

SÍNTESES PROVISÓRIAS DE PESQUISAS COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: enfrentamentos aos desafios do pós-pandemia

SÍNTESIS PROVISIONALES DE INVESTIGACIONES CON DOCENTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA: abordando los desafíos de la post pandemia

PROVISIONAL SYNTHESIS OF RESEARCH WITH BASIC EDUCATION
TEACHERS: addressing the challenges of the post-pandemic

Wanda Maria Junqueira de Aguiar¹ 

Jane Mery Richter Voigt² 

Maria Vilani Cosme de Carvalho³ 

Resumo

Frente aos impactos produzidos pela pandemia da covid-19 nas escolas de Educação Básica, o presente artigo objetiva discutir parte dos resultados de uma pesquisa aprovada pela CAPES, analisando os sentidos e significados que professores/professoras da Educação Básica atribuem aos enfrentamentos dos impactos do que foi vivenciado no período da pandemia. Para tanto, a pesquisa se pauta em pressupostos teóricos e metodológicos vinculados ao Materialismo Histórico e Dialético e à Psicologia Sócio-histórica. Metodologicamente, a pesquisa empírica foi desenvolvida tendo como instrumento de produção de dados a entrevista reflexiva e os grupos de discussão. A análise da empiria produzida foi realizada por meio dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), evidenciando algumas sínteses que serão apresentadas neste artigo. Os resultados da pesquisa evidenciam que a pandemia escancarou e ampliou a exclusão e a segregação que já existiam no sistema educacional. Os professores reconhecem os desafios da docência diante da necessidade de acolhimento social frente à vulnerabilidade social e o

¹ Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Programa de Pós-Graduação em Educação - Psicologia da Educação. São Paulo. São Paulo. Brasil. E-mail: iajunqueira@uol.com.br

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Programa de Pós-Graduação em Educação. Joinville. Santa Catarina. Brasil. E-mail: jane.mery@univille.br

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Universidade Federal do Piauí (UFPI). Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina. Piauí. Brasil. E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

Como referenciar este artigo:

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; VOIGT, Jane Mery Richter; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Sínteses provisórias de pesquisas com docentes da Educação Básica: enfrentamentos aos desafios do pós-pandemia. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8251, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8251>

desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, questão imbricada com o peso das desigualdades sociais nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Materialismo Histórico e Dialético. Psicologia Sócio-histórica. Núcleos de Significação. Pandemia da covid-19. Educação Básica.

Resumen

Ante los impactos producidos por la pandemia de covid-19 en las escuelas de educación básica, este artículo tiene como objetivo discutir parte de los resultados de una investigación aprobada por la CAPES, analizando los sentidos y significados que los docentes de educación básica atribuyen al enfrentamiento de los impactos de lo vivido durante el período de la pandemia. Para ello, la investigación se sustenta en supuestos teóricos y metodológicos vinculados al Materialismo Histórico y Dialéctico y a la Psicología Sociohistórica. Metodológicamente, la investigación empírica se llevó a cabo utilizando entrevistas reflexivas y grupos de discusión como herramientas de producción de datos. Los datos empíricos producidos fueron analizados utilizando los Núcleos de Significado (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), de los que se han destacado algunas síntesis que se presentarán en este artículo. Los resultados de la investigación muestran que la pandemia expuso y amplió la exclusión y la segregación que ya existían en el sistema educativo. Los docentes reconocen los desafíos de la enseñanza ante la necesidad de aceptación social frente a la vulnerabilidad social y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestión entrelazada con el peso de las desigualdades sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Materialismo histórico y dialéctico. Psicología Sociohistórica. Núcleos de significado. Pandemia de COVID-19. Educación Básica.

Abstract

In view of the impacts produced by the Covid-19 pandemic in basic education schools, this article aims to discuss part of the results of a research study approved by CAPES, analyzing the senses and meanings that basic education teachers attribute to facing the impacts of what was experienced during the pandemic period. To this end, the research is based on theoretical and methodological assumptions linked to Historical and Dialectical Materialism and Socio-Historical Psychology. Methodologically, the empirical research was carried out using reflective interviews and discussion groups as data production tools. The empirical data produced was analyzed using the Nuclei of Meaning (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021), which have highlighted some syntheses that will be presented in this article. The research results show that the pandemic exposed and expanded the exclusion and segregation that already exist in the educational system. Teachers recognize the challenges of teaching in the face of the need for social acceptance in the view of social vulnerability and the development of teaching-learning processes, an issue intertwined with the weight of social inequalities in teaching and learning processes.

Keywords: Historical and Dialectical Materialism. Socio-Historical Psychology. Cores of Meaning. Covid-19 pandemic. Basic Education.

Introdução

A pandemia da covid-19, vivenciada mais intensamente nos anos de 2020 a

2021, mesmo que de forma desigual, provocou danos globais e ainda não temos a clareza de suas consequências sanitárias, políticas e sociais nos diversos segmentos de atuação humana na sociedade. Frente a essa constatação, tendo em comum o objetivo de discutir os impactos da pandemia da covid-19 na educação, um grupo de pesquisadores que provêm de quatro universidades, de diferentes regiões do país (Nordeste, Sul e Sudeste) mobilizou-se para a realização de um projeto intitulado (*Pandemia da covid-19 e seus impactos na educação básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola*, aprovado no Edital de Seleção Emergencial IV CAPES - Impactos da Pandemia - Edital nº 12, 2021)

O objetivo deste artigo é discutir parte dos resultados de uma pesquisa aprovada pela CAPES, analisando os sentidos e significados que professores/professoras da educação básica atribuem aos enfrentamentos dos impactos do que foi vivenciado no período da pandemia. Os resultados são decorrentes de pesquisas realizadas em dois dos estados que integram o projeto, anteriormente mencionado, considerando suas demandas e sua realidade social. Contudo, este trabalho vem sendo articulado e debatido pelas equipes que compõem o referido projeto, o que tem sido favorecido pela fundamentação teórica e metodológica, em seus aspectos essenciais, bastante próximos.

Esse processo de articulação dos resultados produzidos pelos pesquisadores dos diferentes estados nos permite, não só debatermos os resultados alcançados, com vista a uma compreensão mais totalizante da questão investigada, mas refletirmos sobre o valor heurístico das categorias utilizadas, tanto as mais ligadas ao método, o Materialismo Histórico e Dialético (MHD), como às vinculadas aos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica (PSH). Como nos ensina Vigotski (2004), o método é produto e processo e, assim, a realização de pesquisas sobre o tema em tela é um momento de intensa práxis, de busca e aplicação de recursos teóricos e metodológicos frente à uma determinada realidade, num movimento em que estes recursos se mostram mais ou menos adequados, sendo revisitados, criticados, produzindo novos movimentos de apreensão e reflexão sobre a realidade e produzindo conhecimento.

1 Pressupostos teóricos e metodológicos

Com a intenção de apresentar os pressupostos orientadores das nossas pesquisas, perguntamos: para que fazer pesquisa? De imediato, a resposta parece bastante óbvia: produzir conhecimento. Mas como? Que tipo de conhecimento nos interessa? Basta conhecer a realidade? Para tentarmos responder a tais perguntas, devemos sair da zona do imediatismo e, especialmente, da neutralidade. Temos que ultrapassar a aparência para produzirmos respostas – sempre provisórias – que considerem e especifiquem o tipo de conhecimento que queremos produzir e, ao avançar nesse processo, reconhecer que a escolha do referencial teórico e metodológico é essencial para traçarmos nosso objeto, a finalidade, os procedimentos e o alcance da pesquisa, ou seja, suas contribuições.

Iniciando a partir de nossa intencionalidade em pesquisar, defendemos que nossa meta é produzir conhecimento que contribua para a transformação da realidade social, mas podemos, neste momento, avançar mais um pouco e afirmar que queremos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana, focando especialmente nas possibilidades da educação neste processo. Colocada esta intenção, que pode parecer inalcançável e/ou idealista, algo que discutiremos mais adiante, afirmamos que o método capaz de nos orientar é o Materialismo Histórico e Dialético.

Em outros termos, estamos nos referindo à compreensão da obra marxiana como uma ontologia de um ser social específico, a sociedade burguesa. Os estudos de Marx e Engels produziram uma “teoria social histórico-ontológica” (Yamamoto, 2016, p. 28), entendida como uma ontologia de um ser social específico, se referindo, como já afirmamos, especificamente à sociedade burguesa. Temos, deste modo, um projeto revolucionário, apresentando uma crítica radical ao modo de produção capitalista, sendo que a crítica apontada deveria se realizar por meio do Método Materialista Histórico e Dialético.

Defendemos, apoiados em Mészáros (2010, p. 307):

[...] que o radicalismo metodológico da abordagem marxiana e sua importância para a época se dá pela profunda crise de ordem social e

econômica, pela necessidade de reestruturação radical da própria sociedade capitalista, de suas estruturas.

No entanto, o próprio autor, coerente com o método adotado, tem a clareza de que essa necessidade de reestruturação radical ainda existe e, só quando as condições estruturais forem outras a abordagem marxiana perderá sua importância, como “[...] uma irreprimível filosofia viva” (Mészáros, 2010, p. 310).

O que presenciamos até o momento é o “[...] manipular pouco a pouco das contradições” (Mészáros, 2010, p. 307), pois ainda vivemos em uma sociedade pautada pelas desigualdades sociais e econômicas, na exclusão, no racismo, na opressão/exploração de gênero, etc. Tais condições estão, de forma gritante, presentes na realidade educacional, nosso foco de pesquisa. Frente a essa situação, em que urgem as transformações sociais, não podemos nos guiar por uma concepção de ciência que considera os fatos em sua imediatez e que os compreenda como imutáveis, naturais, a-históricos. É necessário nos pautarmos em uma posição crítica radical, que negue a meritocracia, as justificativas para o não aprendizado dos estudantes, especialmente em tempos pandêmicos, estarem baseadas nas diferenças individuais.

Afirmamos assim, que as análises realizadas em nossas pesquisas terão como norte a compreensão de que as significações de professores/professoras se constituem no movimento histórico, em um processo de mudança constante, não as entendendo, como nos alerta Lukács (1979), em uma simples sucessão cronológica de fatos, como se não existissem forças sociais que as direcionem, como se em uma sociedade baseada em classes sociais, os interesses da burguesia não se impusessem. Não cabe, nesta análise, a ingenuidade, nem a neutralidade. Para a análise e interpretação das significações, é essencial explicitarmos que as determinações sociais, constitutivas desse movimento histórico, se configuram em um movimento dialético, jamais em uma relação de causa-efeito.

Alertando-nos para este perigo, Lukács (1979, p. 102) afirma que “[...] o perigo do dualismo é que ele faz desaparecer o momento que dá à ação sua direção!”. Sem perder de vista a relação mutuamente constitutiva dos fenômenos, momento essencial em que a ação/transformação ocorre. Como exemplo, temos a

relação mutuamente constitutiva, subjetividade-objetividade. Mesmo correndo o risco de simplificar uma relação tão complexa, afirmamos que, no momento em que a objetividade, a realidade objetiva, em suas mais diferentes possibilidades, afetar a subjetividade, temos um movimento revolucionário, no qual a subjetividade se transforma no dialético movimento de transformar o social em psicológico, de configurar o social na dimensão da subjetividade, e a objetividade, também, se transforma nessa relação, ao ser afetada por estes novos movimentos possíveis. A compreensão de tais unidades de contrários é essencial em nossas análises das significações e será discutida mais adiante.

Como afirma Lefebvre (1995), ao não captarmos os movimentos de constituição dos fenômenos e, assim, a transformação, corremos o risco de ficarmos no aparente, numa fotografia imediata do real, sem apreendermos as múltiplas determinações e, como já afirmamos, não captarmos os movimentos de constituição dos fenômenos. E, ainda segundo o autor:

[...] se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento deste movimento, se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição (Lefebvre, 1995, p. 240).

Retomando nossas práticas analíticas, ao focarmos os movimentos de transição, em que as significações presentes nas falas dos e das participantes da pesquisa colidem, se complementam, se negam mutuamente, em um processo em que são afetadas por múltiplas mediações, não podemos esquecer que as significações se inserem, se constituem e são constitutivas da totalidade social, em um processo eminentemente dialético, e que “[...] somente se considerada a totalidade, o conhecimento dos fatos é possível, enquanto conhecimento da realidade” (Lukács, 1979, p. 76).

Continuando com o autor, a totalidade é entendida como complexo de complexos, considerando os fenômenos sociais em ação dialética e contínua. Desse modo, ao buscarmos as mediações/determinações constitutivas das significações dos sujeitos, não podemos nos furtar de, além daquelas relativas às histórias de vida, à formação, às relações intraescolares com os outros profissionais etc., apreender,

como afirma González Rey (2005), por meio de um esforço construtivo-interpretativo, as mediações constitutivas das significações contidas na totalidade social.

Com isso, não estamos afirmando que temos que acumular todos os fatos — o que já seria impossível — por exemplo, relacionados a uma escola, para conhecer a totalidade. Entendemos como nossa tarefa, para iluminar os dados de pesquisa — as significações produzidas pelos professores/professoras, entendidas como parte de uma totalidade — apreender fatos, fenômenos, leis e outros elementos que podem ser constituidores dessa escola (projeto político pedagógico, regimento, currículo, território em que está inserida, etc.), assim como aqueles que parecem mais distantes, mas que são essenciais para compreendermos os processos constitutivos das significações (o território, ideologia, questões de classe, gênero, etc.) e articulá-los dialeticamente, produzindo uma síntese que revele elementos essenciais da totalidade social constitutiva das significações em questão.

Sabemos que existem muitas outras categorias próprias do MHD, mas, para o momento, considerando os limites de espaço no presente artigo, nos restringiremos às apresentadas, e discutiremos as categorias da PSH que têm nos orientado na investigação. Considerando a defesa realizada do MHD, a opção pela PSH é algo que vemos como um caminho coerente. Por estarmos no campo da Psicologia da Educação, precisamos de uma teoria de base que sustente nossas pesquisas, e vemos nesta abordagem essa possibilidade.

Leontiev (1991), pesquisador que, juntamente com Luria e Vigotski, compôs a denominada *Tróika*⁴, defende a necessidade de uma psicologia que tome,

[...] como exemplo clássico a economia política marxista, exposta no *Capital*, no qual se mostra como sobre a base dos princípios gerais do materialismo Histórico e Dialético, se pode desenvolver a metodologia de uma ciência concreta (Leontiev, 1991, p. 427).

Para o autor, a psicologia precisava produzir explicações que apreendessem as múltiplas determinações sociais, que considerassem a materialidade e a atividade humana, seguindo claramente os pressupostos marxistas.

⁴ O termo *Tróika* é utilizado para indicar a articulação entre Vigotski, Luria e Leontiev, pesquisadores da psicologia soviética.

Concordamos com os autores Aguiar, Penteado e Alfredo (2020, p. 213) ao afirmarem que:

Vygotsky (1991) não transpôs o método do materialismo histórico-dialético para a psicologia, muito menos, tinha intenção de apenas citá-lo como referência. O que ele fez foi se apropriar do âmago do marxismo e utilizá-lo como princípio de sua fundamentação teórica e metodológica.

Especialmente em seu texto de 1927, Vigotski apresenta sua crítica radical e extremamente bem fundamentada às formas por meio das quais a psicologia vinha se apresentando e defende a necessidade de uma nova psicologia marxista, ao afirmar que “o que é preciso não são opiniões exatas, mas um método: e não o materialismo dialético, mas o materialismo histórico” (Vigotski, 2004, p. 395), para que a psicologia pudesse produzir o seu próprio materialismo, sem, contudo, fazer uma transposição mecânica e imediata dos pressupostos do marxismo e do MHD, mas partindo de tais pressupostos criar, como já afirmamos, uma nova psicologia. Sem a intenção de nos aprofundarmos nas contribuições desses autores, destacaremos alguns elementos, especialmente oriundos da obra de Vigotski, que são essenciais no encaminhamento de nossas pesquisas.

Iniciamos destacando que o nosso foco é a compreensão do *Sujeito Histórico*, concebido como “[...] o conjunto das relações sociais”, como afirma Marx (2007, p. 538) na crítica a Feuerbach, concepção também defendida por Vigotski em sua obra. Assim, nosso entendimento é de que o sujeito e a realidade social vivem uma relação em que um está contido no outro, mas não mantém entre si uma relação imediata, reflexa e linear. Sendo que um não é sem o outro, não existem isoladamente, mas se constituem em uma relação dialética, de contínua transformação de ambos os polos (sujeito e sociedade). Afirmamos desse modo, que o sujeito, nas suas relações, objetiva a sua subjetividade, constituindo a realidade social, e subjetiva a realidade objetiva, constituindo sua subjetividade, sempre histórica e socialmente. Isto posto, lembramos que Vigotski, conforme seu *Manuscrito de 1929*, afirma que nossa tarefa de pesquisadores é buscar a gênese social do indivíduo (Vigotski, 2000). Este é nosso percurso, apreender as determinações que constituem os sujeitos, por exemplo: a classe social, raça, gênero, religiosidade, cultura, formação etc., que serão configuradas no plano da subjetividade, que as transformará em algo único,

mas social e histórico ao mesmo tempo. E lembremos que estas determinações, como outras, não são abstratas, compõem a totalidade social na qual o indivíduo está inserido. Mas, como devemos proceder para ter acesso às expressões/objetivações dos sujeitos, que tenham materialidade, que contenham as propriedades da totalidade do sujeito/sujeitos pesquisados?

Coerente com os pressupostos do MHD e da PSH, nosso ponto de partida deve ser o empírico, sendo que neste caso é a linguagem. Segundo Vigotski (2009), o pensamento e a palavra formam uma unidade de contrários, em que eles não são a mesma coisa, mas um não existe sem o outro, como já afirmamos, se constituem mutuamente. Temos então a chave para a compreensão do sujeito, da sua subjetividade, que se dará por meio da objetivação da linguagem. Ainda, para compreendermos os movimentos de objetivação e subjetivação dos sujeitos, assim como, de constituição do seu pensamento e linguagem, trazemos outras duas categorias propostas por Vigotski (2009) – significado e sentido. O significado pode ser entendido como a generalização ou conceito, são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e socialização das experiências, são mais estáveis e dicionarizados, dizem respeito a conteúdos instituídos e mais fixos e são compartilhados socialmente. O sentido, por sua vez, se refere à articulação particular dos eventos psicológicos (cognitivos e afetivos) que o sujeito produz frente a uma dada realidade e, revelam com mais propriedade a subjetividade. Os sentidos constituem zonas mais fluidas, profundas e instáveis (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Com o avanço de nossas discussões sobre estas duas categorias, construímos uma nova formulação sobre a relação entre ambas, o que nos foi muito útil nos movimentos analíticos realizados por meio dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013; Aguilar; Aranha; Soares, 2021). Nosso entendimento é de que sentido e significado são categorias que se referem a elementos presentes nos processos de subjetivação e objetivação, no entanto, mesmo guardando suas peculiaridades, que são essenciais, tais categorias não podem ser compreendidas de modo dicotômico, como se fosse possível a existência de uma sem a presença constitutiva da outra, como se fosse possível apreendermos uma delas e não a outra.

Os significados só existem a partir da produção de um sujeito, que inevitavelmente produz seus sentidos, como sujeito afetivo e cognitivo da ação. Mas, estes sentidos, acerca de algum fenômeno, objeto, sentimento, não existiriam se não fossem significados pelo sujeito. Frente a esta discussão, com a intenção de nomear esta unidade de contrários, criamos o termo significação-unidade dialética de sentidos e significados. Eis nosso ponto de partida: o que vamos analisar, as significações expressas/objetivadas pelos sujeitos por meio da linguagem (oralizada ou não).

2 A pesquisa e seus resultados

Neste artigo serão apresentados dois Núcleos de Significação oriundos das pesquisas realizadas com professores/professoras (2022), que atuam na educação básica em cidades de duas regiões brasileiras (Sul e Sudeste). Em São Paulo, no estado de São Paulo (SP), os sujeitos participaram de dez encontros reflexivos. Em Joinville, em Santa Catarina (SC), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes.

A utilização da metodologia de análise dos Núcleos de Significação (NS) (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2021) possibilita a desnaturalização dos fenômenos, uma vez que compreendemos a realidade como uma síntese de múltiplas determinações. Dessa forma, buscamos apreender o movimento constitutivo/dialético do sujeito, que envolve elementos presentes nos processos de subjetivação e objetivação. As análises não se pautam na aparência, mas na busca de determinações objetivas-subjetivas constitutivas dos fenômenos, reconhecendo a parte como expressão do todo e a totalidade como articulação dialética das partes. Ao considerar o Sujeito Histórico, as análises levam em conta a articulação entre passado, presente e futuro, isto é, o devir.

Importante frisar que os Núcleos de Significação expressam uma síntese mais avançada do processo analítico. Com isso, não negamos que, no processo de pesquisa, novas determinações sejam apreendidas, permitindo novas articulações, aprofundando as explicações e interpretações feitas. A verdade é provisória (Cury, 2000), afirmação que deve ser levada muito a sério nesta proposta analítica e neste

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; VOIGT, Jane Mery Richter; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de.

método.

2.1 Pesquisa realizada em São Paulo - Núcleo de Significação: As máscaras caíram: os desafios da docência diante da necessidade de acolhimento social frente à vulnerabilidade social e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem

O título deste núcleo de significação inicia-se com uma afirmação feita por uma professora em um dos primeiros encontros e, ao longo do processo, das reflexões e da intensa dinâmica grupal, esta significação foi se fortalecendo, expressando com muita propriedade o que foi viver o período da pandemia e o pós-pandemia.

Seguindo a proposta de análise por meio dos Núcleos de Significação, foram três os indicadores que constituíram este núcleo. Lembramos que os indicadores são entendidos como resultado da articulação de significações iguais, complementares ou mesmo contraditórias, que ao serem articulados (os indicadores) pelos mesmos critérios geram uma síntese mais avançada, completa e complexa de um conjunto de significações, gerando os núcleos.

A composição deste núcleo contou com os seguintes indicadores: a) aprendizagem e acolhimento social: existe uma dicotomia? b) para além das defasagens de ensino-aprendizagem: o luto, o isolamento e os problemas familiares vividos na pandemia convocando à docência ao lugar do acolhimento afetivo dos estudantes; c) a potencialidade do trabalho docente e da escola como instituição garantidora de direitos diante da realidade da falta durante e após a pandemia.

Uma significação bastante forte neste núcleo é que a pandemia colocou ainda mais em evidência a profunda fragilidade do sistema educacional, de um modo geral, e especialmente na sua capacidade de se reestruturar para emergências e desastres. As demandas da escola pública são muitas e sabidas, como melhores condições de trabalho para os/as educadores/educadoras, melhor salário, formação, carência de políticas públicas, e/ou falta de implementação de políticas já aprovadas, dificuldades de lidar com os processos de ensino-aprendizagem, etc. Durante a pandemia, estas se agravaram, e outras foram acrescidas a este rol já bastante grande. Junto a estes problemas, temos que destacar o aumento da desigualdade social, com todos os

seus desdobramentos. O desemprego, o aumento da pobreza trouxeram para a escola novas e mais profundas dificuldades. Como afirmou a Professora 1 (2022):

A pandemia levou esses meninos a perderem o gosto né pelo aprendizado talvez não por estar aqui (...) a gente teve que... tem que correr atrás alunos mesmo para trazê-los para o aprendizado para a escola virtual né, que eles não tinham acesso... é esse foi um caso que caiu no nosso colo a pandemia. Vejam o que caiu no nosso colo!

2.2 Pesquisa realizada em Joinville – Núcleo de Significação: adaptações do currículo prescrito e seus impactos nas práticas pedagógicas

Este núcleo de significação foi organizado a partir da análise das entrevistas com cinco professores/professoras (2022) que atuavam na educação básica em diferentes regiões da cidade de Joinville, Santa Catarina (SC). O roteiro de questões contemplou perguntas sobre como o currículo foi praticado durante e após a pandemia. Um dos núcleos de significação oriundos desta pesquisa contou com os seguintes indicadores: a) transformação das práticas pedagógicas para se alinharem ao ensino remoto e ao pós-pandemia; b) necessidade de readaptação ao ambiente escolar tradicional; c) necessidade de adaptação/redução/simplificação do currículo; d) aquisição de competências tecnológicas e transformação das práticas; e) desenvolvimento de conteúdos e habilidades considerados essenciais.

Para discutir a temática deste núcleo de significação, partimos do pressuposto de que o currículo é um instrumento do processo de ensino e aprendizagem que tem um caráter dinâmico, histórico e oriundo de uma construção coletiva. Inserido em um projeto educacional, o currículo é “[...] um (des)constructo organizado em função de pressupostos sociais, econômicos, políticos e culturais, veiculando um determinado conjunto de interesses, valores e princípios extraídos e selecionados da própria sociedade” (Morgado, 2000, p. 75).

Ao nos debruçarmos sobre o currículo praticado nas escolas, voltamos o nosso olhar para a formação dos sujeitos que integram a sociedade.

A adaptação ao ensino remoto representou, sobretudo, um desafio para todos os professores, especialmente diante da urgência de se familiarizarem com ferramentas digitais, como *Google Classroom*, *Meet*, *WhatsApp*, *YouTube*, entre

outras. Esse processo transcendeu a simples aquisição de competências tecnológicas, pois demandou uma transformação de suas práticas pedagógicas para se alinharem ao ensino não presencial. É fundamental destacar que muitos desses educadores tiveram que passar por esse processo de transição sem condições adequadas, recorrendo, muitas vezes, a seus próprios recursos e iniciativas para realizar as mudanças necessárias.

Em suas falas, os/as participantes da pesquisa indicaram que houve uma busca por diferentes estratégias que pudessem possibilitar o acesso dos estudantes ao conteúdo curricular, no entanto, isso não representou garantia da aprendizagem. Conforme a fala do Participante 5 (2022): *"no virtual o currículo foi muito 'enxugado', para que o aluno pudesse absorver o máximo possível do básico, já que não tinha o papel do professor por perto para ensinar e demonstrar o caminho"*. No entanto, nem todos os estudantes tiveram acesso ao currículo denominado básico. A Participante 2 (2022) denuncia: *"falta de internet, de ferramentas como celular ou computador, muitos da casa usando apenas um aparelho, falta de tempo, pois os pais saíam para trabalhar e só conseguiam [os alunos] estudar à noite"*, o que evidenciou as profundas desigualdades sociais e econômicas que, durante o período pandêmico, impactaram diretamente a educação. Alternativas como a distribuição de material impresso mostraram-se uma solução paliativa para os estudantes que não tinham acesso a recursos tecnológicos, mas, por outro lado, sublinhou a magnitude da desigualdade social e econômica.

Cipriani, Moreira e Carius (2021), em uma pesquisa sobre a pandemia, verificaram que, mesmo com a possibilidade de interação pelas tecnologias digitais, o que foi ofertado durante a pandemia não atendeu ao currículo mínimo da educação básica. A mediação do professor, necessária para o processo de ensino e aprendizagem não pôde ser contemplada de modo adequado. A presença do professor mostrou-se imprescindível. Para os autores, não é possível pensar em um futuro sem professores. É preciso ressaltar a relevância de uma formação de professores que contemple o uso das tecnologias digitais, para que "[...] possam ser utilizadas como recursos efetivos, sem que as mediações docentes percam seu real

valor na sociedade e nas interações presenciais com os alunos” (Cipriani; Moreira; Carius, 2021, p. 12).

Com o retorno às aulas presenciais, os professores tiveram de lidar com situações de ansiedade e inúmeras dificuldades de aprendizagem, decorrentes das lacunas que se instalaram. A fala da Participante 2 (2022) reitera a necessidade de uma atenção especial ao currículo praticado e às necessidades dos estudantes: *“Percebeu-se que os alunos voltaram um pouco sem motivação, com aprendizado muito abaixo do esperado, onde nós, professores, tivemos que retomar e ainda estamos retomando”*. Conforme a Participante 3 (2022): *“após a pandemia retomamos ao currículo base, porém com programas paralelos de reforço escolar para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, também, um programa de aceleração idade/série”*.

Essas adaptações foram necessárias para recuperar ou tentar recuperar, as aprendizagens que foram prejudicadas pela pandemia, contudo, intensificaram ainda mais o trabalho docente nas escolas de educação básica.

Essas questões nos fazem refletir sobre a importância de garantir o direito à educação, mesmo em circunstâncias extraordinárias, assegurando que os alunos continuassem a receber uma formação que pudesse minimamente, promover seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A pandemia evidenciou a urgente necessidade de políticas de apoio às escolas, pautadas em questões relacionadas à defasagem das aprendizagens, assim como às emocionais e psicológicas. Reconhece-se que os professores, apesar de seu comprometimento e resiliência, não podem assumir todas as demandas sozinhos. Conforme os autores Pesce, Voigt e Cordeiro (2023, p. 13):

os professores abarcaram uma enorme quantidade de trabalho, que em meio à lentidão e desarticulação das respostas governamentais os levou a tomar para si a responsabilidade de manter os estudantes conectados ao ensino escolarizado. Dessa forma, não é de se surpreender que os professores tiveram sua saúde afetada na medida em que suas condições de trabalho também estavam precarizadas.

Este cenário também pode ser observado na pesquisa de Carolina Oliveira Silva, Araujo Sousa e Baroni Ferreira de Menezes (2024). As autoras mencionam que

é necessário aperfeiçoar processos que envolvem a oferta educativa remotamente, levando em conta as vivências dos docentes no período pandêmico, assim como as necessidades de formação continuada. É preciso reconhecer e valorizar os profissionais da educação, lembrando as precariedades vividas e que estes “[...] não pararam durante o tempo de pandemia, pelo contrário, eles trabalharam ainda mais para aperfeiçoar o processo de aprendizagem” (Silva; Sousa; Menezes, 2024, p. 20).

A necessidade de esforços individuais dos professores na situação vivenciada durante a pandemia também está imbricada em uma lógica individualista, própria de uma sociedade capitalista. O individualismo preconizado, especialmente pela racionalidade neoliberal, é materializado nos discursos, sendo naturalizado e, dessa forma, assumido pelos sujeitos como verdades incontestáveis (Voigt; Pesce; Xavier, 2022). O sistema conduz o indivíduo a resolver os problemas, e o responsabiliza por suas ações.

Por outro lado, os professores participantes da pesquisa mencionaram que as experiências pedagógicas vividas durante e após a pandemia os transformaram, pois puderam aprender novas práticas envolvendo as tecnologias, adaptando as atividades pedagógicas para que os estudantes pudessem estudar e aprender sozinhos e/ou com seus responsáveis. Podemos afirmar que essas experiências promoveram transformações em seus saberes docentes. Conforme a Participante 4 (2022), mesmo à distância, foi necessário realizar um trabalho coletivo:

entre nós, professores, trocamos muitas ideias. Tínhamos apoio pedagógico da escola, que contribuiu com nossa imersão nas tecnologias de forma tão rápida. Sempre percebi que podíamos aprender um pouco mais, não só os alunos (Participante 4, 2022).

Contudo, essa situação revela uma necessidade premente de formação continuada dos professores, especialmente para que possam construir práticas pedagógicas críticas e conscientes. Para Libâneo (2013, p. 20-21) isso significa “[...] assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo”. Dessa forma, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos

que possam promover transformações nas relações opressoras e desiguais presentes em nossa sociedade.

O que ocorreu durante e após a pandemia foi uma (re)construção curricular que, conforme Sacristán (2017), demanda discussões coletivas nas escolas, considerando a realidade social em que se encontram. As transformações no campo curricular constituem um espaço de disputas, são históricas e processuais, pois contemplam interesses políticos, sociais e econômicos, definidores de um projeto educacional para uma determinada sociedade.

Considerações finais

As discussões sobre os enfrentamentos aos desafios que os professores da educação básica vivenciaram no ensino remoto emergencial evidenciaram impactos no ensino presencial do pós-pandemia, o qual sinaliza a necessidade do sistema de ensino, como um todo, de buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem. Isso porque a exclusão tecnológica, a precarização e a intensificação do trabalho docente, o adoecimento de gestores, professores e alunos são algumas das múltiplas determinações que impactaram negativamente o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes modelos de ensino.

No entanto, desenvolvemos essa pesquisa não apenas para diagnosticar essa dura realidade, mas para produzir conhecimentos que nos possibilitem conhecê-la e buscar formas de transformá-la, por meio de proposições interventivas. As categorias do MHD e da PSH são constructos intelectuais que nos orientam no planejamento e no desenvolvimento de pesquisas que nos possibilitam conhecer e transformar a realidade social, em especial a educacional.

As categorias do MHD possibilitaram fazer um *détour* deste fenômeno, conforme nos ensina Kosik (2010), o que significa nos afastar (desviar) da aparência (do mundo da pseudoconcreticidade) e buscar a essência (o conceito), isto é, as mediações que constituem e explicam como os professores têm enfrentado os desafios de ensinar hoje, depois de terem vivenciado o ensino remoto emergencial. O valor explicativo dessas categorias nos possibilitou compreender que esses desafios são produtos da realidade social e histórica que temos vivido no Brasil, não

apenas no período pandêmico, mas desde o período de colonização.

O contexto social, político e institucional que historicamente produz desigualdades sociais e se distanciado das possibilidades de construção de equidade social criou um sistema de ensino antidemocrático e profundamente fragilizado. Desse modo, essa base teórica e metodológica nos faz compreender gestores, professores e alunos como seres concretos; pessoas que pensam, sentem e agem em sintonia com a totalidade das condições objetivas e subjetivas que lhes são postas e impostas. Assim, discutir as formas dos professores enfrentarem desafios no desenvolvimento de sua atividade pedagógica exige compreender suas necessidades, motivações, expectativas, interesses, angústias, frustrações, sofrimentos, esperanças – a concretude que os constitui professores da educação básica de determinada rede de ensino.

Para avançarmos na compreensão das condições objetivas e subjetivas que produziram novos desafios ao ensino presencial no pós-pandemia e expressam o ser professor em seus modos de pensar, de sentir e de agir recorreremos também às categorias da PSH, em especial ao par dialético significado e sentido. Com estas categorias apreendemos as expressões/objetivações de professores que contêm os nexos constitutivos do desenvolvimento da atividade pedagógica no movimento histórico de mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial e deste para um novo formato de presencial, fazendo emergir novas subjetividades.

O processo de pesquisa produziu um corpus empírico que, ao ser analisado e interpretado, evidenciou significações que explicitaram determinações sociais desse movimento histórico que constitui e expressam a subjetividade dos professores como devir: a vulnerabilidade social dos professores e das famílias dos alunos; a necessidade de acolhimento social e afetivo; as defasagens de ensino-aprendizagem; a potencialidade do trabalho docente e da escola e, ainda, a necessidade de adaptação do currículo prescrito para a transformação das práticas pedagógicas para o ensino remoto emergencial e, depois, para o ensino presencial no pós-pandemia; a adaptação do ambiente escolar tradicional; a aquisição de competências tecnológicas por meio de formação continuada, dentre outros aspectos.

As discussões das significações sobre os enfrentamentos aos desafios frente à

nova realidade do ensino presencial no pós-pandemia sinalizam a necessidade de reestruturação profunda no sistema de ensino brasileiro, pois somente assim, a instituição escola poderá implementar, democraticamente, políticas públicas que garantam a efetivação da função social de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, indispensáveis à formação humana omnilateral dos indivíduos (Manacorda, 1992).

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjkq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 04 set. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; PENTEADO, Maria Emiliania; ALFREDO, Raquel Antonio. Totality, historicity, mediation and contradiction: essential categories for the analytic movement in research in Education. In: TANZI NETO, Adolfo, LIBERALI, Fernanda; DAFERMOS, Manolis. **Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice**. New York, Berlin, Warsaw: Peter Lang, 2020. p. 213-240.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, [S.l.], v. 45, p. 56-75, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm#>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital de seleção emergencial IV Programa estratégico emergencial de combate a surtos, endemias, epidemias e pandemias: programa de desenvolvimento da pós-graduação (PDPG) – impactos da pandemia, **Edital nº 12/2021**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/27092021_EDITAL122021_ImpactosdaPandemia.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação &**

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; VOIGT, Jane Mery Richter; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de.

Realidade, [S./], v. 46, n. 2, 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CURY, Carlos Roberto. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1890>. Acesso em: 22 ago. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski [Introductory paper on L. S. Vygotski's creative work]. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas** [Collected Works]. Madri: Visor/MEC, 1991. p. 419-450.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco, 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZARÓS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORGADO, José Carlos. **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: Edições Asa, 2000.

PESCE, Marly Krüger de; VOIGT, Jane Mery Richter; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Discussão de resultados de pesquisas sobre impactos da pandemia nas práticas pedagógicas da Educação Básica. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e129/1–20, 2023. DOI: 10.5902/1984644485145. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/85145>. Acesso em: 5 set. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SILVA, Carolina Oliveira; SOUSA, Ana Shirliane Araujo; MENEZES, Jones Baroni

Ferreira de. Educação brasileira durante a pandemia da COVID-19: a visão dos educadores! **Revista Pedagógica**, [S.l.], v. 26, n. 1, 2024. DOI: 10.22196/rp.v26i1.7512. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7512>. Acesso em: 31 out. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. [The manuscript of 1929]. [Trad. do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, n. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vygotsky, G. L. Vigotskaia]. Tradução: Alexandra Marenitch. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2009.

VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; XAVIER, Dhuan. Tecnologias digitais de informação e comunicação e os currículos educacionais numa perspectiva sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROSA, Elisa Z.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (org.). **Psicologia sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC/PIPEq, 2022. p. 183-196.

YAMAMOTO, Oswaldo H. A atualidade do método de Marx. *In*: OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; PAIVA, Ilana Lemos de; COSTA, Ana Ludmila Freira; AMORIM, Keyla; COELHO-LIMA, Fellipe (org.). **Marx hoje: pesquisa e transformação social**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 25-42.

Submetido em: 01-11-2024
Aprovado em: 25-07-2025