



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

Coordenar os tempos e espaços do trabalho pedagógico remoto, em contexto disruptivo

Coordinate the times and spaces of remote pedagogical work, in a disruptive context

Coordinar los tiempos y espacios del trabajo pedagógico remoto, en contexto disruptivo

Natália Queiroz de

Oliveira Souto¹

orcid.org/0000-0002-7782-2868

nathsouto@gmail.com

Fabrcia Teixeira

Borges²

orcid.org/0000-0002-5871-4407

fabrcia.borges@gmail.com

Recebido em: 6 nov. 2021.

Aprovado em: 10 ago. 2022.

Publicado em: 3 nov. 2022.

Resumo: A crise sanitária ocasionada pela pandemia de COVID-19 trouxe à tona novas formas de ser, estar e vivenciar as dinâmicas sociais. O presente texto configura-se como um relato de experiência sobre o desafio de coordenar o trabalho pedagógico em um cenário disruptivo. A organização do trabalho pedagógico remoto visualizou a todo o tempo, a dinâmica entre os sujeitos do processo educativo – estudantes, professores e família – como centralidade estruturante da narrativa. Esta é contada pela ótica do coordenador pedagógico, tateando o desconhecido, coordenando ações descentradas, envolvendo sujeitos, tempos e espaços virtualizados, no desafio de delinear o processo educativo – um processo essencialmente de presenças em interação no mundo – como um processo de presenças digitalmente conectadas, em uma relação de ressignificação das possibilidades de mediação educativa cibernética para o desenvolvimento humano; e das possibilidades de produção de meios mais potentes e mais humanizados, pelo ser humano que pôde construir novos significados para sua atuação e sua forma de estar no mundo, atravessando uma pandemia, à espera de novos tempos e espaços.

Palavras-chave: coordenação pedagógica, ensino remoto, pandemia COVID-19

Abstract: The health crisis caused by the COVID-19 pandemic brought to light new ways of being, living and experiencing social dynamics. This text is an experience report on the challenge of coordinating pedagogical work in a disruptive scenario. The organization of remote pedagogical work, always watching the dynamics between the subjects of the educational process – students, teachers, and family – as the structuring centrality of the narrative. This is told from the perspective of the pedagogical coordinator, groping the unknown, coordinating decentered actions, involving virtualized subjects, times and spaces, in the challenge of outlining the educational process, a process essentially of presences in interaction in the world, as a process of digitally connected presences, in a relationship of redefinition of the possibilities to a cybernetic educational mediation, for human development; and the possibilities of producing more powerful and more humanized means, by the human being who could build new meanings for their performance, and their way of being in the world, going through a pandemic, waiting for new times and spaces.

Keywords: pedagogical coordination, remote teaching, COVID-19 pandemic

Resumen: La crisis de salud provocada por la pandemia COVID-19 sacó a la luz nuevas formas de ser, vivir y experimentar las dinámicas sociales. Este texto es un relato de experiencia, sobre el desafío de coordinar el trabajo pedagógico en un escenario disruptivo. La organización del trabajo pedagógico remoto visualizó la dinámica entre los sujetos del proceso educativo – estudiantes, docentes y familia – como la centralidad estructurante de la narrativa en todo momento. Esto se cuenta desde la perspectiva del coordinador pedagógico, tanteando lo desconocido, coordinando acciones descentradas, involucrando sujetos, tiempos



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil.

² Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil.

y espacios virtualizados, en el desafío de delinear el proceso educativo, un proceso esencialmente de presencias interactuantes en el mundo, como un proceso de presencias conectadas digitalmente, en una relación de redefinición de las posibilidades de la mediación educativa cibernética, para el desarrollo humano; y las posibilidades de producir medios más poderosos y más humanos, por parte del ser humano que pudiera construir nuevos significados para su actuación, y su forma de estar en el mundo, atravesando una pandemia, esperando nuevos tiempos y espacios.

Palabras clave: coordinación pedagógica, enseñanza remota, pandemia COVID-19

"De forma alguma não foi um 'estar de férias em casa'. Foi um momento de dor, perdas, medo, insegurança e de articular isso com o trabalho. Agradecer a oportunidade de se reinventar e olhar para o futuro de uma nova forma...". (Artemisa Quaresma. Professora do Ensino Fundamental I na Escola Estadual Quilombola Lagoa dos Índios, Macapá)

O relato de experiência é um dispositivo que agrega um importante valor formativo, pois a experiência narrada ao ser recodificada no registro escrito durante a reorganização dos fatos, oportuniza ressignificar a atuação profissional reverberando na formação e no desenvolvimento profissional. Registrar promove uma dinâmica de imersão e de distanciamento do evento relatado. Ao recorrer à memória o narrador, dá um passo para trás ampliando a perspectiva da sua visão (Zabalza, 2008). Narrar sobre si mesmo é criar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que fazemos. Uma narrativa aborda o potencial dos hábitos e das decisões como criadores do self. Como narrativas, os relatos originam-se na experiência e vão se articulando e se desdobrando; adaptam-se a novos contextos, pessoas e projetos (Bruner, 2003). A tessitura deste relato apresenta os fatos na consolidação da experiência de forma sequencial, considerando que se sucederam disruptivamente na estruturação do cotidiano escolar e que houve atravessamentos que, na maioria das vezes, não respeitaram a sequência dos fatos e estenderam-se através dos sentidos e para além deles (Jovchelovitch & Bauer, 2011).

Atuando como professoras há tempos, foi possível interatuar em diversas áreas e níveis do processo educativo. Com crianças da educação

infantil à formação de professores, incluindo o ensino superior, estivemos em contextos que oportunizaram tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional. Um desafio constante foram as mudanças: (a) mais amplas, como em políticas e leis, em diretrizes e parâmetros pedagógicos, programas e projetos, ressignificações teóricas e curriculares; e (b) em nível micro, as alterações das rotinas planejadas diariamente. Conforme Bruner, construímos e reconstruímos em processo contínuo um self (eu), de acordo com as demandas dos contextos com os quais nos deparamos em transformações e permanências, dispondo dos parâmetros guardados na memória, nossas vivências, expectativas ou receios quanto ao futuro (Bruner, 2003). No microcosmos escolar, na dinamicidade do trabalho pedagógico, privilegiando a diversidade de espaços e o respeito, as temporalidades, as características do desenvolvimento humano, em específico, do desenvolvimento infantil e de docentes, tem se constituído a experiência profissional que aqui remete à coordenação pedagógica.

A organização do trabalho pedagógico é motivada pelo processo de ensino e aprendizagem e estrutura-se em uma organização cuja materialidade envolve essencialmente três sujeitos em suas potencialidades de agência: estudantes, professores e família. Apesar da presença de outros fundamentos para o trabalho pedagógico, como o aporte didático, o currículo, as teorias e experiências docentes, os materiais e as tecnologias disponíveis (Zabala, 2010; Zabala et al., 2016), a mediação, além do contexto social, histórico, cultural e econômico, com suas práticas, contingências e possibilidades (Saviani, 2019), neste relato, a atenção direciona-se aos sujeitos citados, propondo-se a conhecer e compreender o contexto em que se desenvolveu o ensino remoto pela ótica da coordenação pedagógica escolar do ensino fundamental.

As rotinas escolares dão o tom da normalidade dos dias

O ano de 2020 iniciou-se repleto de novidades, expectativas e processos, em uma escola com

atendimento a crianças pequenas, de quatro e cinco anos na educação infantil e ao ciclo de alfabetização – os três primeiros anos do ensino fundamental. Nesta unidade de ensino da rede pública, em uma região administrativa do Distrito Federal (DF), pelos últimos cinco anos, colaborou-se com a equipe de coordenação pedagógica. Conforme as diretrizes pedagógicas, a constituição do tempo-espaço de coordenação privilegia o trabalho concebido e desenvolvido coletivamente. A equipe de coordenação do período era constituída por três coordenadoras pedagógicas, estruturando um trabalho coconstruído na relação interpessoal, na articulação do diálogo essencial entre teoria e prática, para identificar permanências e revisão nas práticas escolares (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF], 2014). Com um grupo de 26 professores regentes, a escola atendeu neste ano, a oito turmas da educação infantil e 18 turmas de alfabetização (1º ao 3º ano). Passados 20 dias letivos, o trabalho pedagógico já estava assentado na organização curricular e dos tempos e espaços da escola: parquinhos, salas de vídeo, leitura, informática e quadra; ainda era o período de acolhimento e inserção das crianças e de atividades diagnósticas. Na noite de 11 de março, professores, estudantes e famílias, foram surpreendidos com a interrupção das atividades escolares. Desta maneira, o coronavírus, que desde o final de 2019 gerava notícias preocupantes em Wuhan, cidade chinesa, espalhando-se pela Ásia e Europa, incorpora-se à realidade social brasileira, demandando novas rotinas de proteção no dia a dia, como o distanciamento social.

Leis, decretos, portarias, pareceres, medida provisória, recomendações, inundaram a realidade e o imaginário docente, irrompendo nos costumes pessoais, familiares, profissionais e estudantis. Um sucinto resgate temporal, situa as principais ações no enfrentamento à pandemia, apresentando parte do aporte jurídico, que embasou as decisões educacionais, no DF e no Brasil. Em 11 de março, a Organização Mundial de Saúde caracterizou a pandemia. No mesmo dia, o Decreto n.º 40.509, suspendeu as aulas no

DF, decisão mantida por decretos sucessivos, em atenção à crise sanitária. Através da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), posicionou-se a respeito das atividades pedagógicas em meios digitais, no período pandêmico. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com a Portaria n.º 133, de 03 de junho, definiu critérios para a atuação dos profissionais das unidades escolares, de maneira remota. A volta das atividades de ensino, no modelo remoto, ocorreu em 13 de julho de 2020, com atendimento aos estudantes (SEEDF, 2020a, 2020b, 2020c). Em março de 2021, foram retomadas as normativas vigentes sobre o ensino remoto, em razão da segunda onda, com o agravamento da pandemia. Neste cenário, o Decreto n.º 41.882, de 8 de março, declarou o estado de calamidade pública, o aumento dos índices de contágio no DF e o imperativo do distanciamento social (SEEDF, 2021). Uma dinâmica tensa refletia a complexidade do fenômeno pandêmico que sequestrou a normalidade, impondo um novo sentido de responsabilidade para as práticas e as relações sociais, com recorte no caso deste relato, para a organização do trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico na pandemia

Entre os esforços envidados pela SEEDF constam a implementação da plataforma Escola em Casa DF/Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); transmissão de teleaulas através da TV Justiça; transmissão de lives orientando a comunidade escolar; a oferta inicial de três cursos em tecnologias digitais de informação (TDICs) para mediação pedagógica remota: GSuite – ferramentas do Google para a educação; Moodle on-line e produção de materiais didáticos. A formação de urgência e o amplo alcance obteve grande impacto e pareceram adequadas, mas não suficientes para a mediação virtual. Ferramentas foram apresentadas, atalhos e links compartilhados. Havia novos termos como uploads, downloads, ferramentas síncronas e assíncronas, nuvem, drive, meetings, lives, logins, gameficação, layout;

PDF, Creative commons, recursos educacionais abertos (REA), direitos autorais, curadoria da informação, entre tantos. Em vez de salas numeradas, foram recebidos e-mails e senhas; em vez de abrir cadernos e livros, foram feitos downloads e as turmas foram alocadas no AVA, superando os desafios dos cadastros on-line. É compreensível que com equipamentos, a autonomia, compreensão, autorregulação e habilidades digitais em jovens e adolescentes para transitar no universo virtual está em desenvolvimento mais avançado do que em crianças da educação infantil e alfabetização – observação que gerou indagações de professores e das famílias destes estudantes.

Mais do que necessário, tornou-se urgente lidar com a linguagem digital. É perceptível o potencial das ferramentas tecnológicas na aplicação pedagógica. Em contrapartida, percebeu-se também uma dimensão catártica reverberando entre os professores nas manifestações em chats. Durante as lives, as palavras convulsionavam em expressões de negação, recusa, crítica, impossibilidades, esperanças, verdades etc. Reflete-se também nas palavras que foram silenciadas, as polifonias caladas e aflições que a virtualidade omitiu, além das conquistas, avanços e superações que ninguém viu. Havia muitos discursos sendo enunciados simultaneamente – saúde, contágios, grupos de risco, mortes, leis, mídia, política, ciência, negacionismo, fake news, acesso às TDICs, teletrabalho, desemprego, desigualdade, vulnerabilidade, compromisso e distanciamento social, uma lista infinita. Seria possível ouvir tantas vozes com coerência? Em meio às vozes por ouvir, o conceito bakhtiniano de polifonia, remete à existência de uma multiplicidade de vozes, que ora convergem e ora divergem, por suas percepções ou posições ideológicas conflitantes, diferenciadas. De acordo com Bakhtin, a polifonia é parte constitutiva e ecoa na enunciação do sujeito. As vozes que habitam o sujeito expressam-se em seus discursos e reverberam sobre as significações que ele constitui. Na perspectiva da polifonia, para Bakhtin, o “eu” é fundado na relação com o “outro”, por meio dos discursos, perspectivas, expectativas e saberes partilhados

(Bakhtin, 2011; Pires & Tamanini-Adames, 2010; Prado & Borges, 2017; Silva & Borges, 2018). Aires (2003), aborda a dinâmica educativa em sua relação com a polifonia dos discursos que circulam no dia a dia, destacando a não neutralidade da tecnologia, em decorrência dos valores que engendra e que a engendram dialeticamente.

As escolas receberam uma organização curricular, adaptada ao programa Escola em Casa DF para guiar a temática da produção do conteúdo a ser postado no AVA, além das teleaulas, que seriam produzidas e transmitidas em canais abertos, como estratégias articuladas e sincronizadas. A proposta de teleaulas, previa uma programação televisiva, com cerca de 255 horas semanais de atividades, disponibilizadas das 8h às 22h, em cinco canais (SEEDF, 2020b). Constituiu um esforço de inclusão para que estudantes excluídos do universo digital, fossem inseridos nas abordagens curriculares ajustadas para o atendimento pedagógico remoto que era possível para cada etapa de ensino. Porém, o processo sofreu reveses e entre mudanças e descontinuidades, não houve teleaulas. A ruptura na articulação sincronizada entre AVA, material impresso e aulas televisionadas, ampliou o processo de exclusão de muitos estudantes. Assim, entre a interação e o atendimento remoto, mais uma lacuna. Ou seja, a lacuna da programação televisiva ficou por ser preenchida pelos professores da unidade de ensino, não mais uma equipe central. Evidenciaram-se as dificuldades em planejar aulas, a partir do currículo ordenado, que não atendia às necessidades e aos interesses das crianças, nem ao trabalho pedagógico contextualizado, o que levou a equipe local de professores e coordenadores a reorganizar a proposta curricular com foco no trabalho significativo.

As funções docentes no ensino remoto, constituíram uma atuação em várias frentes como: gerir o AVA com as postagens; monitorar as atividades feitas, as correções e devolutivas; atender solicitações ou dúvidas das famílias e crianças na plataforma, por mensagens nos grupos de WhatsApp ou ligação telefônica, oferecendo intervenções individualizadas; produzir, editar e disponibilizar

vídeos assíncronos; planejar e produzir conteúdo pedagógico digital; pesquisa, curadoria e compartilhamento de materiais na internet; dar aulas síncronas; promover a busca ativa e manter contato monitorando a constância e a assiduidade – informar a frequência, respondendo ao AVA e ao I Educar/diário de classe; adequar o material para impressão e acompanhar a logística colaborativa com a coordenação pedagógica para os planejamentos, ajustes, impressão e distribuição do material (SEEDF, 2020a, 2020b, 2020c).

Reconhece-se que os professores se mobilizaram para agregar as orientações sobre design e abordagem dialógica das atividades, privilegiando a realidade do estudante para qualificar o material a ser postado no AVA ou impresso. Todavia, a realização de aulas síncronas, foi uma estratégia que não obteve unanimidade entre os professores. Ela foi sendo delineada em decisões individuais e, apesar de representar no contexto a mais rica forma de interação com as crianças, no cenário de contingências as decisões favoráveis ao atendimento síncrono foram apoiadas pela coordenação com oferta de sugestões e possibilidades, as demais foram acolhidas e respeitadas. Os recursos e os equipamentos necessários aos desdobramentos das atuais funções docentes foram os particulares, que se incorporaram à rotina diária de trabalho, afetando zonas e dimensões não calculadas que enviaram a conta. Muitos professores gravavam vídeos em aparelhos com pouca capacidade de memória, trocaram ou adquiriram equipamentos, adicionaram memória extra, quando possível, assumiram custos de internet, entre outros; administraram conteúdo digital diariamente em volumes expressivos. Para a mediação pedagógica, recomendou-se, que das cinco horas de regência diárias; três fossem realizadas na gestão do AVA – aulas e atendimentos; e duas horas destinadas à correção e devolutivas aos estudantes. O período de coordenação pedagógica (3h diárias), no contraturno, seria cumprido em planejamento remoto individual e coletivo, (SEEDF, 2020c). Percebeu-se, na prática, a intensificação nítida do processo de trabalho, com relatos comuns de extrapolação

diária da carga horária, inclusive na coordenação pedagógica.

Interfaces da coordenação pedagógica em tempos e espaços remotos

Consciente de que o ato educativo em sua materialização assume o acolhimento da novidade, que não pode ser ignorada, bem como a aceitação de riscos (Freire, 2019), a equipe de coordenação pedagógica dispôs-se a pensar em formas de atuar garantindo o máximo de atendimento em meio ao contexto conturbado. Na pandemia, critérios para a atuação da coordenação pedagógica em teletrabalho indicavam que as(os) coordenadoras(es) seriam responsáveis por acompanhar o cumprimento do currículo e dos cronogramas de planejamento junto a professoras(es), para elaboração das aulas remotas e dos materiais pedagógicos; autorizar a postagem no AVA e a impressão do material; acompanhar e observar as estruturas e postagens; produzir informes para a comunidade em parceria com outras equipes; assessorar solicitações do grupo; participar de formações institucionais e promover formações no grupo local; coordenar reuniões pedagógicas – avaliações, conselhos e outros por meios digitais. Configurava-se outra maneira de se posicionar junto aos professores (SEEDF, 2020c).

Na responsabilidade por autorizar a postagem e a impressão dos materiais, a equipe de coordenação percebeu e lidou com reações por parte de alguns professores, que pareciam expressar incômodo e fechamento ao diálogo diante das funções redefinidas, gerando mais desgastes e tensões em um contexto já insólito. No deslocamento dos tempos e espaços, para os primeiros encontros virtuais de planejamento, auxiliou-se para o acesso/login de todos os professores, apresentando os recursos da ferramenta para as reuniões futuras. Os encontros semanais constituíram-se com maior objetividade, cuidou-se do tempo de exposição à tela, cansaço visual e mental, evitando a "Zoom Fatigue" (Bailenson, 2021). Considerou-se a familiarização ao formato de comunicação e trabalho, dificuldades com a

conexão, rede e equipamentos que interrompiam e inviabilizavam a dinâmica. Do espaço presencial e descontraído, a virtualidade forjou um espaço com potencial conflituoso, atravessado por antagonismos, ambivalências, signos interpostos e significados entrelaçados ensejando um fluxo diverso de sentidos. Percebeu-se um esmaecimento do poder estruturante dos significados negociados e compartilhados nos grupos sociais, como discute Bruner (2002), já que os esquemas de atuação habituais para o grupo de professores, não eram mais válidos e os novos esquemas, não tiveram tempo de ter seus eventuais significados legitimados no coletivo. Na interrupção da dinâmica familiar ao grupo, uma questão se impõe: os novos significados puderam ser negociados? Estavam sendo compartilhados? Quais sentidos os silêncios e falas fragmentadas entrecortados pelas conexões interrompidas, imagens pixelizadas, congeladas, calaram?

Não se pode ignorar a potência destas realidades: a necessidade de formação prévia, continuada e adequada dos professores para atuar na mediação digital; a percepção do professor sobre si e a convicção ética de desenvolver de alguma maneira seu trabalho e a complexidade do que as pessoas em suas singularidades – têm vivenciado em decorrência do contexto. As providências educacionais encaminhadas e os fatores citados, interagem recursivamente e desafiam uma aproximação superficial ou leitura ingênua do fenômeno. Neste sentido, a complexidade pode ser considerada como algo que impulsiona o pensamento a evitar a simplificação da realidade (Morin, 2010) e exige um olhar e análise aguçados, sobre a percepção de elementos invisíveis, porém presentes. A orientações dos documentos norteadores, as poucas possibilidades de atuação e a ausência de alternativas pareciam acachapantes. O sentimento de incompetência e de incapacidade, apareciam em mensagens também por vias digitais. Foram expressas opiniões marcantes sobre "o quanto e como sinto que sou capaz de realizar o que foi definido"; "o quanto acredito que esse programa terá algum resultado"; "como é perturbador saber de quanto

precisa ser feito, pela aprendizagem da criança e de quanto não será".

A sala de aula ressignificada, redimensionada, estava literalmente dentro de casa, em meio a deslocamentos de tempo, de espaço e de papéis. A organização do trabalho pedagógico – vinculada cotidianamente, à aula, (Saviani, 2019; Zabala et al., 2016), desdobrou-se, incorporando nuances e atenções, diversas do trabalho presencial, exigiu habilidades que não eram antes supostas. Caracterizou-se o desafio de trabalhar onde preponderam exceções. Que níveis de habilidades técnico-pedagógicas-digitais e resiliência emocional, estão sendo requeridas aqui? Juntas, as inesperadas alterações – de tempo e espaço, de tecnologias de trabalho, teletrabalho e seus relatórios, ensino remoto (Saviani & Galvão, 2021), constituíram dificuldades capazes de se amontoar de uma forma quase inomináveis. O tensionamento entre a necessidade de atender às crianças e a falta de domínio e disponibilidade de ferramentas digitais para atuar com autonomia, instalava um mal-estar contínuo que catalisava mais resistências. Corajosas expressões de sentimentos e posicionamentos, externavam as possibilidades e as disposições de atuação, em falas como "eu sou analfabeta digital"; "eu não vou fazer vídeos", "não entendo plataforma (AVA)".

Passou-se a um trabalho de concepção e elaboração pedagógica mais fragmentado, talvez mais vinculado às possibilidades e às qualidades individuais para a interatividade digital. O potencial coletivo no trabalho presencial, não mantinha a expressão no atendimento virtual. Para a coordenação pedagógica, a reflexão e o sentimento de que era necessário contribuir para melhorar o ânimo, fortalecer a autoconfiança dos professores em sua capacidade de realização, ampliar o conhecimento e a formação quanto às ferramentas digitais, eram motivação contínua para pesquisas, descobertas e experimentações cibernéticas. Apesar das possibilidades de diálogo e escuta oportunizadas por questões, imagens ou textos mediadores sobre aspectos do "ensino remoto", as poucas manifestações pareciam expressar recusa das possibilidades para a

materialização do trabalho pedagógico no ensino virtual. Presente era o silenciamento das próprias opiniões, refletido na ausência de participação, na ausência de abertura das câmeras ou dos áudios. O chat das reuniões foi a opção de alguns professores para a participação, a manifestação escrita sucinta, quase monossilábica, ampliou sua presença, apesar das expressas recomendações, em manter o momento da coordenação pedagógica coletiva como espaço de diálogo e produção de estratégias com vistas ao ensino remoto (SEEDF, 2020b).

Com o objetivo de oportunizar reflexões, fortalecer e inspirar a percepção das alternativas para a realização do trabalho remoto, a coordenação pedagógica criou o espaço "Compartilhando Boas Práticas". A proposta foi apresentada no grupo e baseou-se na visão privilegiada que a coordenação teve das estruturas das salas de aula no AVA, podendo observar e conhecer iniciativas originais e criativas dos professores na maneira como disponibilizavam o conteúdo, conversavam com as famílias, atendiam virtualmente através do Google Meet, gravavam vídeos explicativos, corrigiam atividades e planejavam o processo de trabalho e produção de materiais coletivamente. Optou-se por selecionar iniciativas que pudessem apoiar o trabalho junto às crianças. Buscou-se a autorização dos professores envolvidos e, em dois momentos do dia, durante uma semana, compartilhou-se boas práticas no grupo de trabalho, via WhatsApp. Cada prática compartilhada era acompanhada por explicações e reconhecimento das possibilidades virtuais da estratégia. Apresentou-se formas de construir murais nas salas do AVA, com as atividades postadas pelas crianças, trazendo interação com a professora e com os colegas; dinâmicas de produção de texto, vídeos assíncronos com a explicação dos conteúdos através de slides; vídeos-cápsula de acolhimento diário às crianças – produzidas com e sem o uso de filtros lúdicos de aplicativos como Snapchat; slides com gravação de áudio explicativo; vídeo explicativo assíncrono; histórias oralizadas pelo professor, em vídeo; sequências didáticas produzidas coletivamente no Google

docs; formulários gamificados e aulas síncronas. A iniciativa propôs reflexões, ao apresentar alternativas que estavam em desenvolvimento no próprio grupo. As reações de aprovação e apreciação dos professores acolhendo as práticas, além de despertar para as ferramentas virtuais, reconheceu e valorizou os esforços no âmbito do grupo para atuar remotamente. Houve a adoção paulatina das estratégias por outros professores. Isso significou um grande desafio e muito fôlego foi exigido para indicar os espaços remotos de interação mais contextualizados com crianças tão pequenas na mediação digital, com aparelhos nem sempre adequados e disponíveis, tanto dos professores quanto dos estudantes.

Após alavancadas as novas dinâmicas de planejamento e mediação remota surgiram indagações sobre as possibilidades de avaliação para a construção de relatórios de desenvolvimento individual. No contexto limitador das estratégias avaliativas adotadas presencialmente, com foco nas crianças em processo de alfabetização, elegeu-se a manutenção do diagnóstico da evolução da escrita – psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999), ao lado das atividades devolvidas, como parâmetros avaliativos, priorizando a avaliação formativa (SEEDF, 2020b). Os professores realizaram o diagnóstico, através de chamadas de vídeo, por meio do WhatsApp e do Google Meet. Mesmo com ocorrências inusitadas como: a interferência na escrita das crianças, apesar dos apelos e orientações dos professores, agendamentos que não se concretizaram e a superação do som dos ambientes, o resultado foi determinante na reorientação das estratégias remotas.

Logo, a seguir, foi realizado o primeiro conselho de classe virtual, no final do mês de agosto, finalizando o primeiro bimestre de 2020. O desenvolvimento e os comportamentos infantis, que exigem deste colegiado atenção sobre possíveis intervenções, cederam lugar às indagações sobre a validade e a veracidade dos resultados alcançados, através das escassas vias de interação com as crianças. Identificou-se o status dos estudantes: se estavam engajados na plataforma,

interagindo por WhatsApp ou apenas recebendo material impresso; se eram mantidas as entregas de atividades resolvidas e a avaliação do professor no processo. Os números, nomes e informações traduziam os esforços dos professores neste período, para localizar os estudantes e manter vivo o ideário e a rotina escolar. Os discretos registros de avanços diante das propostas pedagógicas desenvolvidas ganharam o contorno de relatos sobre equipamentos precários e estrutura de internet limitada (geralmente em pacotes de dados), crianças cujo contato e acompanhamento foi realizado em casa de familiares, em outras regiões administrativas do DF e mesmo em outros estados ou em regiões interioranas, com instabilidade de sinal para conexão remota ou sem acesso a recursos digitais. Muitos dramas familiares e pessoais, de estudantes e professores, uniram-se aos documentos que compuseram este conselho. Parte expressiva dos estudantes, foi construindo o letramento digital, apropriando-se de ações, signos e significados no itinerário virtual, sem ao menos compreender todo o alfabeto e as indicações dos caminhos cibernéticos.

Tempos e espaços educativos remotos: nas fronteiras esmaecidas entre o profissional e o doméstico irrompe a parceria com as famílias

O sinal de abertura e fechamento dos turnos da escola não ecoava mais avisando à comunidade que o dia estava seguindo conforme o planejado. Havia novas marcações de tempo e espaço. No espaço doméstico, os poucos metros quadrados improvisados para o cumprimento do teletrabalho, associado ao volume de frentes aguardando encaminhamentos, ampliava a sensação de ininterruptão da temporalidade: era sempre hora de trabalho e um trabalho invisibilizado. Foi desafiador pausar o trabalho quando ele está vinculado a um espaço de onde pouco se ausenta. A manutenção do atendimento remoto, exercia ações diferentes sobre os professores: alimentava a tensão sobre os resultados da aprendizagem; instigava alguns à formação e

à apropriação de ferramentas digitais para atuar adequadamente; e outros nutriam expectativas de um retorno presencial que desobrigasse a atuação remota. O retorno presencial esperado, não aconteceu. A duração do teletrabalho e da mediação pedagógica por meios digitais – “o ensino remoto”, impôs-se, desafiando saberes e destrezas para além do jamais imaginado.

A aproximação virtual com as famílias passou a constituir a ordem do dia na agenda escolar (SEEDF, 2020a, b, c). Foi necessário auxiliar, produzir e divulgar dicas de acesso às atividades e às postagem de materiais para promover o engajamento das famílias, pois as habilidades específicas demandadas pela plataforma às desestimularam, levando-as a optar pela versão simplificada de atendimento: receber apenas o material impresso, alternativa que excluía a possibilidade dos vídeos, áudios, arquivos coloridos, interativos e jogos e direcionada, primordialmente, às crianças/famílias que não dispunham de recurso para acessar às possibilidades digitais. Muitas famílias só conseguiam ser atendidas, quando chegavam em casa após seus expedientes de trabalhos, comumente, esse momento coincidia com o “pós-expediente” do professor. Como configurar horários de atendimento, quando tudo o que se tem são exceções? Crianças tão pequenas dependiam da autorização e apoio de seus responsáveis, além de seus equipamentos, os *smartphones*. Houve muitos esforços para atender às crianças, em horários de almoço, à noite, ou nos fins de semana – sempre ajustados com as famílias, mas pouco valorizados e reconhecidos. Para as reuniões de pais, foram sugeridos atendimento individual, por videochamada, ou ligações telefônicas, previamente agendadas. Neste modelo houve maior demora no atendimento, considerando a disponibilidade das famílias. Para o atendimento coletivo, por meio do Google *Meet*, foram enviados tutoriais em vídeos, a fim de minimizar dificuldades de acesso das famílias e *flyers* com orientações para o bom andamento da reunião. As demandas individuais, foram tratadas com a privacidade devida. Este esforço resultou em troca de experiências entre

os professores sobre o modelo mais efetivo e, como uma oportunidade de escuta das famílias, foi possível perceber pontos sensíveis e realizar ajustes na dinâmica das postagens e na entrega de materiais impressos, com prazos para devolvê-los na escola; adequar a quantidade de atividades por dia evitando excessos, pois havia famílias lidando com a internação e, infelizmente, a perda de familiares pela pandemia.

Tempos e espaços educativos remotos: Mostra Cultural Virtual

A escola realiza anualmente a "Mostra Cultural", evento em que são expostos registros em fotos e vídeos, materiais e apresentações dos estudantes atraindo a comunidade e apresentando as práticas robustas desenhadas junto às crianças. Com uma estética muito original, a preparação da mostra envolvia ensaios, danças, figurinos, cores e convivência intensa. A coordenação pedagógica, no papel de gestão dos projetos, propôs a realização da Mostra Cultural, em versão virtual, para o encerramento das atividades letivas de 2020. Após votação, a versão foi aprovada a fim de registrar e celebrar a superação e a parceria entre escola e família. Foi construído um *site*, sua estrutura contemplava espaços para a acolhida e a apresentação da escola, exposição de trabalhos dos grupos da educação infantil, do 1º, 2º e 3º anos, sala de leitura virtual, laboratório virtual de informática e ações do projeto remoto de transição dos estudantes 2020/2021. Elegeram-se representantes por grupo para editarem o site junto à coordenação. Foram expostos textos autorais de estudantes e professores, vídeos, sequências didáticas, trabalhos artísticos, danças, jogos, formulários, *slides*, momentos síncronos e assíncronos, trabalhos psicomotores. De fato, as aprendizagens foram possíveis, umas introduzidas ou aprofundadas e outras consolidadas.

Para divulgar o lançamento da 13ª Mostra Cultural – Edição Virtual, vídeo-cápsulas e *flyers* com *link* para acessar ao *site*, foram enviados por grupos de WhatsApp e postados na plataforma. Houve muito para apreciar, ouvir, encantar e emocionar. Foi possível observar o exercício de

superação, entrega, criatividade, cuidado, acolhimento e, sobretudo, o potencial de resposta e criação, diante das adversidades. O evento foi avaliado através de formulário disponibilizado no próprio *site*. A frequência de visitas foi satisfatória e as avaliações valorizaram e reconheceram os esforços para realizar a mostra e para alcançar as crianças em período tão delicado e crítico. O grupo ficou bastante surpreso com o resultado e pôde perceber a extensão do trabalho que parecia atomizado. A experiência pôde sintetizar as ações empreendidas no atendimento pedagógico remoto, evidenciando as lembranças, os sorrisos, as tentativas significativas das crianças, dos professores e das famílias, oportunizando reflexões sobre potenciais e desafios de desenvolvimento em interação com os contextos históricos, culturais e dinâmicos onde estamos inseridos.

Esperando por novos tempos e espaços: algumas considerações

Seria perfeito aqui tratar este relato como experiência iniciada e concluída no passado. Porém, a realidade da pandemia continuou a nos surpreender. O ano letivo de 2020, foi amparado por regulamentações de emergência para validar-se como ano letivo e encerrou-se em 29 de janeiro de 2021. Muitas descobertas enriqueceram a prática pedagógica. Lidou-se com aprendizagens em diversos âmbitos e dimensões, curriculares e extracurriculares, previstas e imprevistas, a tempo e fora de tempo, aprendizagens digitais e analógicas. Sobre todas, continuamos a aprender as diferenças, sobre o que o ser humano está sendo e sobre o que ele pode se tornar. Professores, estudantes e famílias, todos assumiram os lugares de aprendizes. Enfrentaram o desconhecido, o medo, a insegurança, o paralisador "não sei". Em meio ao novo normal, a estrutura escolar se virtualizou. Em alguns momentos a engrenagem emperrou, mas foi possível reengrenar, melhorar o ritmo e criar uma trajetória coletivamente ao trilhar, trilhando. A escola remota entrou em férias enxergando o retorno presencial, porém, o retorno ocorreu ainda nas nuvens do universo cibernético, mas

agora com uma trilha de referência.

Este relato propôs-se ao registro de um cotidiano em disrupção. Não deixou de observar, perceber, analisar, pensar criticamente e se inquietar, com o que será a herança deste contexto. Na impossibilidade de criar condições de acesso e permanência na virtualidade a todos os estudantes da rede pública de ensino, ofereceu-se material impresso com limitadas oportunidades de interação. Aos que se declararam impossibilitados para retirar o material impresso, foi providenciada a entrega domiciliar. Mas a realidade impõe a esta narrativa, o reconhecimento de muitas insuficiências. Foram informadas desistências, famílias se sentiram incapazes de orientar suas crianças, em muitos casos a escolha foi cruel, entre sobreviver e estudar, e ficou bastante explícita. É urgente a elaboração de ações, que recoloquem no topo da agenda social e educacional, as possibilidades de garantir os direitos e as condições de dignidade que a resposta alternativa de ensino remoto solapou para milhares de estudantes em condições de vulnerabilidade. A reinserção, identificação e acompanhamento escolar dos estudantes, com certeza, deverá ocupar a agenda central das práticas educativas escolares nesta fase de um retorno presencial híbrido. Neste ponto do trajeto, certamente, já não somos os mesmos caminhantes. A vacina arrefeceu a pandemia. Foram cerca de 280 apreensivos dias de fechamento do espaço escolar. E, começamos a reescrever, mas esta será outra narrativa.

Referências

- Aires, L. (2003). Do silêncio à polifonia: Contributos da teoria sociocultural para a educação online. *Discursos [Em linha]: perspectivas em educação*, 1, 23-35. <http://hdl.handle.net/10400.2/146>
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 1(3), 1-13. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da Criação Verbal* (6. ed). Martins Fontes.
- Bruner, J. (2002). *Atos de Significação*. Artmed.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita* (1. ed). Artmed.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (68. ed). Paz e Terra.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2011). Entrevista Narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (9. ed, p. 520). Editora Vozes.
- Morin, E. (2010). *Ciência com consciência* (14. ed). Bertrand Brasil.
- Prado, N., & Borges, F. T. (2017). Narrativa e identidade de professores de AEE: conflitos e sentimentos. In F. T. Borges, S. B. Barbato, & A. B. F. Sobrinho (Eds.), *Experiências Inovadoras: Formação de professores, transmídia e criatividade* (1st ed., pp. 51-72). UFPE.
- Pires, V. L., & Tamanini-Adames, F. A. (2010). Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. *Estudos Semióticos*, 6(2), 66-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272>
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/185627/epub/0>
- Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021, Janeiro). Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. *Universidade e Sociedade*, 1(67), 36-49. https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2014). *Orientação Pedagógica: Projeto político pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020a). *Gestão estratégica para o retorno das atividades pedagógicas do Distrito: plano de retorno das aulas da rede pública*. https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/gestao_estrategica_realizacao_atividades_pedagogicas_nao_presenciais.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020b). *Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais*. https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/07/10222558/Orientações-à-rede-pública-de-ensino-para-o-registro-das-atividades-pedagogicas-não-presenciais_VF.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020c). *Portaria No 133/2020 Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus*. <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/06/04152002/portaria-no-133-de-03-de-junho-de-2020.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2021). *Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais* (2. ed. atualizada).

Silva, C. C. da, & Borges, F. T. (2018). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8221>

Zabala, A. (2010). *A Prática Educativa: Como ensinar*. Artmed.

Zabala, A., Bassedas, E., Arnau, L., Colomer, T., Camps, A., Perrenoud, P., Hugué, T., Solé, I., Bonafé, J. M., Brighouse, T., & Woods, D. (2016). *Didática Geral* (1. ed.). Penso.

Zabalza, M. A. (2008). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (1. ed.). Artmed.

Natália Queiroz de Oliveira Souto

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar na Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em Brasília, DF, Brasil.

Fabricia Teixeira Borges

Doutora e mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Docente da UnB no Instituto de Psicologia (IP). Orienta mestrado e doutorado no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da Universidade de Brasília, em Brasília, DF, Brasil. Líder do grupo de pesquisa Del'Artes e vice-líder do GT da Anpepp Psicologia, Arte e Estética.

Endereço para correspondência

Natália Queiroz de Oliveira Souto
SHTQ Trecho 01 quadra 02 conj.12 cs.06
Lago Norte
71551-252
Brasília, DF, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.