionais que geram sentidos subjetivos que se auto-organizam, por meio de certa estabilidade, em configurações subjetivas dos diversos espaços sociais, escola, mestrado etc. (Mitjans Martínez, 2017). As configurações subjetivas se entrelaçam, como a configuração subjetiva da orientação no mestrado que se articula a configuração subjetiva do “ser” professor, no qual o outro social tomou parte fundante da constituição do “ser professor e pesquisador de física”.

Diante de nossas construções e interpretações, consideramos importante trazer o conceito de “professor-pesquisador” de Stenhouse (1987 citado em Imbérmon, 2010), identificado como aquele que questiona a própria ação de ensinar articulando-se ao seu trabalho diário por meio de reflexões na busca, e no uso de novas estratégias que otimizem suas ações. Tacca (2009, citado em Bezerra, 2016) amplia o entendimento sobre este conceito por meio dos aportes teóricos da TS, que segundo ela “o professor seria um investigador incansável, para uma compreensão adequada da trama complexa em que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento” (pos. 1119).

Por meio das interpretações até aqui construídas, abrimos o Indicador 2 de que a pesquisa científica em sua área de atuação (graduação, pós-graduação e mestrado) gera experiências sociais no ensinar e no aprender engendradas de sentidos subjetivos, e torna-se



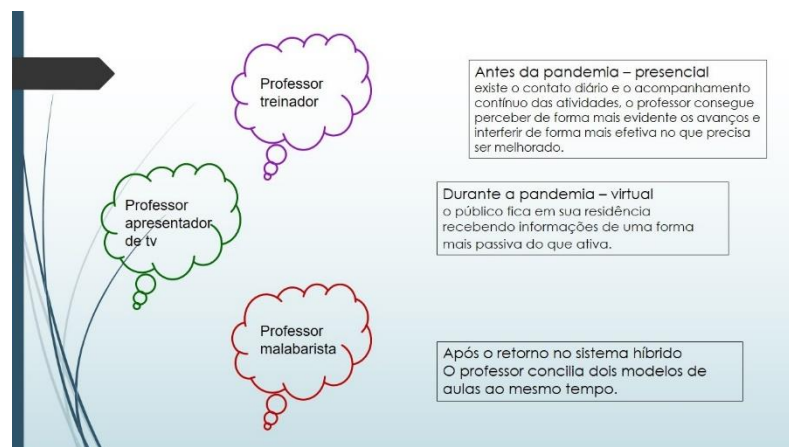
força motriz na busca por aprimoramentos de sua prática, o que configura subjetivamente o “ser” professor pesquisador.

Como processo dinâmico e vivo, o método de construção e interpretação das informações como previsto na MC-I implica pesquisador e participante a produzirem um cenário social de pesquisa, que lhes permite viver o momento empírico na construção de modelos teóricos em constante desenvolvimento (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, 2019).

Durante uma dinâmica conversacional em grupo, trouxemos para os participantes uma proposta de escolhas de metáforas relacionadas ao “ser” professor antes da pandemia, no ensino presencial, e durante a pandemia ERE, e com o ensino híbrido. João escolhe duas das sugeridas: professor treinador e professor malabarista. A primeira usada para o “ser” professor nas aulas presenciais e a segunda para as aulas no ensino híbrido. Para o ERE, o participante usa a de professor apresentador de TV, escolhida por ele mesmo durante a dinâmica.

### Figura 5

*Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia – metáforas de professores*



A metáfora, figura de linguagem, designa relação entre dois ou mais objetos, pessoas e contextos por meio de semelhanças das características, de qualidade, dentre outros. Nesta dinâmica, percebemos a contradição e o tensionamento do sistema configuracional por meio das metáforas escolhidas para antes da pandemia, professor treinador; durante a pandemia, apresentador de TV e retorno às aulas no ensino híbrido, professor malabarista. Há certa ironia em seu posicionamento quanto as suas práticas docentes, visto que não há uma técnica tradicional, reprodutivista e memorística. Pelo contrário, João ao longo das dinâmicas se expressa como um professor criativo, inovador. Embora seja uma pessoa introvertida, age, sobremaneira, modificando os seus espaços de ensino, sem alardear suas inovações. Assim, construímos o Indicador 3 de introversão nas relações, e uma potência criativa para inovar no ensino e aprendizagem.

Iniciamos com o relato em que relembra dizeres de sua mãe quando ainda da época do ensino médio: *“Adapta-se com relativa facilidade a situações novas, mas as vezes demonstra um pouco de ansiedade e/ou insegurança, porque é muito exigente consigo mesmo. É bastante determinado e enfrenta desafios com coragem e garra”* (João, NTLT, 2021).

Eu sempre fui uma pessoa bastante fechada e com poucas amizades .... (João, NTLT, 2021). Meus amigos... são muito poucos (João, CF, 2021). Meu maior defeito é... dificuldades de confiar nas pessoas (João, CF, 2021).

Diante desses relatos, construídos no interior do cenário social da pesquisa, vimos emergir uma pessoa introvertida, com dificuldades em falar de si, em abrir-se com alguém, em ter alguém de confiança ao seu lado. Trouxemos estes recortes da memória do participante para analisarmos o seu movimento contraditório entre perceber-se uma pessoa introvertida, mas que nas ações de ensinar e de aprender, subverte esse sistema expressando-se com criatividade nas, e para gerar novas experiências propostas, para a sua sala de aula.

*Não só me basear no tradicional, mas eu acho que eu tenho a melhorar isso, me desvencilhar um pouco do que é tradicional porque de alguma forma a gente é moldado a ser assim na nossa própria formação, e começar a abraçar o novo, as novas teorias, as novas metodologias é ter uma aceitação melhor quanto a isso* (João, DCI3, 2021).

... Minha *visão* de ser professor? Eu acho que eu, *eu tô numa certa linha de frente*, eu tô na linha de frente *que pode mudar*, mudar *muita coisa*, mudar *coisas fundamentais*, coisas *que estão na base*, que *não são superficiais* (João, DCI3, 2021).

*Ser professor para mim é isso*, é estar numa linha de frente que *pode atuar de forma significativa na mudança da estrutura da sociedade* (João, DCI3, 2021).

*No futuro eu espero...* uma *sociedade menos ignorante* (João, CF, 202).

Compreendemos essas expressões como um movimento importante para postular a Hipótese 1, de que a configuração subjetiva do ser professor é constituída por novos sentidos subjetivos, produzidos na vivência da linha divisória dos valores hegemônicos do ensino tradicional e da emergência do novo e do desconhecido como atratores para o participante.

Diante das tensões e contradições que a trama da vida implica os indivíduos, nos posicionamos, ou não, contra os processos hegemônicos estabelecidos na história e na cultura, contextos dos quais não só participamos como também, nestes processos, somos constituídos e constituintes. (González Rey, 2013, 2017 e 2019). Assim, em alguns recortes sociais da vida somos indivíduos, outros agentes ou sujeitos destes processos.

O participante João abre vias de subversão para introduzir o novo no ato de ensinar e de aprender física, mesmo que no exercício da docência precise usar os métodos tradicionais para assegurar aos estudantes a aprovação em vestibulares e outras avaliações de larga escala, e para corresponder às expectativas do sistema escolar.

“... Eu tive sorte de encontrar alunos com afinidade com a matéria, *e não fazer ao longo da minha prática eles desistirem disso*. Eu acho que não fui eu que criei nesse caso (o interesse), *eu consegui manter o interesse, já é para mim uma coisa boa, né?*” (João, DC1, 2021). Diante dessa expressão percebemos sua percepção sobre o papel que desempenha no ensino de física. Suas vivências e experiências implicam-no na ação de ensinar valorizando o interesse e o desejo dos estudantes de aprender mais de sua área de conhecimento.

Tacca (2019) propõe-nos uma reflexão sobre o papel do docente orientado ao interesse, às necessidades e às motivações dos estudantes. Segundo a autora, o ensinar torna-se efetivo quando esta ação docente busca por condições que possibilitem a atuação direcionada aos sentidos subjetivos produzidos na ação de aprender do estudante.

Quando perguntado a João sobre qual foi a maior loucura que já fez sendo professor, ele expressa: “A minha *maior loucura* foi me *fantasiar de vovozinha* numa peça teatral. *Dá Chapeuzinho Vermelho. Para ensinar tópicos de física com o objetivo de preparar os estudantes para a prova do Enem*” (João, DCI2, 2021). O que nos chama a atenção nessa produção subjetiva sobre o ensinar que configura subjetivamente o “ser” professor, é a sua paixão e convicção pelo ensino de física que contrasta com o fato dele se perceber como um indivíduo fechado, quieto e isolado, como vemos a seguir: “... eu tenho uma característica de *ser fechado .... não sou de me abrir, de falar de mim*”; “... *não ia interagir com ninguém, já sabem que sou professor quieto, isolado, (risos)*” (João, DCI1, 2021).

As expressões construídas por meio de processos dialógicos da pesquisa, dinâmica conversacional e complemento de frases, permitem-nos interpretar que João é movido pela própria ação de ensinar, transparecendo aos estudantes a sua convicção e paixão pelo ensino de física, o que o leva a superar sua introversão:

Quando *planejo* as minhas aulas me sinto... *inspirado* (João, CF, 2021).

Fico feliz quando *minhas aulas* são... *dinâmicas* (João, CF, 2021).

... *Experiências* que me fizeram *feliz em sala de aula*, olha, me dá uma sensação muito boa *quando um aluno, depois da aula, me agradece pela aula, isso me dá uma satisfação plena* (João, DCI3, 2021).

Quando *estou em sala* de aula eu gosto de... *curiosidades* (João, CF, 2021).

Eu percebo *um bom ensino* quando... *deixo os alunos intrigados* com o conteúdo” (João, CF, 2021).

*Inspirar-se* no planejamento de suas aulas, *ficar feliz* com aulas dinâmicas, *ter felicidade e satisfação* por agradecimentos – *feedbacks* – dos estudantes, *gostar* de curiosidades em sala,

*considerar* bom ensino quando deixa os alunos intrigados, e *perceber* como maior qualidade a própria curiosidade, são sentidos subjetivos que expressam a configuração subjetiva implicada no “ser” professor que configuram subjetiva e recursivamente o ensinar e o aprender em sua história de vida, e nas vivências concretas.

Assim, por meio dos momentos de interpretação construídos até aqui, caminhamos para a abertura do Indicador 4: da paixão pelo ensino que provoca tensões e disrupturas das formas tradicionais de ensino de onde emergem recursos subjetivos promotores de novas formas de ensinar e de aprender, integrando a configuração subjetiva do “ser” professor.

Em meados de junho, passados três momentos do início da pesquisa, João relatou que buscou a coordenação de sua área e propôs a realização de um projeto de ciências por meio da criação de um Espaço/Projeto *Maker*. Para ele o Projeto *Maker* perpassa pela desconstrução da física para a construção colaborativa dos conceitos de física. Em outra ocasião, durante a interação com o pesquisador, em uma conversa informal sobre aspectos pessoais e profissionais, o participante ouviu do pesquisador a palavra subversão. João se apropria do conceito de subversão e aplica ao espaço *Maker* no Projeto de Ciências e propõe uma subversão na reorganização do itinerário formativo de matemática e física (segundo a BNCC), do qual ele é o professor responsável: “Por meio daquela palavra que você disse *ensino subversivo*, e que talvez você (pesquisador) nem tenha percebido o impacto que causou em mim, eu pensei nas aulas do itinerário formativo de matemática e física e do projeto de ciências” (João, 2021).

No processo de criação de suas aulas, os sentidos subjetivos que integram o ensinar são expressões de uma aprendizagem criativa. Estar inspirado em meio ao caos estabelecido pela pandemia é um posicionamento subversivo contra este processo hegemônico de sofrimento generalizado. João traz estratégias e didáticas a fim de favorecer posicionamentos criativos dos estudantes.

Dessa forma, caminhamos para a abertura do Indicador 5 sobre a emergência da condição de sujeito nas ações de João. Compõe esse indicador as expressões de sentidos subjetivos do participante, mobilizadas no espaço de subjetividade social da escola, que integram a configuração subjetiva do “ser” professor sujeito, e protagonista, do ensinar e do aprender.

A seguir, algumas de suas expressões que ratificam esta interpretação: “*Ensinar é... mudança*” (João, CF, 2021), “*Considero que posso... sempre fazer diferente*” (João, CF, 2021), “*Minha maior qualidade é... curiosidade*” (João, CF, 2021).

“*A escola... é um ambiente mágico*” (João, CF, 2021), por meio dessa expressão entendemos que a magia está constituída pela imaginação e criatividade. Assim, o participante produz sentidos subjetivos que integram o fazer criativo para si e para organizar os processos de aprendizagem dos estudantes. A compreensão do espaço escolar extrapola a visão hegemônica e normativa das metodologias tradicionais.

Aprender de forma criativa requer do indivíduo três elementos que tornam os processos educativos distintos dos processos reprodutivo-memorístico e compreensivo, são eles: “a personalização da informação, a confrontação com o dado e a produção de ideias próprias e novas que transcendem o dado” (González Rey 2019, pos. 202). Assim, ele ultrapassa o compreender o conteúdo posto, cria e elabora novas formas para esse conteúdo, rompendo a hegemonia do ensino tradicional por meio de novas formas criativas. Elas são subjetivadas pelas emoções do ensinar, implicando em um posicionamento como sujeito de sua aprendizagem (Mitjás Martínez, 2017).

Destarte, por meio das conjecturas até aqui construídas temos entendido que a subjetividade social do espaço escolar, recursivamente, constitui e é constituída pela subjetividade individual de João em complexidades que estão para além das aulas normatizadas

pelo ensino tradicional. Dessa forma, abrimos a Hipótese 2 onde o espaço escolar é meio para que o imaginário e a criatividade exerçam forças motrizes capazes de gerar formas de ensinar e de aprender superando a realidade concreta da subjetividade social escola. Isso ratifica nossas construções sobre João ser *professor sujeito do ensinar e do aprender* que configura subjetivamente “ser” professor antes e durante a crise trazida pela pandemia. As expressões de sentidos subjetivos de professores configuram subjetivamente nas ações de ensinar e de aprender do “ser” professor durante suas trajetórias de vida, e se atualizam a cada nova experiência social (Mitjans Martínez & González Rey, 2019).

Diante do contexto pandêmico, as situações contraditórias e tensionadoras mobilizaram João no, e para, o uso intenso e massivo das tecnologias durante o ERE, mas temos entendido também que esta ação foi dispersiva e instrumentalizada, como analisamos a partir dos fragmentos das dinâmicas: “A internet... é uma ferramenta fundamental”. “Eu gosto de usar o computador... para todo tipo de atividade”. “Os recursos digitais são... ferramentas que contribuem positivamente” (João, CF, 2021).

Por meio dessas expressões geradas no instrumento de complemento de frases, a forma de subjetivar o uso das ferramentas das TDICs, e tipicamente da cultura digital, integram ações instrumentalizadoras. A pandemia impôs o ensino remoto emergencial (ERE) como a solução possível para a continuidade dos processos de ensinar e aprender e, sobretudo, de sobrevivência humana. Essa ação, disruptiva e sem precedentes, obrigou professores e estudantes a deslocarem-se abruptamente e adotarem o distanciamento físico-social. A sala de aula transferiu-se para os espaços e tempos da virtualidade. As tecnologias da informação e comunicação (TDICs) passam a integrar de forma massiva e o fazer diário de professores e estudantes em todo o globo (Soares et al., 2020; Quezada & Quezada-Parker, 2020, Sunasee, 2020, D’Souza et al., 2020).

Para o caso de João, temos entendido que as TDICs atuam no processo de ensino do participante sem trazer dificuldades de uso no momento de crise. Analisamos que os sentidos subjetivos integrantes da sua percepção sobre o uso destes artefatos são engendrados por sentimentos de facilidade, adaptação e aprimoramento como vemos a seguir em suas expressões quando perguntado como se sentia com o uso destas tecnologias em três momentos distintos:

*... Confortável, não tenho problema no uso delas, eu sei que alguns professores têm mais dificuldades em lidar com essas tecnologias, outros menos, mas eu não senti muita dificuldade, acho que me adaptei de forma rápida, acho também que a gente pode aprimorar isso, tornar mais eficiente o uso delas (João, DCI3, 2021).*

Tenho procurado *reavaliar as minhas práticas e adaptá-las a essa nova realidade*, visto que as aulas *on-line* estão sendo *uma experiência inédita* em minha vida (João, QT, 2020).

Tenho *elaborado novas aulas* e assim *construído um repertório maior* com *novas ferramentas e abordagens* de ensino (João, QT, 2020).

No primeiro mês *no espaço de sala de aula remota*, eu... *alterei minha prática docente* (João, CF, 2021).

Como temos discutido até aqui, devido a pandemia da COVID-19, o uso das TDICs integrou o fazer dos professores em todo o mundo de forma a reconfigurar planejamentos e ações. Esse novo fazer no ensinar e no aprender destes professores passou a ser estabelecido por meio de telas. Já não era mais possível o contato com os estudantes, há apenas a tela, algumas interações furtivas e a ausências dos estudantes.

Dentre os sentimentos produzidos nesta situação, Sunasse (2020) destaca outros aspectos desafiadores aos professores no deslocamento entre o ensino “face-a-face” e o remoto/*on-line*. Segundo a autora, a quantidade excessiva de informações, muitas vezes relevantes, que surgiram fácil e rapidamente por meio de comunidade científicas e fontes educacionais, tornou-se opressora. Sobretudo para aqueles docentes com pouco conhecimento das TDICs. Além disso, o espaço de ensino e de aprendizagem, agora com outras paredes, diminuiu a comunicação entre professor-estudante. Essa percepção fora trazida como baixa na

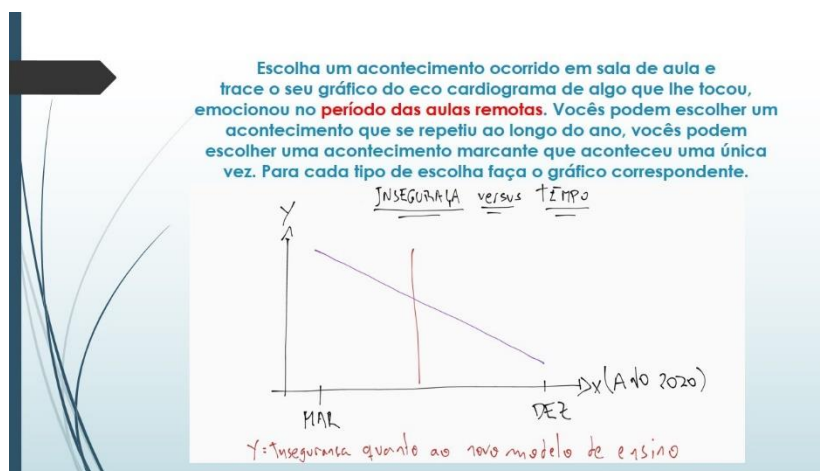


eficácia comunicativa, mesmo com todo o planejamento, porque estudantes negaram manter os seus dispositivos abertos durante a dinâmica da aula, mesmo quando tinham plenos recursos.

Na pesquisa de campo, a construção da Figura 6 ocorreu durante uma dinâmica conversacional em grupo e representa, por meio de uma narrativa transmídia, as emoções geradas no período de aulas remotas. Segundo o participante, o traçado do eletrocardiograma representa os momentos de insegurança no início da pandemia e a queda expressiva da insegurança em detrimento das novas formas de ensinar e de aprender por meio das TDICs, durante as aulas no ERE.

### Figura 6

*Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia – período do ensino remoto emergencial*



Ao relatar sobre o período da pandemia, João expressa-se manifestando o sentimento de insatisfação quanto a sua percepção das lacunas que este novo modo de ensino o obrigou. Contudo é tensionado a gerar recursos subjetivos por meio do diálogo na tentativa de reestabelecer a conexão entre professor e estudante:

*Uma das experiências mais significativas é a nova relação que se estabeleceu entre o professor e os alunos. Considero que a ruptura do ensino presencial dificultou o relacionamento afetivo que é muito importante no processo de ensino e sendo assim*

*procuro constantemente através do diálogo elementos que possam aproximar o estudante com a aula (João, QT, 2020).*

*A internet... uma aula on-line, é bastante diferente sim, de uma presencial, mas hoje eu, eu sei talvez como torná-la, como tornar esse vínculo mais próximo, mesmo sendo distante (João, DCI3, 2021).*

*Ter uma conversa com estudante, mesmo sendo on-line, a gente pode chamá-lo, a gente pode motivá-lo, né? A gente pode oferecer recursos então, não da mesma forma do presencial, mas existem estratégias e algumas dessas estratégias eu aprendi, e até usei (João, DCI3, 2021).*

*Procurar formas de diálogos para se aproximar dos estudantes, de tornar a aula on-line vínculo dessa proximidade por meio de conversas e de oferecer recursos tecnológicos aprendendo a usá-los.* Essas ações didáticas fizeram parte da configuração subjetiva do “ser” professor diante do ensinar e do aprender durante a pandemia. A configuração subjetiva é amalgamada de sentidos subjetivos frutos da unidade do simbólico e do emocional e que, portanto, não são conscientes. Contudo, a ação para a continuidade do fazer diário do participante é consciente e volitiva, e gera possibilidades de desenvolvimento como ele expressou nestes relatos.

Nesse disruptivo movimento para as salas de aulas remotas, os professores tiveram pouco tempo para a reorganização do espaço das atividades de ensino, apesar de concordarem com a proficiência da instituição em que trabalham na organização do processo. Também consideram que o ensino remoto/virtual é impessoal e incompatível com determinadas áreas do conhecimento, o que diminui a qualidade do ensino, conforme alegam D'Souza et al. (2020). Ainda segundo esses autores, além destes desafios, a apatia dos estudantes, a falta de envolvimento nas aulas, o baixo aprofundamento do ensino e os problemas com os exames foram citados. Contudo, após um semestre de rotinas de ensino e de aprendizagem virtuais, alguns professores sentiram-se mais preparados, expressando adaptação e confiança neste ambiente, como foi o caso do João.

Destarte, em nossas construções e interpretações até esta etapa do estudo, abrimos o Indicador 6 de que o ensinar e o aprender por meio do uso disruptivo das TDICs foi favorecedor de processos desenvolvimentais gerados por novos recursos para a reconfiguração do processo de ensino, apoiado nas ferramentas tecnológicas, em tempos de pandemia.

Na continuidade de nossas construções, pedimos ao participante que criasse uma narrativa transmídia – *meme* – sobre o ensinar antes e depois da pandemia. Após algumas dinâmicas conversacionais, reiteramos nosso pedido, mas agora, ele deveria descrever seus sentimentos referentes às narrativas. Abaixo estão as duas narrativas produzidas por João e seus relatos:

### Figuras 7 e 8

*Narrativa transmídia – meme – período antes e durante o ensino remoto emergencial*



Figura 7: O meu sentimento foi de que eu teria que *pensar em aulas a partir daquele momento com uma metodologia a qual eu não conhecia*, que seriam aulas a distância, o que *me causou um pouco de insegurança e incertezas*, esse foi o meu sentimento (João, DCI4, 2021).

Na Figura 8, referente ao segundo *meme*, o participante relatou que teve que “*elaborar novas aulas dentro do novo sistema, dentro da nova metodologia, isso me trouxe uma carga de trabalho maior porque as aulas que eu aplicava dentro da metodologia presencial não se aplicam de forma virtual, de forma EAD, então o trabalho maior foi em fazer novas aulas,*

sendo que *pouco se aproveitava* daquelas aulas que eu já tinha do meu conjunto de aulas que havia elaborado nos outros anos (João, DCI4, 2021).

Entendemos que o trânsito entre o presencial e o remoto se deu por meio da perda dos planejamentos para o presencial, com uma produção de novos planejamentos para o ensino remoto. A perda das ações do espaço presencial desencadeou a compreensão do surgimento de um espaço da sala de aula como algo novo, que exigia replanejar totalmente.

Por meio de suas expressões singulares, João dá significado a sua percepção sobre o novo ensinar e o novo aprender, gerando produções subjetivas relacionadas a insegurança e a incerteza. Essas produções subjetivas integram a configuração subjetiva do “ser” professor durante a pandemia na migração do espaço da sala de aula presencial para a constituição de um novo espaço. Essas interpretações são ratificadas pelas expressões a seguir:

No dia da *aula virtual* eu... *fico receoso* (João, CF, 2021).

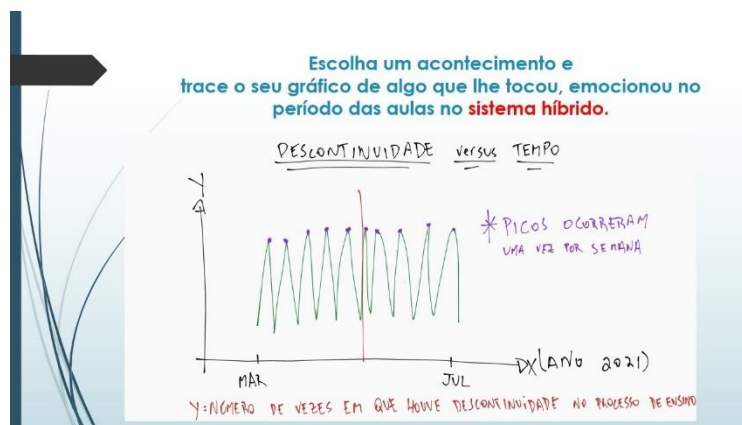
As *aulas presenciais...* são *importantes na formação* (João, CF, 2021).

Eu *não sou resistente a mudanças*, eu acredito que eu *não sou tão resistente*, acho que eu *consigo adaptar*, existe um *momento do sofrimento*, que é o momento do *sair da zona de conforto*, é um *estresse*, a palavra eu acho que é essa, estresse que acontece, que *com ele não há aprendizagem né, então é sofrimento... talvez temporário*, mas quando *ocorre a aprendizagem ela é definitiva, a aprendizagem fica* (João, CF, 2021).

A Figura 9, também construída durante uma dinâmica conversacional em grupo, expressa em uma narrativa transmídia as emoções geradas no momento atual de aulas no sistema híbrido. Segundo o participante, o eletrocardiograma representa o número de vezes que não houve continuidade no ensino, que havia picos/movimentos em que ocorria aprendizagem, somente uma vez por semana.

### **Figura 9**

*Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia – período do ensino híbrido*



Em outros fragmentos, João traz suas experiências com as TDICS quanto ao futuro: “Sugiro que as TDICs sejam incentivadas e apoiadas para que a adaptação ao ambiente virtual seja mais natural para os alunos e professores” (João, QT, 2020). Esse fragmento foi acolhido no início de nossas construções, por meio do questionário de triagem, João expressa os sentidos subjetivos que integram o ensinar e o aprender diante do uso das TDICs.

Nestes outros fragmentos, ele amplia sua percepção sobre o futuro, o que virá a ser o ensinar e o aprender e o uso dessas tecnologias na escola no pós-pandemia:

*O que vem daqui para frente é uma tentativa de talvez retornar ao que era, mas carregando muito dos elementos que estão hoje, por exemplo, a tecnologia, né, hoje a gente trabalha com plataformas, mas eu acredito que mesmo se voltarmos, as plataformas elas podem ainda ajudar muito no trabalho do que é feito na escola, em sala de aula, na relação do professor com o aluno, e eu tenho para mim que sim, que a gente vai ainda carregar as tecnologias, não da mesma forma, mas elas vão, vão continuar presentes (João, DCI3, 2021).*

*... o ensino à distância, ele é algo que vai se tornar mais comum daqui para frente, né? E o profissional antes mesmo da pandemia não tinha essa experiência, e hoje vai se exigir mais dos profissionais da educação, essa habilidade de conduzir o processo de ensino de forma remota, né? Eu acho que nesse sentido, eu desenvolvi algumas habilidades, e certamente devo aproveitá-las (João, DCI3, 2021).*

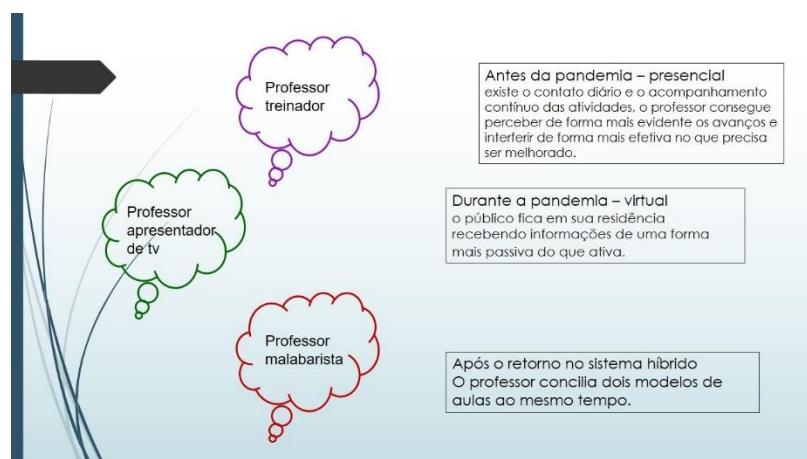
Assim, por meio das interpretações e conjecturas apresentamos a Hipótese 3 de que não houve apenas transição das formas de ensino, houve uma nova constituição subjetiva deste espaço com potencial para gerar novos sentidos subjetivos na subjetividade social da escola do futuro e de favorecer, eventualmente, o desenvolvimento subjetivo do “ser” professor

constituído por experiências de aprendizagens satisfatórias em detrimento de sofrimento no período da pandemia.

Também, percebemos nas expressões de João percepções sobre o novo espaço da sala de aula virtualizada, assim, voltamos a dinâmica das emoções onde aportamos outras emocionalidades relacionadas a metáfora do “ser” professor:

### Figura 10

*Narrativa transmídia – dinâmica conversacional em grupo das emoções em tempos de pandemia – metáfora de professores*



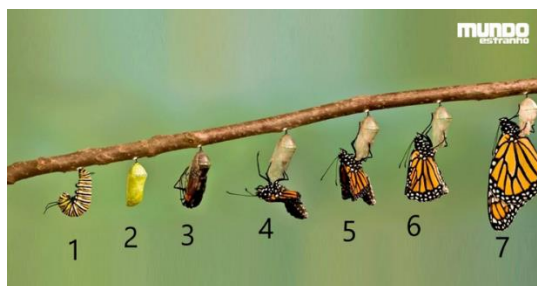
As expressões são relacionadas aos diferentes períodos: “durante a pandemia – ERE: Professor Apresentador de TV, onde o público fica em sua residência recebendo informações de uma forma mais passiva do que ativa”. Após o retorno no ensino híbrido– Professor Malabarista – o professor concilia dois modelos de aulas ao mesmo tempo” (João, NTDE, 2021). As metáforas expressam os momentos disruptivos e desafiadores para professores e estudantes.

Em um outro momento dialógico, pedimos a João que se expressasse sobre suas emoções observando a Figura 11, na qual elegeria uma fase metamórfica da borboleta para falar

de si, e relacionaria as fases que viveu, descrevendo processos relacionais, entre ele e sua profissão, o uso das tecnologias e a escola. Esta é uma de suas expressões:

### Figura 11

*Narrativa transmídia – dinâmica conversacional individual metamorfose da borboleta*



João e o uso das tecnologias: “Número 6, minha relação com o uso das tecnologias não foi algo novo na prática docente, porém também nunca foi e será completa, de forma análoga a uma borboleta que já está adaptada à vida, porém ainda se permite evoluir” (João, NTMB, 2021). Diante das interpretações anteriores e nessa expressão singular do participante, confirmamos o Indicador 6 de que o período pandêmico está sendo desafiador em muitos contextos e situações para ele, contudo, as tensões e contradições por ele enfrentadas têm gerado sentidos subjetivos que participam da configuração subjetiva do “ser” professor, constituição essa que está em constante movimento de aprendizagem, gerando novos sentidos que se organizam e reorganizam nas ações implicadas no ensinar e no aprender.

Dessa forma, caminhamos para a finalização do processo de construção e interpretação, análise e conjecturas sobre a constituição do ensinar e do aprender na configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia, reportando ao último momento dialógico da pesquisa por meio da dinâmica conversacional individual da metamorfose da borboleta (Figura 11). Nessa atividade foi apresentada a figura com as fases da metamorfose da borboleta e

solicitado ao participante escolher o momento em que ele se via enquanto docente no período da pandemia, a seguir suas expressões:

João e sua profissão:

Escolheu o número 4, e narra: “a relação que tive com a profissão durante a pandemia foi parecida com a sensação que tive logo após me formar e ingressar na minha primeira experiência profissional, sensações de incerteza e inseguranças. A analogia seria com a de uma borboleta que recém saiu de seu casulo sem ao certo saber os reais desafios da vida” (João, NTMB, 2021).

João e a escola:

Escolheu o número 3: “a sensação é de que houve uma ruptura com um ambiente confortável de se ensinar e, portanto, seria necessário ressignificar alguns conceitos, já que estava privado dos recursos dos quais tinha na escola. A analogia seria a borboleta que deve sair de seu casulo e encarar a nova realidade voando por si só e aprender a fazer isso sozinha” (João, NTMB, 2021).

E por fim, os significados que a pesquisa gerou no participante e como ele se percebe hoje:

“A pesquisa contribuiu no sentido de me auxiliar em uma reflexão interna sobre questões que vão da vida pessoal à vida profissional. A partir das conversas e atividades propostas por você, principalmente a elaboração da "linha do tempo da minha vida" e outros fatos pessoais, fui encorajado a iniciar terapia com um profissional em psicologia” (João, NTMB, 2021).

Estes momentos permitem algumas reflexões sobre a pesquisa afiliada a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia construtivo-interpretativo. A pesquisa empírica na perspectiva cultural-histórica da Subjetividade implica em considerar o



cenário social construído pelo pesquisador e o participante como processos dialógicos e relacionais que favorecem o desenvolvimento subjetivo de ambos, dependendo da qualidade das produções subjetivas (González Rey, 2017, 2019).

Por conseguinte, pesquisador e participante sofrem mudanças durante o processo em razão da produção de novas qualidades subjetivas processadas no percurso. Sobre este estudo, consideramos que a construção de um modelo teórico sobre o ensinar e o aprender de professores em tempos de pandemia só foi possível pela emergência da condição de sujeito do pesquisador, que engendrou momentos criativos e desafiadores ao participante, fazendo a roda movimentar-se em prol de novas produções subjetivas inéditas na trama social da vida.

### **Análise Integrativa: discussão dos casos Helena e João**

O processo dinâmico e dialógico de pesquisa proposto pela tríade EQ, TS e MC-I reverberou nos participantes e no pesquisador de formas complexas, relacionais e interativas. Helena trouxe expressões relativas ao trabalho, e também pessoais, muito focada na atividade proposta, compartilhou as questões que a mobilizavam emocionalmente ao ponto de produzir uma catarse em uma dinâmica conversacional informal. João esteve sempre mais cauteloso, mas dialogava sobre suas questões pessoais, mesmo que de forma objetiva. Relatou que viu no processo da pesquisa uma possibilidade de se expor mais, não apenas profissionalmente, mas também sobre seus aspectos pessoais.

Percebemos algumas congruências em como ambos constroem suas trajetórias de aprendizes e como agenciam suas formas de aprender. Inicialmente, interpretamos suas percepções de como têm facilidade nos conteúdos afins à química e à física, e após esse autorreconhecimento sobre como lidar com as disciplinas por meio de participação das monitorias com, e para outros estudantes em suas áreas de conhecimento. Helena e João, hoje professores de química e física respectivamente, perceberam-se professores pela primeira vez

ensinando outros estudantes destas áreas desde quando eram monitores em seus cursos de graduação.

Inicialmente, o que nos ressalta é como os participantes se implicaram no curso desta investigação. Retomando as informações sobre o porquê decidiram participar deste trabalho, percebemos o respeito e a importância que ambos dão à pesquisa científica, porquanto percebem suas potencialidades na geração de novos conhecimentos para a construção de novos saberes. Também vale recordar que ambos iniciaram o mestrado logo após a conclusão da graduação, embora Helena não o tenha concluído.

Helena não só usa o pensamento científico para aprender, mas ao longo de sua trajetória acadêmica também agencia formas de ensinar nesta abordagem. João, diante da pesquisa científica como força motriz de desenvolvimento e aprimoramento de sua prática, expressa-se na busca contínua por aprendizagens sobre como ensinar física para que essa área de conhecimento saia do patamar de disciplina temida pela dificuldade que os estudantes têm com ela, ou como em suas palavras “tradicional”. O que nos remete a afirmação de Paulo Freire (2017),

Não há ensino sem pesquisa. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (pp. 30-31).

De acordo com os conceitos de aprendizagem trazidos por Mitjás Martínez (2017 e 2019) já fundamentados nas análises dos casos, percebemos que Helena e João transcendem o formato normativo da aprendizagem reprodutivo-memorística nas vivências concretas do ensinar e do aprender que configuram subjetivamente o “ser” professor para além das ações e práticas docentes técnico-operacionais.

Helena, partindo de sua autopercepção de aprendiz, mobiliza-se na ação de aprender por meio de compreensão e análises sobre o que aprende, sendo capaz de ampliar seu entendimento sobre o conteúdo dado, o que caracteriza a aprendizagem compreensiva. João implica-se sobre contextos imaginativos e criativos em suas ações docentes, transpõe os aspectos compreensivos da aprendizagem para ensinar tomando posicionamentos de sujeito, assim, o participante cria e elabora novas formas de apresentação dos conteúdos normatizados por sua área de conhecimento criando projetos de desconstrução de aparelhos eletrônicos para a construção dos conceitos mais importantes da física.

Enfatizamos que hora somos e nos posicionamos como agentes e hora como sujeitos, enquanto Helena mobiliza-se como agente produtor, ativo, compreensivo e reflexivo, João posiciona-se como sujeito iniciando novas formas de ação para compreensão de sua área do conhecimento.

Uma questão central foi a formação do pesquisador no curso da pesquisa. Suas percepções e representações constituídas durante o processo dialógico entre ele e o participante, e ele e a orientadora, favorecerem o reconhecimento de si como produtor de novos conhecimentos, que em meio aos tensionamentos e contradições de si, enquanto pesquisador, ganhou a potência de força motriz para que se implicasse na produção subjetiva, qualitativa para o seu próprio desenvolvimento.

Diante de nossos processos mobilizadores e indutores no curso da pesquisa, Helena e João foram distintamente provocando o pesquisador a construir e interpretar as tramas de suas vidas pessoais e profissionais, e o que suas áreas do conhecimento representavam para ambos nestes contextos histórica, e culturalmente.

Helena, ainda na trajetória de vida na educação básica, percebe na química uma possibilidade de obter as respostas para suas indagações acerca do mundo e dela mesma. João, descobre prazer no ensino de física ainda em sua graduação, o que marca exponencialmente suas formas de agir na profissão e em sua própria vida. E confirmamos a permanência constante de agenciamento na e para as suas áreas de conhecimento, construídas no ensinar e no aprender que recursivamente foi configurando subjetivamente o “ser” professor em suas histórias de vida, e atualizada nas experiências sociais atuais.

Historicamente e singularmente, Helena e João tecem suas trajetórias de ensino por meio de suas vivências concretas no ensinar e no aprender. Helena tem a autorregulação e sua percepção como aprendiz e como professora como forças motrizes para organizar subjetivamente o “ser” professora. João, na busca incessante de melhoria de sua prática vive na pesquisa científica experiências sociais do ensinar e do aprender que o configuram subjetivamente como o “ser” professor pesquisador com prazer pelo que ensina. Isso é dizer que a racionalidade está para Helena assim como a paixão está para João diante dos contextos gerados no ensinar e no aprender.

Helena e João com 29 e 30 anos de idade respectivamente, fazem parte de uma mesma geração, consumidora dos recursos tecnológicos, o que nos leva a perceber que cresceram acompanhando os avanços que aconteciam nesta área. Assim, percebemos que a disruptura causada pelo deslocamento entre o ensino presencial para o ensino por meio das telas não teve significados contundentes quanto ao uso das TDICs, mas geraram produções subjetivas no ensinar e no aprender decorrente de um contexto social pandêmico, de sofrimento, de deslocamentos do presencial para o *on-line*, o que trouxe questões inéditas que não dizem respeito somente ao uso das TDIC.

Helena constrói ao longo de sua trajetória uma necessidade de controle, de acompanhamento da aprendizagem do estudante, o que foi mitigado e subtraído pelo contexto do ensino e da aprendizagem por telas. A participante instrumentaliza o uso das tecnologias e transfere a sala de aula presencial para a virtualizada por meio de produção exagerada de recursos apenas instrumentais, percebemos que, na verdade, ela requer o olhar e o afeto dos estudantes. João mobilizado pelas mesmas condições para o ensinar e o aprender, percebe seu potencial além da instrumentalização, busca nestas ferramentas tecnológicas formas de se aproximar dos estudantes por meio de tentativas de diálogos mesmo sabendo que estavam distantes, e que poderia ou não obter sucesso.

Enquanto Helena não percebia inovações que a pandemia trouxe, pois preocupou-se com o controle no novo espaço-tempo do *on-line*, João abriu novas compreensões sobre como as tecnologias poderiam fazer parte das rotinas das escolas daqui em diante.

Frente as informações construídas junto dos participantes Helena e João, similaridades foram encontradas, contudo, singularidades mostraram-se importantes durante o curso da pesquisa sobre suas experiências sociais no ensinar e no aprender que subjetivamente foi configurando o “ser” professor diante das tensões e contradições durante suas histórias de vida, e do contexto pandêmico atual.

Também foi importante compreendermos o significado que a pesquisa trouxe para os participantes. Ambos se percebem reconectados com seus processos subjetivos e que recursivamente reorganizaram o “ser” professor diante de suas autopercepções como participantes da pesquisa, a seguir suas expressões:

Eu senti que a pesquisa nos coloca para refletir sobre os sentimentos que foram gerados em momentos diversos do período de pandemia. Em muitos momentos esquecemos ou evitamos refletir e nos conectar com os sentimentos. E daí a pesquisa proporcionou isso. É importante, pois a nossa sociedade não tem essa prática, é essencial para crescimento

peçoal e profissional saber lidar com nossos sentimentos. Me percebi mais sensível e empática. E percebi que alcancei novos aprendizados em relação aos meus sentimentos e dos meus alunos (Helena, 2021).

A pesquisa contribuiu no sentido de me auxiliar em uma reflexão interna sobre questões que vão da vida pessoal à vida profissional. A partir das conversas e atividades propostas por você, principalmente a elaboração da "linha do tempo da minha vida" e outros fatos pessoais, fui encorajado a iniciar terapia com um profissional em psicologia (João, 2021).

Para finalizarmos esta seção, problematizamos: Ensinar para aprender ou aprender para ensinar? Essa questão que aparece na história de vida dos professores da pesquisa nos faz pensar em um tipo diferente de aprendizagem, característico de professores que reconhecem seus atos de aprender como geradores de novos processos de ensino e se implicam na transformação do estudante enquanto o outro social. Envolve o estar aprendiz como um status de impermanência, de provisoriedade, expresso por realizar pesquisas de forma rotineira, praticar, aplicar, testar, retestar e se permitir errar para aprender e ensinar melhor.

O foco dos professores participantes da pesquisa está em ensinar em diferentes contextos e aprender a partir de diferentes práticas docentes. Eles demonstram ter um compromisso e responsabilidade social com o ensino, estão configurados subjetivamente como sujeito ou agente que ensina, e para isso tem desenvolvido a capacidade crítica e reflexiva sobre si mesmo, sobre os conteúdos curriculares e sobre as metodologias de ensino. Também expressam um olhar sensível para a interpretação das expressões subjetivas dos estudantes, dos sentidos subjetivos gerados nos espaços sociais da sala de aula, que participam das diversas formas de interação professor-aluno provendo a si oportunidades de ter um feedback sobre o seu fazer docente.

Na análise das informações constatamos que a pandemia intensificou este tipo de aprendizagem docente como consequência da disruptura provocada pela forma obrigatória e intensa do uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem. Na interpretação das

expressões dos participantes da pesquisa, tornou-se relevante o quanto a comunicação verbal, direta, face a face é imprescindível para a conexão com os estudantes, para estabelecer empatia, para ouvir como recurso para a autorreflexão, para um diálogo interno qualificador, gerador do próprio desenvolvimento subjetivo do docente.

Ademais, a análise das expressões produzidas por meio das metáforas e das narrativas transmídias do “ser” docente em tempos de pandemia, as expressões de preocupações de perder o engajamento dos estudantes, de não ter os sinais da comunicação não verbal, os relatos de estados de sofrimentos pelo excesso de telas e pela ruptura da comunicação face a face permitiu-nos gerar um indicador de que ambos os participantes produzem sentidos subjetivos altamente exigentes sobre a sua prática docente. Este indicador nos permite conjecturar e abrir uma hipótese para pensarmos em um tipo de aprendizagem formada por um sistema dialético de ensinar-aprender. Nesse tipo de aprendizagem, das experiências subjetivas, articuladas ao presente e as histórias de vida, emergem professores altamente comprometidos com o ato de ensinar, que possuem uma “capacidade crítica e reflexiva, que vai se desenvolver em decorrência do desenvolvimento dos sentidos subjetivos do aluno em relação ao que aprende”. (González Rey, 2006, pg. 40).

Eles buscam transmitir emocionalmente a paixão pela área para os estudantes porque em sua plataforma de vida há paixão pelo ensino. Para eles, o bom ensino não é apenas uma questão de ter uma boa reputação docente, mas, algo que os transforma qualitativamente em pessoas melhores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa de compreender as produções subjetivas geradas no ensinar e no aprender que integram a configuração subjetiva “ser” professor em suas trajetórias pessoais e profissionais antes e durante a pandemia da COVID-19 e seus demais objetivos específicos à luz da Teoria da Subjetividade, consideramos que todos foram alcançados ao longo do processo de construção da pesquisa. Ressaltamos que as TDICs não foram aspectos centrais de nosso estudo, contudo, diante do momento disruptivo causado pelo deslocamento da sala de aula presencial para a sala de aula das telas, fomos implicados e imbricados em aprofundar como estas tecnologias participaram deste momento pandêmico.

No processo de construção e interpretação das informações, o aporte teórico da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica subsidiou-nos na análise da complexidade e reflexividade dos processos subjetivos do ensinar e do aprender que integram e participam da configuração subjetiva do “ser” professor frente às tensões e contradições vividas na pandemia, situados historicamente e culturalmente. Evidenciamos que nas expressões dos participantes fomos brindados por meio de seus posicionamentos de agente (caso Helena), e de sujeito (caso João), no ensinar e no aprender mobilizados nas suas experiências, decorrente da capacidade geracional do indivíduo de produzir sentidos subjetivos que reorganizam e atualizam a configuração subjetiva do “ser” professor.

Destacamos o valor heurístico da TS para esta pesquisa, que se assentou, sobretudo, na compreensão de como os processos subjetivos gerados e implicados na unidade sistêmica do ensinar e do aprender participam da configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19.

Nesta análise percebemos a emergência de um novo tipo de aprendizagem do professor de ensinar-aprender. É uma unidade sistêmica subjetivada pela forma como os professores



foram disruptivamente deslocados em processos de aprendizagem para o ensino, que se tornou dispersivo pelas telas dos computadores. Eles precisam, solitariamente, aprender para ensinar aos estudantes que não se apresentavam presencialmente, eram “avatares” e ícones que mitigavam o olhar e a emoção permeando a comunicação social dos espaços das salas de aula presenciais.

A pesquisa foi forjada no princípio da ruptura espaço-temporal entre a sala de aula presencial e a virtualizada. Entretanto, na construção inédita desta configuração subjetiva, percebemos que esta ruptura foi provocada por tensionamentos e contradições internas, geradas pelos professores, na busca de um novo processo de aprender para ensinar no Ensino Remoto Emergencial, carente de olhares e dos sinais da comunicação não verbal e, portanto, das emoções geradas nas relações.

Diante da análise dos processos subjetivos gerados no ensinar e no aprender, fomos tensionados, por meio das implicações dos participantes na pesquisa, a construir inteligibilidade para a obtenção de um modelo teórico que fosse constituído sobre a trajetória histórica de vida pessoal e profissional de cada professor, imbricadas nas vivências concretas do pesquisador na construção das informações.

Nas expressões iniciais de Helena quando se percebe professora pela primeira vez, no uso da autorregulação e da percepção de si como aprendiz como forças motrizes na superação de suas dificuldades, estabelece formas de aprendizagens compreensivas baseadas no ensino de forma mais inteligível para si e para o outro. Em sua trajetória, na Universidade, implica-se no próprio processo de aprendizagem, participando de pesquisas em laboratórios da Universidade e de programas de monitorias na, e para sua formação acadêmica.

Diante do disruptivo momento pandêmico, Helena subjetiva a sala de aula virtual como uma tela que provoca distanciamento dos alunos pela falta de contato do olhar, falta de controle

da gestão da classe, o que desencadeia um processo de sofrimento por não deter mais o olhar confirmador de aprendizagens de seus estudantes, levando-a a buscar ajuda terapêutica. Em um momento de catarse durante a construção das informações, reconhece que não deter o controle sobre a aprendizagem dos alunos pode ser favorecedor de aprendizagens para si mesma diante do novo ensinar, mas, também lhe causou sofrimento.

No caso do João, ele perfaz sua trajetória de aprendiz por meio do olhar do outro social, a ponto de preferir descrever-se usando um depoimento de sua mãe e os agradecimentos de sua dissertação de mestrado, como vimos na análise de sua linha do tempo. Durante sua formação acadêmico-profissional, o participante tem o ensino de física e a pesquisa científica como forças motrizes capazes de mobilizá-lo a aprender para ensinar. Seu objetivo inicial era de que os estudantes tivessem uma boa aproximação com esta área, mas com o tempo evoluiu para o desejo de que os estudantes tenham paixão pela física.

Na disruptura do espaço geográfico físico da sala de aula presencial, João constitui o diálogo, mesmo que por telas, como forma de motivar e aproximar o estudante novamente para a compreensão da física. De forma geracional e surpreendente, subverte o ensino no espaço escolar desconstruindo o papel do professor de física silencioso e inseguro para um professor de física sujeito do aprender para ensinar, cada vez melhor.

Destarte, fomos movidos a acreditar que alcançamos o nosso objetivo específico de analisar como as experiências subjetivas têm configurado subjetivamente o “ser” professor no espaço social das salas de aula presencial e virtualizada, constituídas histórica e culturalmente.

Nestes anos, trabalhando junto dos professores, temos percebido que os processos formativos regulares, anuais e semestrais, não têm passado de compêndios de conhecimentos que se acumulam em assimilações, memorizações e reproduções que dificilmente ingressam nos contextos de ensino e de aprendizagem dos docentes. Pimenta (2021) enfatiza a importância

de pensarmos sobre estes processos de formação, inicial e regular, como uma constante reflexão, “na e para a prática” (p. 32) do professor.

Podemos também compreender que em muitas escolas a gestão escolar não é promotora de ações de formação, preocupa-se mais com a aplicação do cumprimento da carga horária, do currículo, dos planejamentos, relatórios, elaboração de processos avaliativos não abrindo espaços e tempos inovadores que favoreçam outras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, dos estudantes. Isso nos implica a refletir que a escola ainda está assentada em processos educativos escolarizados e tradicionais, o que pode, ou não, favorecer expressões de agente e/ou de sujeito nos professores diante das tensões e contradições vivenciadas nos espaços normativos escolares.

Na contramão da objetivação e racionalidade da escolarização aplicada ao ensinar e ao aprender nos processos educativos durante anos, a tríade EQ, TS e M C-I moveu-nos a discutir e analisar estes processos que foram compulsoriamente permeados de forma intensa no trânsito entre o presencial e o virtual nas salas de aulas no uso das TDICs. O tripé epistemológico, teórico e metodológico forneceu-nos subsídios para repensar sobre o professor e sua singularidade diante das experiências sociais concretas do ensinar, situadas histórica e culturalmente (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019).

Retomamos a autora Madeira-Coelho (2012) que nos mobiliza a refletir sobre o professor frente aos “processos de ensino socialmente construídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas.” (p. 113). Nesse entendimento, nos chamou a atenção como os participantes subjetivam o processo de escolarização: eles compreendem a importância dos conteúdos curriculares para o desenvolvimento dos estudantes mas, subversivamente, exploram e avançam em outras formas diferenciadas de aprendizagem.

Helena, diante de suas percepções sobre estes padrões normativos, aprimora sua ação e avança em processos de ensino que visam a compreensão do conteúdo pelos estudantes, posicionando-se como agente. Contudo, João, de forma irreverente, em posicionamentos de sujeito silencioso, quebra esta hegemonia e cria seus próprios caminhos por meio da aprendizagem criativa e subverte este sistema proporcionando aos estudantes momentos que podem, eventualmente, engajá-los em processos e posicionamentos de sujeito.

Com o advento da pandemia da COVID-19, as TDCIs foram os meios possíveis para continuidade dos processos do ensinar e do aprender e das interações sociais que foram mitigas, ou até canceladas, devido ao isolamento social e físico, constituindo um novo espaço-tempo da sala de aula virtualizada. Diante desse novo contexto educacional, os participantes imergiram, ainda com algumas incertezas, no ecossistema da Cultura Digital com certa facilidade de uso e de reconhecimento das plataformas para ensinar e manter a interação com os estudantes.

Assim, acreditamos ter alcançado o objetivo específico de compreender como os recursos subjetivos que participam na geração de novas formas de ensinar e de aprender no momento disruptivo entre o ensino presencial, e o ensino remoto emergencial. E avançamos na inteligibilidade sobre a configuração subjetiva do “ser” professor assentados na história e na cultura, contextos recursivos favorecedores, ou não, de desenvolvimento subjetivo, que nos casos estudados de Helena e de João, foi reconfigurada para além das atuações docentes técnico-operacionais. Isso é dizer que os participantes aprendem, agem e procedem, avaliam, reavaliam, reconfiguram subjetivamente o “ser” professor para ensinar em suas áreas de conhecimento. Recordando que as próprias áreas de conhecimento da física e da química são desafiadoras no ensino presencial, fato complexificado no ERE.

Evidenciamos também que a TS e seu arcabouço metodológico nos mobilizou a compreender o conceito de cenário social da pesquisa, na verdade, muito mais que isso, nos levou a viver este conceito para gerar inteligibilidade sobre o fenômeno estudado. Percebemos

que os processos interativos de produções subjetivas, geradas na relação dialógica e recursiva em que os participantes e pesquisador implicaram-se na trama social da pesquisa tecendo e descosturando caminhos, para possibilitar expressões singulares de Helena e João. O que nos faz acreditar que cumprimos o objetivo de propiciar dinâmicas conversacionais mobilizadoras e indutoras de tensões e contradições que participam do sistema configuracional do “ser” nas experiências concretas no contexto pandêmico.

Gatti et al., (2021) destaca dois aspectos que favorecem a continuação e a viabilização do ensinar e do aprender no pós-pandemia. Primeiramente é preciso ter sensibilidade da instituição, da equipe gestora em relação aos professores, e proporcionar ajuda diante das demandas geradas pelas lacunas de aprendizagem dos estudantes. Além disto, oferecer processos formativos provocadores de reflexões sobre o momento atual sem imposições quanto as formas de ensinar, como ocorrera na implementação do ensino remoto emergencial, mas ajudando que pensem novas formas de práticas pedagógicas.

Retomamos, então, nossas percepções preliminares de que a escola pesquisada, enquanto espaço social mobilizadora de produções subjetivas singulares por meio das experiências concretas do ensinar e do aprender, precisa avançar na compreensão de uma gestão escolar participativa.

Libâneo (2015) argumenta que por meio da participação dos professores neste processo eles podem:

“Tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas principalmente, aprendem sua profissão” (p. 35).

Assim, entendemos que a equipe gestora pode eventualmente gerar posicionamento de sujeitos dos professores por meio da abertura de vias para os espaços dialógicos e relacionais,

proporcionadores de lugares de aprendizagens do professor que busque a qualidade social do ensino desenvolvendo subjetivamente o “ser” professor concreto e atualizado.

As configurações subjetivas geradas no período pandêmico, que fizeram parte das novas competências docentes e de outras competências para a vida, possibilitarão o desenvolvimento de ações no contexto escolar para além do pós-isolamento social. Entendemos que estas ações educativas estão com força de mudança e poderão integrar recursivamente as atividades do dia a dia da escola, e do fazer docente.

Nesse contexto, para além dos objetivos da pesquisa, recomendamos repensar o espaço social da escola na busca de estratégias e metodologias sensibilizadoras a partir das mudanças ocorridas que favoreçam ações comprometidas socialmente no período pós-pandemia porque o participante professor, na condição de sujeito da pesquisa, traz novos recursos para os processos de mudança e desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo da construção desta pesquisa, percebemos algumas limitações e avanços no nosso percurso. Quanto às limitações, a revisão de literatura foi realizada duas vezes visto que no primeiro exercício, realizado em 2020, não encontramos estudos significativos. A segunda revisão modificou as palavras-chaves e obteve sucesso na busca e na qualidade dos textos. Outra questão importante foi a seleção de quatro professores para a pesquisa, contudo a escola teve demissões e um deles foi desligado ao final de 2020. O outro professor desistiu de participar no curso da pesquisa por questões pessoais. Nos estudos de caso embasados na epistemologia qualitativa o fato de terem permanecido dois participantes não representou prejuízo para a pesquisa. Mas, este é um tema que não deve ser negligenciado pelo pesquisador visto que, dependendo da metodologia, pode gerar um comprometimento total do projeto.

Nos avanços, percebemos que diante do contexto pandêmico, projetávamos que os processos interativos poderiam ser prejudicados dadas as condições apenas remotas de

comunicação entre pesquisador e participantes. Contudo, em respeito aos valores éticos difundidos pelo CEP/CHS, tomamos o cuidado de sempre observar o espaço social da escola e o tempo dos participantes. Assim, todos os momentos de dinâmicas conversacionais individuais e em grupo foram feitos de forma remota nos quais pesquisador e participantes estavam em suas residências no processo interativo. Ressaltamos que o pesquisador sempre estava com a câmera aberta e que não usou filtros, isso trouxe um clima de maior confiança porque abriu a intimidade do seu lar como os professores.

Consideramos que o processo de construção e interpretação das informações configurou-se como um avanço para a pesquisa. Diante do contexto pandêmico as informações foram construídas por meio remoto em plataforma onde pesquisador e orientador conseguiam interagir nos mesmos documentos, possibilitando meus avanços interpretativos na abertura de indicadores e conjecturas de hipóteses sob sua supervisão, muitas vezes, sincronamente. Percebemos que o distanciamento físico-social não se tornou um obstáculo, na verdade, as TDICs viabilizaram processos relacionais importantes para a realização da pesquisa.

Temos entendido que a aprendizagem baseada no ensinar e no aprender nos tempos de crise atual estão fundidos em relação dialógica e recursiva, e formam um sistema integrado que gera recursos subjetivos para a superação das dificuldades existentes. E destacamos que o tipo de aprendizagem ensinar-aprender nasce da trama complexa e dialógica deste estudo, acreditando que o professor está imerso, dialeticamente, nas experiências concretas do aprender a aprender, do aprender a ensinar, do ensinar para aprender nos diversos contextos sociais que participa, inclusive de crise pandêmica.

Assim, na geração de inteligibilidade sobre nossa proposta inicial de pesquisa: *O ensinar e o aprender na configuração subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19*, avançamos na construção de um modelo teórico vivo, dinâmico, complexo que apresenta novo tipo de aprendizagem, tipicamente docente, que avança no entendimento relacional e

sistêmico destas ações do professor, em que o ensinar e o aprender são gerados simbolicamente e recursivamente nas trajetórias docentes.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa perfez benefícios de qualidades individuais e sociais para os professores participantes, e para a instituição pesquisada, por meio da relação dialógica construída na abertura de zonas de sentido sobre como os professores têm subjetivado os processos de ensinar e de aprender frente as demandas do isolamento social e distanciamento físico.

Para a instituição pesquisada, no momento da devolutiva, esperamos que os achados possam subsidiar discussões sobre formação continuada, influenciando a qualidade da gestão dos processos de ensino e aprendizagem. Propõe-se um processo formativo baseado no desenvolvimento subjetivo do professor, que embora não seja o tema da pesquisa, acreditamos que possa gerar um clima mais propício a constituição de uma equipe engajada e sensível aos problemas da coletividade, e no enfrentamento de momentos de crise.

Novos caminhos precisam ser explorados, e devem contar com a potência do trabalho das diversas áreas que estudam o espaço escolar e, por meio de uma articulação, busquem novos conhecimentos, dos quais a virtualidade fará parte não apenas como pano de fundo, como temos visto nestes últimos tempos, mas, como parte integrativa de uma aprendizagem para ensinar, ou como propomos neste trabalho, a aprendizagem ensinar-aprender. Somente isso dará conta do pós-pandemia na educação, na qual o ensino híbrido poderá realmente ser ativo e efetivo e proporcionar a afetividade, a criação e a imaginação que o ensino para a aprendizagem criativa propõe. Concluímos, portanto, propondo a continuidade dos estudos no aprofundamento da categoria desenvolvimento subjetivo de professores e o uso das TDICs com vistas a gerar outros modelos teóricos.



## REFERÊNCIAS

- Almeida, P. de. (2015). *A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos*. 2015. 211 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- Almeida, R. L. T. de (2009). *Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do ensino fundamental*. Niterói. UFF, 2009, 186 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Bacich, L., Neto, A. T. & Trevisani, F. de M. (2015). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação/ Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani*. - Porto Alegre: Penso, 270 p.; 23cm. ISBN 978-85-8429-048-2.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas par uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran*. - Porto Alegre: Penso. xxii, 238 p. il.; 23cm. ISBN 978-85-84-115-1.
- Bakhtin (2002). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2020.
- Bezerra, M. S. (2016). *Subjetividade e aprendizagem O papel da relação professor-aluno e seus desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem*. In Goulart, D. M. & Alcântara, R. (Orgs). *Educação escolar e subjetividade: Desafios Contemporâneos*. Washington, EUA: Global South. E-BOOK.
- Boll, C. I., Muller, D. N., Rossato, M. M. Axt. M. Ramos, W. M. (2019). *Enunciações estéticas em vídeos escolares na cultura digital: por uma outra forma de olhar os estudos midiáticos na escola*. Plurais Revista Multidisciplinar, v. 4, n.2.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília
- Cavalcante M. V., Bittencourt I. G. S., Vieira A. C. S., Carneiro J. N. & Teixeira L. M. (2020). *The scenario of researches regarding life experiences with cochlear implants: an integrative literature review*. Rev. CEFAC. 2020; 22 (1):e15818 | doi: 10.1590/1982-0216/202022115818.
- Coll, C. (2009). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. In: *Carneiro, R., Toscano, J.C., E Díaz, T. (coords.), Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Coll C. & Monereo C. (2010). *Psicologia da Educação Vitual*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, V. C.; Souza, M. F. G. de; Barbosa, V. M. A. C. & Almeida, F. M. de. (2018) *Entre teclas e giz: o discurso docente na era da cibercultura*. Em *Corpo e cultura digital: diálogos interdisciplinares / Organização de Nádia Laguárdia de Lima [et al]*. – Belo horizonte Quixote+Do Editoras Associadas
- Di Gesú, M. G., González, M. F. (2020). *The Imposed Online Learning and Teaching During COVID-19 Times*. In: Di Gesú, M. G., González, M. F. (eds) *Cultural Views on Online*

- Learning in Higher Education. pp 189-201. *Cultural Psychology of Education*, vol13. Springer, Charm. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_11).
- D'Souza, M. J., Fry, K., Koyanagi, L., Shepherd, A. (2020). *COVID-19 Impacts at a Small Mid-Atlantic Liberal-Arts College with Implications for STEM Education* - *Journal of Education and e-Learning Research*, v7 n4 p407-420.
- Egler, V. L. P. e Mitjás Martínez, A. (2019). *A Configuração Subjetiva da Ação de Aprender: Implicações na organização do contexto educativo na formação de professores*. In COELHO, Cristina M. Madeira; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás; REY, Fernando Luis González; TACCA, Maria Carmen (orgs.). *Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco*. Campinas: Alínea.
- Freire, P., 1921-1997. (2017). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – 55ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., 1921-1997. (2018). *Educação e mudança*. / prefácio Moacir Gadotti; tradução LÍlian Lopes Martin. – 38ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B., Shaw, G. S. L. & Pereira, J. G. L. T. (2021). Perspectivas para a formação de professores pós pandemia. *REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL* v.17, n.45, p. 1-25, abr./jun. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8361>.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural* / Fernando González Rey; [tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor] São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação* / Fernando González Rey; [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva] São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2011). *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (2013). *O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia?* *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 8, n. 1, p. 20-34.
- González Rey, F. (2014). *Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia*. *Psicologia Ensino & Formação*, v. 5, n. 1, p. 50-63.
- González Rey, F. (2016). *Epistemología Cualitativa de González Rey: una forma diferente de análisis de "datos"* *Revista Tecnica*, v. 1, n. 1, p. 17-32.
- González Rey, F. & Mitjás Martínez, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas: Alínea.
- González Rey, F., Mitjás Martínez, A., Rossato, M. e Goulart, D. M. (2017). *The relevance of the concept of Subjective Configuration in discussing Human Development*. In Chapter 11 / Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2017 M. Fleer et al. (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity, Perspectives in Cultural-Historical Research* 1. DOI 10.1007/978-981-10-4534-9\_11.

- Imbermón, F. (2010). *Formação continuada de professores* [recurso eletrônico] / Francisco Imbermón; tradução Juliana dos Santos Padilha – Dados eletrônicos - Porto Alegre: Artmed.
- Kaden, U. (2020). *COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K-12 Teacher*. *Educ. Sci.* 2020, 10, 165; doi: 10.3390/educsci10060165.
- Kim, L. E. & Asbury, K. (2020). “*Like a rug had been pulled from under you*”: *The impact of COVID-19 on the teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown*. *British Journal of Educational Psychology*. DOI:10.1111/bjep.12381.
- Libâneo, J., C. (2004). *A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências*. In: *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, 5º ed. p. 61-72.
- Libâneo, J., C. (2011). *Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática*. CEPED/PUC GO, p. 85-100.
- Madeira-Coelho, C. M. (2012). *Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina aprende*. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S (org). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. 1ª ed. Brasília: Liber Livro, p. 111-129.
- Madeira-Coelho, C. M., Vaz, L. & Kaiser, P. N. (2019). *A perspectiva histórico-cultural da subjetividade na educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente*. In. *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Maristela Rossato / Vannúzia Leal Andrade Peres (Organizadores). 1ª ed pos. 1478-1903. Curitiba: Appris.
- Mendes, K. S., Silveira, R. C. C. P. e Galvão C. M. (2008). *Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem*. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Out-Dez; 17(4):758:64.
- Mitjás Martínez, A. (2006b). *Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?* In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, cap. 04 pp.: 69-64.
- Mitjás Martínez, A. (2014). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Mitjás Martínez, A. Neubern, M.; Mori, D. V. (org.). Campinas: Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. / Albertina Mitjás Martínez, Fernando González Rey. 1. Ed. - São Paulo: Cortez Editora. - (Coleção construindo o compromisso social da psicologia / coordenação Ana Mercês Bahia Bock). E-BOOK
- Mitjás Martínez, A. González Rey, F. e Puentes, V, R. (2019). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre saúde e educação* / Albertina Mitjás Martínez, Fernando González Rey e Roberto Valdéz Puentes organizadores. Uberlândia: EDUFU.

- Monereo, C. F. (2021). *Introducción. La educación u la docências pospandemia. Consecuencias de la covid-19 como incidente crítico. Em. Educar en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Primera edición, D. R. © México Fundación SM, A.C. Ciudad de México, México.
- Mundim, E. D. A. (2016). *Movimentos da ação docente: recursos subjetivos na produção de saberes pedagógicos*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: 2016, 218p. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22050/1/2016\\_Elis%C3%A2ngelaDuarteAlmeidaMundim.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22050/1/2016_Elis%C3%A2ngelaDuarteAlmeidaMundim.pdf). Acesso em 14 de maio de 2020.
- Muniz, L. S. e Mitjás Martínez, A. (2019). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias trabalho pedagógico* / Luciana Soares Muniz, Albertina Mitjás Martínez. - 1. ed. - Curitiba: Appris.
- Nóvoa, A. (2000). *Os professores e suas histórias de vida*. In: NÓVOA, A.(org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 11-30.
- Nóvoa, A. (2020, abril 14). *Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa* [Arquivo de vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Niego>
- Nóvoa, A. (2020, junho 23). *Webconferência Prof. António Nóvoa: Formação de professores em tempo de pandemia*. [Arquivo de vídeo] Recuperado de <https://youtu.be/ef3YQcbERiM>.
- Olivieri, L. (2021). *Extraclasse: sondagem e escuta como métodos de invenção. Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais - PPGAV/UnB.
- Pulino, L. H. C. Z. (2008b). *A Teoria Sócio-Histórica de Vigotski* (pp. 72 -90). Em Maciel, D. A & Pulino, L. H. C. Z. *A psicologia e a Construção do Conhecimento*. Brasília: LGE editora.
- Quezada, R. L. Talbot, C. Quezada-Parker, K. B. (2020). *From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19* - Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, v46 n4 p472-483.
- Rossato, M., & Martinez, A. M. (2017). *A metodologia construtivo-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade*. Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 343-352.
- Rossato, M & Peres, V. L. A. (2019). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* / organizadores Maristela Rossato, Vannúzia Leal Andrade Peres. - 1ed. - Curitiba: Appris. 233 p.; 23cm - (Formação de professores).
- Santos, C. A. dos S. & Sales, A. (2017), *As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no trabalho docente*. – 1. Ed. – Curitiba Appris.
- Schuck, R. K & Lambert, R. (2020). *"Am I Doing Enough?" Special Educators' Experiences with Emergency Remote Teaching in Spring 2020* - Education Sciences, v10 Article 320.

- Souza, E. C. de & Torres, J. F. P. (2019). *A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais* Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.[Uberlândia, MG|v.3|n.1|p.26-49|jan./abr. 2019 ISSN: 2526-7647.
- Souza, M. T., Silva, M. D. e Carvalho, R. (2010). *Revisão Integrativa: o que é e como fazer*. Einstein; 8 (1Pt 1):102-6.
- Sunasee, R. (2020). *Challenges of Teaching Organic Chemistry during COVID-19 Pandemic at a Primarily Undergraduate Institution* - Journal of Chemical Education, v97 n9 p3176-3181 Sep.
- Tacca, M. C. V. R. (2019) Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco/ organizadores Maria Carmen V. Rosa Tacca... [et al.]. - Campinas, SP: Editora Alínea, ePUB. Vários autores. Outros organizadores Albertina Mitjáns Martínez, Fernando LGonzález Rey.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., Parola, A. (2020). *Education in times of pandemic: reflections of students and teachers on virtual university education in Spain, Italy and Ecuador* - Revista Latina de Comunicacion Social, 2020 (78), pp. 1-21.
- Versuti, A.C., Beraldo, R. & Gosciola, V. (2014). *Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade* / organizadores: Andrea C. Versuti, Rossana Beraldo, Vicente Gosciola. – Recife: Editora UFPE. 215 p. Volume 2: Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo. ISBN 978-85-415-0527-7 (broch.)
- Vigotskii, Lev Semenovich, 1896-1934. (2010). V741L. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. *Amanda Lopes Sampaio*, Coordenadora Geral de Educação [REDACTED] [REDACTED] – Distrito Federal, está de acordo com a realização da pesquisa *O Ensinar e o Aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19*, na [REDACTED] de responsabilidade do pesquisador *Mozaniel Mendes Pereira Lima*, estudante de mestrado acadêmico no Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da Profa. *Dra. Wilsa Maria Ramos*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de *Rodas de conversas on-line, Dinâmicas Conversacionais (individuais e grupais virtuais), Atividades de produções visuais e midiáticas (vídeos e fotos das mídias e redes sociais dos estudantes, Atividades de Produções Escritas e Visuais (Complemento de Frases, Construção da Linha de Linha do Tempo) e Atividade de Observação da Rotina Escolar dos Professores*. Vale ressaltar que as atividades ocorrerão virtualmente devido ao contexto pandêmico e diante das disponibilidades e disposição dos participantes. Vale ressaltar que as atividades poderão ocorrer nas formas presencial (caso haja liberação formal) e virtual, ou seja, diante das disponibilidades e disposição dos participantes. A pesquisa terá a duração de dois (2) anos, com previsão de início em **agosto/2019** e término em **julho/2021**.

Eu, *Amanda Lopes Sampaio*, Coordenadora Geral de Educação da [REDACTED] [REDACTED] – Distrito Federal, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Brasília, de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_.

---

Nome do responsável pela instituição

---

Assinatura e carimbo do responsável pela  
instituição

## APÊNDICE B – CARTA CONVITE

Prezado (a) professor (a),

Bom dia! Boa tarde!

Meu nome é Mozaniel Mendes Pereira Lima, sou professor e coordenador pedagógico, estou realizando uma pesquisa de mestrado pelo programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento (PGPDE) na Universidade de Brasília (UnB) sob orientação da professora Doutora Wilsa Maria Ramos.

Venho convidar-lhe para conhecer a pesquisa que realizarei, com o título de **o Ensinar e o Aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia**.

Por meio desta pesquisa, espera-se conhecer *como os processos subjetivos integram a configuração subjetiva do “ser” professor em tempos da pandemia da (COVID-19)*.

Como vivemos em um mundo repleto de tecnologias, perguntamos: como os professores têm vivido as modificações das práticas pedagógicas neste contexto de pandemia? Em que medida vocês têm se implicado como protagonistas de um (novo) contexto de desenvolvimento e de aprendizagem? Como essas mudanças e tensões têm mobilizado os professores no plano social e individual?

Entendemos esta pesquisa como uma oportunidade de contribuir para a compreensão de uma educação diferente, além do seu tempo e profundamente comprometida com os aspectos éticos e profissionais que uma pesquisa científica deve ter.

A pesquisa recebeu o apoio da escola, e é importante esclarecer que:

1. A pesquisa não tem vínculo direto com a escola, a instituição apenas cedeu seu espaço e contato com os professores interessados.
2. A pesquisa é totalmente voluntária, portanto, os professores podem desistir de participar a qualquer momento. Pedimos apenas que comuniquem antecipadamente ao pesquisador.
3. A pesquisa envolve um primeiro encontro com os professores em sala virtual da escola e no caso de o professor prosseguir, outros encontros ocorrerão em local virtual preferencial para o professor.
4. O primeiro encontro e as demais fases serão gravadas e registradas pelo pesquisador. A identidade e o nome dos professores serão mantidos em total sigilo em todas as etapas e em todos os materiais de pesquisa, como gravações, produções midiáticas; serão confidenciais e somente serão usadas para fins científicos.

Desta forma, convido-o/a para participar da primeira reunião onde explicarei o projeto e você tem total liberdade para aceitar ou não.

Data: xxxxx

Link para participar:

Para mais esclarecimentos, o meu contato é 61 99967-4260 ou [mozaniellmendes@gmail.com](mailto:mozaniellmendes@gmail.com)

Assinado:

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE TRIAGEM

# O professor, a prática pedagógica, a pandemia e as tecnologias digitais. Eis a questão...

Caro professor, cara professora,

No momento pandêmico de isolamento social, as nossas salas de aula presenciais passaram para ambientes e espaços online, virtuais, que para muitos de nós são novos e por consequência nos trazem desafios.

Nesse cenário social, iniciamos uma pesquisa que aborda questões relacionadas a como você sente no dia a dia, como a pandemia mudou as suas atividades rotineiras, e ainda, quais as possíveis estratégias utilizadas no enfrentamento dessa situação. O objetivo da pesquisa é compreender as experiências vividas pelos docentes da EduSesc Taguatinga Norte no decurso do período do isolamento social e ensino remoto emergencial.

Assim, pedimos, por gentileza, que responda ao questionário a seguir, que subsidiará a construção de um Projeto de Pesquisa, mais amplo, sobre as ações dos professores do ensino médio, em tempos de pandemia.

Você levará apenas 10 a 15 minutos.

Não há respostas certas ou erradas nas perguntas. Nosso intuito é conhecer a visão pessoal sobre os assuntos abordados nesse questionário.

\* Obrigatória

1. Marque em "Concordo Participar desta Pesquisa" \*

Concordo Participar desta Pesquisa

2. Inicialmente, pedimos que responda alguns dados sobre você, lembrando que você não será identificado.



3. Idade (em anos) \*

4. Sexo \*

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder

5. Qual é a área do conhecimento que você leciona? \*

- Ciências da Natureza (Química)
- Ciências da Natureza (Física)
- Ciências da Natureza (Biologia)
- Matemática
- Linguagens (Português)
- Linguagens (Arte)
- Linguagens (Ed. Física)
- Linguagens (Inglês)
- Linguagens (Espanhol)
- Linguagens (Informática Educativa)
- Linguagens (Espaço Maker)
- Ciências Sociais e Humanas (Geografia)
- Ciências Sociais e Humanas (História)
- Ciências Sociais e Humanas (Filosofia)
- Ciências Sociais e Humanas (Sociologia)
- Ciências da Natureza (Ciências)

8. No caso de você nunca ter usado as TDICs antes, nesse momento, quais você passou a usar?

- Computador;
  - Datashow;
  - Tablet;
  - Smartphone;
  - Conteúdos Virtuais: vídeos, blogs, páginas de redes sociais
  -
- Outra

9. Durante esse período de de ensino remoto como tem sido sua rotina / carga de trabalho nas atividades de ação docente? \*

- Tenho mantido, com adaptações, uma rotina semelhante a do período anterior à pandemia.
  - Tenho trabalhado muito mais durante este período de atividades remotas.
  - Não tenho conseguido trabalhar de forma como desejaria.
  -
- Outra

10. Caso tenha marcado de forma afirmativa que está trabalhando mais, assinale as causas abaixo (pode marcar mais de uma):

- Levo mais tempo para preparar material para as atividades assíncronas;
  - Levo mais tempo preparando as aulas síncronas;
  - Tenho participado de outras atividades da minha área como: lives, seminários, dentre outros;
  - Tenho sobrecarga de tarefas domésticas, de cuidados com membros da família devido a pandemia;
  -
- Outra

8. No caso de você nunca ter usado as TDICs antes, nesse momento, quais você passou a usar?

- Computador;
  - Datashow;
  - Tablet;
  - Smartphone;
  - Conteúdos Virtuais: vídeos, blogs, páginas de redes sociais
  -
- Outra

9. Durante esse período de de ensino remoto como tem sido sua rotina / carga de trabalho nas atividades de ação docente? \*

- Tenho mantido, com adaptações, uma rotina semelhante a do período anterior à pandemia.
  - Tenho trabalhado muito mais durante este período de atividades remotas.
  - Não tenho conseguido trabalhar de forma como desejaria.
  -
- Outra

10. Caso tenha marcado de forma afirmativa que está trabalhando mais, assinale as causas abaixo (pode marcar mais de uma):

- Levo mais tempo para preparar material para as atividades assíncronas;
  - Levo mais tempo preparando as aulas síncronas;
  - Tenho participado de outras atividades da minha área como: lives, seminários, dentre outros;
  - Tenho sobrecarga de tarefas domésticas, de cuidados com membros da família devido a pandemia;
  -
- Outra

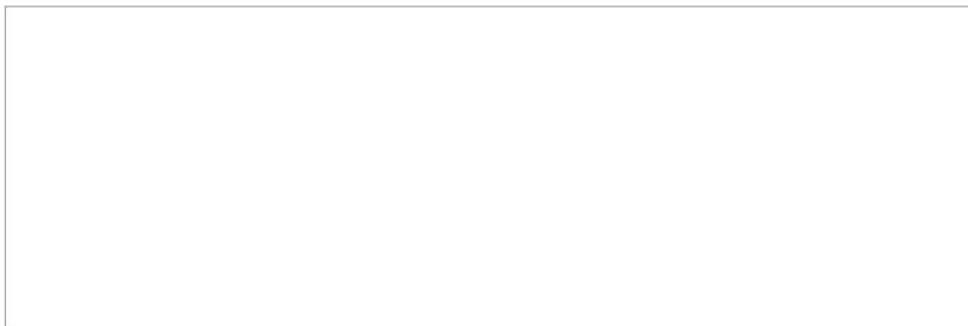
11. Neste momento de isolamento social e aulas em caráter remoto emergencial quais apoios você considera importante receber? \*

- Apoio pedagógico para conseguir auxiliar os/as estudantes;
- Apoio psicológico/emocional;
- Apoio para conciliar atividades domiciliares e a rotina de trabalho;
- Apoio administrativo com uso das tecnologias;
- Apoio formativo para uso das plataformas;
- 
- Outra

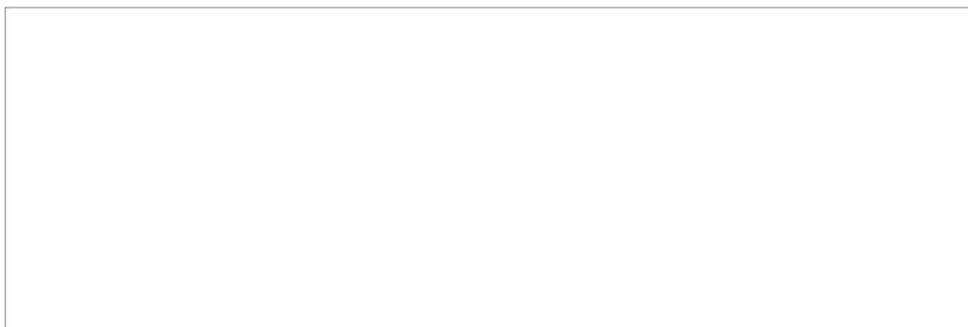
12. Desde o início das atividades remotas, além do tempo consagrado ao trabalho, em quais dessas atividades você tem dedicado mais tempo? Responda marcando de 1 (um) a 6 (seis) sendo um para as atividades que você está dedicando menos tempo e seis para aquelas atividades que você dedica mais tempo. Caso não se aplique marque a opção 0 (zero) \*

	0	1	2	3	4	5	6
Atividades Domésticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de Formação Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ações de Autocuidado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades Físicas em Casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuidados dos pais ou outros idosos da Família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuidados de pessoas doentes por COVID-19 ou outras enfermidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

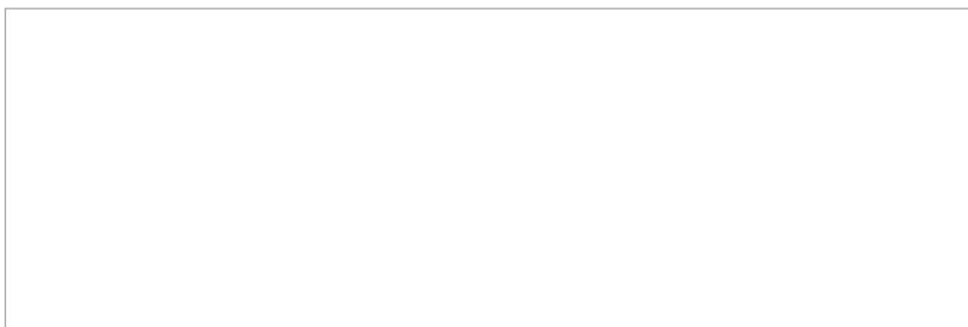
13. Relate como você tem atuado enquanto docente nesse novo tempo-espço do processo de ensino e aprendizagem não presencial. Quais são as maiores dificuldades para você nesse período (pedagógicas, de produção de material, de contato com os estudantes, dentre outros)? \*



14. Fale sobre os seus sentimentos e experiências mais significativas no período do isolamento social e ensino remoto emergencial em termos da sua ação como docente. \*



15. Quais redes de apoio você avalia como necessárias para contribuir como seu trabalho durante esse período de ensino remoto e isolamento social? \*



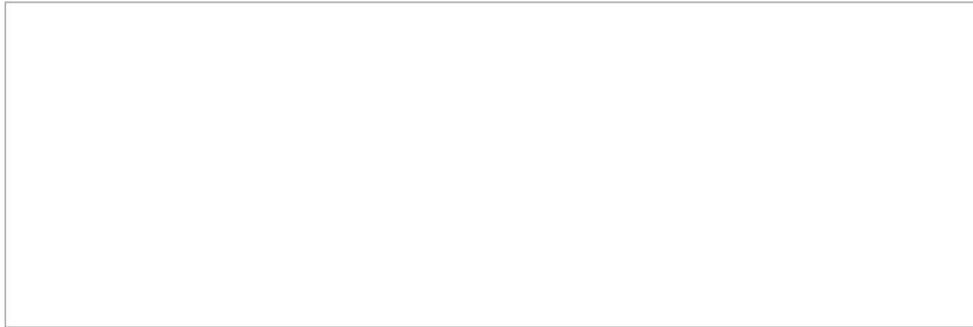
16. Como você considera a qualidade do acesso à internet em sua casa? \*

- Não tenho problemas com acesso à internet;
- Minha internet é instável e já prejudicou atividades assíncronas e síncronas algumas vezes;
- Minha internet não tem qualidade adequada, tenho tido muitas dificuldades na realização do trabalho remoto;
- Houve aumento de gastos com serviço de telefonia e de dados para a adequação ao período com aulas remotas;
- Tive apoio em recursos para o acesso a internet da instituição que trabalho
- 
- Outra

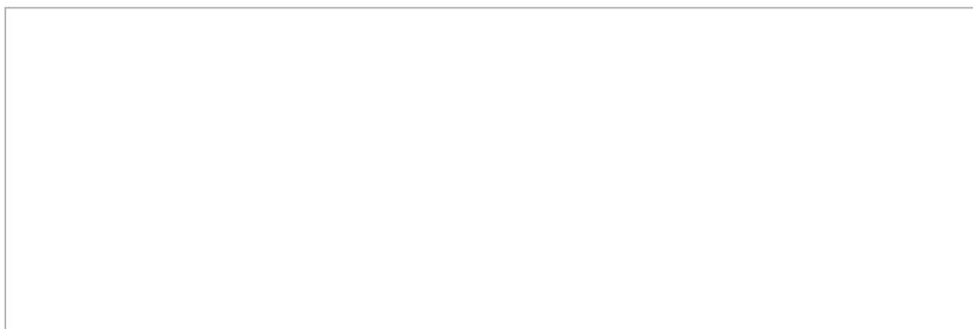
17. Como você considera a infraestrutura em sua casa para a realização do trabalho remoto? \*

- Tenho todos os equipamentos necessários e local reservado para a realização das atividades remotas;
- Não tenho todos os equipamentos necessários e local reservado para a realização das atividades remotas com qualidade (por exemplo: microfone, câmera, computador, etc);
- Precisei adquirir novos equipamentos necessários para a realização das atividades remotas;
- Divido espaço com outras pessoas para a realização das atividades remotas;
- 
- Outra

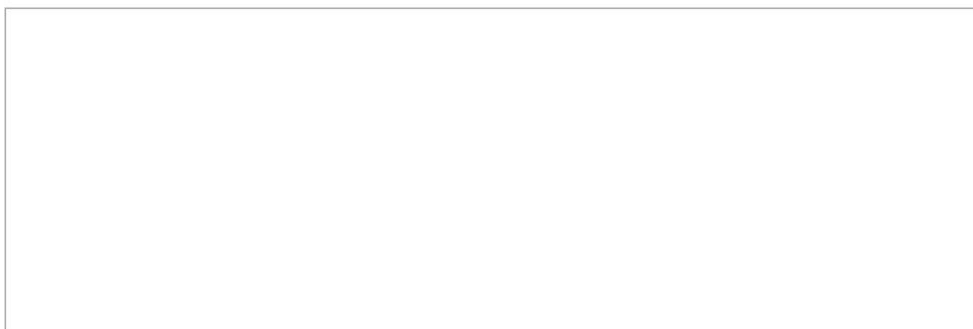
18. Quais aprendizados você tem adquirido no momento? Quais são as dificuldades que você tem experimentado? \*



19. Com você vê o futuro? Quais são as práticas que você levará para a sala de aula no retorno das aulas presenciais? \*



20. Liste 3 sugestões que você avaliar importantes para serem consideradas para o próximo ano letivo. \*





## O professor, a prática pedagógica, a pandemia e as tecnologias digitais. Eis a questão...

Diante do contexto que todos enfrentamos, a pandemia trazida pelo novo corona vírus, fui mobilizado a compreender o professor (a), suas ações, ansiedades, felicidades, aprendizados, dentre outros. E para isso, essa pesquisa objetiva-se, dentre outros anseios, a compreender as configurações subjetivas implicadas às práticas pedagógicas permeadas pelas TDICs no contexto da Pandemia. Essas configurações sociais e individuais são produções subjetivas geradas pelos professores no exercício da ação docente.

A pesquisa está inscrita no Programa de Pós-graduação da Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar (PGPDE) no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. A pesquisa possui fases distintas que serão explicadas para os professores participantes e na oportunidade serão disponibilizados os Termos de consentimento e livre esclarecimento.

Será uma alegria imensa ter a sua participação, que cremos que poderá reverter em recomendações de melhoria da relação entre os sujeitos envolvidos na EduSesc e na organização do processo de ensino e aprendizagem da escola em tempos de pandemia.

21. Nesse sentido, quero convidar você a participar da construção dessa pesquisa, e se você assim o quiser... \*

- SIM, quero participar.
- NÃO, não tenho interesse.

22. Caso afirmativo, escreva abaixo seu e-mail e contato telefônico. Entraremos em contato para tomarmos um café (virtual) e discutirmos as próximas etapas na construção desse projeto.

---

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

## **APÊNDICE D – DINÂMICA CONVERSACIONAL - ENTREVISTA**

### **Sobre a Prática Pedagógica:**

Qual foi a razão de ser professor?

Quando você se sentiu professor pela primeira vez?

O que deixava você mais feliz quando estava na faculdade? E mais triste?

Quais eram as disciplinas que mais gostava? Quais menos gostava?

Como vê sua prática hoje? Você acredita que precisa melhorar?

Como você expressa suas opiniões no trabalho?

Qual seu maior desafio profissional hoje?

Descreva sua melhor experiência sendo professor?

De onde veio, ou vem, o apoio para o exercício da docência?

Você já pensou em desistir?

Você se sente um professor (a) motivado hoje?

Você se sente parte de uma equipe?

Com você percebe seus colegas de trabalho? Vocês trocam experiências?

Qual visão você tem da profissão docente?

### **Sobre o uso de TDICs:**

Você gostava ou gosta de tecnologias digitais?

Uso das TDICs: presente e futuro?

Qual foi seu maior receio quando soube das aulas virtuais?

Como é estar em salas virtuais? O que estas práticas lhe ensinaram?

Você tem um espaço para o trabalho remoto em casa? Descreva-o.

Diante disso, responda a pergunta: Minha casa é meu espaço?

Você pretende continuar a usar o espaço virtual em sua prática? Como?

Minhas Redes Sociais, minha vida pessoal ou profissional?

Você se considera digital?

### **Sobre o contexto pandêmico da COVID-19:**

A pandemia, minha casa e minha prática: o que é mais importante?

Quais contextos você enfrentou que mais provocaram medo?

O que este contexto trouxe para sua prática diária?

Como você tem enfrentado o contexto pandêmico?

Qual será o normal daqui em diante?

### **Sobre a escola**

E a escola, como tem contribuído para a qualidade da aula e das relações pedagógicas?

## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*O ensinar e o aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19*”, de responsabilidade de **Mozaniel Mendes Pereira Lima**, estudante de mestrado acadêmico da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é: *compreender como os processos subjetivos gerados no aprender e no ensinar integram a constituição do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19.*

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade para cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *Rodas de conversas on-line, Dinâmicas Conversacionais (individuais e grupais virtuais), Atividades de produções visuais e midiáticas (vídeos e fotos das mídias e redes sociais dos estudantes), Atividades de Produções Oraís (atividades indutoras de reflexões – imagens, frases), Atividades de Produções Escritas e Visuais (Complemento de Frases, Construção da Linha de Linha do Tempo) e Atividade de Observação da Rotina Escolar dos Professores.* Vale ressaltar que as atividades ocorrerão virtualmente devido ao contexto pandêmico e diante das disponibilidades e disposição dos participantes. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *fomentar a produção de novas inteligibilidades sobre os processos subjetivos gerados no aprender e no ensinar integram a constituição do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19.* Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu

consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone 61 99967-4260 ou pelo e-mail [mozaniellmendes@gmail.com](mailto:mozaniellmendes@gmail.com). A qualquer momento e horário eu estarei disponível.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *um encontro com os participantes e suas famílias a ser combinado após defesa da Dissertação. E, além disso, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola*, podendo ser publicada posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador /a responsável pela pesquisa, e a outra com você.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do/da pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

### Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, *nome do participante*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado *O ensinar e o aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19*, de responsabilidade do pesquisador *Mozaniel Mendes Pereira Lima*, estudante de mestrado acadêmico no Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para *Rodas de conversas on-line, Dinâmicas Conversacionais (individuais e grupais virtuais), Atividades de produções visuais e midiáticas (vídeos e fotos das mídias e redes sociais dos estudantes), Atividades de Produções Oraís (atividades indutoras de reflexões – imagens, frases), Atividades de Produções Escritas e Visuais (Complemento de Frases, Construção da Linha de Linha do Tempo) e Atividade de Observação da Rotina Escolar dos Professores*. Vale ressaltar que as atividades ocorrerão virtualmente devido ao contexto pandêmico e diante das disponibilidades e disposição dos participantes.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com a participante.

---

Assinatura da participante

---

Assinatura do pesquisador

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – PARECER CONSUBSTANCIADO

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DA AÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Pesquisador:** MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 36283620.2.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Ciências Humanas/UNB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.627.431

#### Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de setembro de 2020.

#### Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de setembro de 2020.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de setembro de 2020.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterados em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de setembro de 2020.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalteradas em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 17 de setembro de 2020.

#### Recomendações:

Incluir no TCLE a descrição do tempo previsto para a realização de cada procedimento metodológico, bem como a periodicidade de sua realização (se no mesmo dia, se em dias

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.627.431

separados e quantos dias estariam previstos pela equipe de pesquisa).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Projeto de Pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. No entanto, é recomendado que o Pesquisador inclua no TCLE a descrição do tempo previsto para a realização de cada procedimento metodológico, bem como a periodicidade de sua realização (se no mesmo dia, se em dias separados e quantos dias estariam previstos pela equipe de pesquisa).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1590515.pdf	18/09/2020 17:08:59		Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.pdf	18/09/2020 17:07:13	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_termo_de_aceite_institucional_revisado.pdf	07/08/2020 09:29:59	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/08/2020 16:01:19	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Mozaniel_Mendes_Pesquisador.pdf	06/08/2020 15:59:22	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Wilsa_Maria_Ramos_Orientadora.pdf	06/08/2020 15:56:46	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_Etica.pdf	06/08/2020 15:44:19	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento.pdf	06/08/2020 15:40:59	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	06/08/2020 15:39:51	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa.pdf	06/08/2020 15:27:34	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_revisado.pdf	29/07/2020 13:22:02	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/07/2020 13:16:05	MOZANIEL MENDES PEREIRA LIMA	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.627.431

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 04 de Abril de 2021

---

Assinado por:

**MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br