

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal

The impacts of the Covid 19 pandemic on the social subjectivity of a public school in the Federal District

Telma Silva Santana Lopes¹

Maristela Rossato²

Resumo: Este artigo objetiva analisar como a subjetividade social da escola foi mobilizada pelos tensionamentos, desafios e complexidades do ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19 e retorno ao ensino híbrido/presencial. A pesquisa aconteceu em uma escola pública do DF, orientada pelos pressupostos da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica e pela Epistemologia Qualitativa, desenvolvidas por Fernando González Rey. Os instrumentos para produção das informações, consistiram em recursos para a expressão livre dos professores participantes da pesquisa por meio de dinâmicas conversacionais, observações participantes, diário reflexivo, rodas de conversas, diálogos em momentos informais, presenciais e no contexto da virtualidade. Concluímos que a subjetividade social passou por diversas flutuações que se expressaram desde o retorno às atividades escolares, nas relações entre os atores escolares e no protagonismo de alguns profissionais e grupos.

Palavras-chave: Escola. Subjetividade social. Pandemia.

Abstract This article aims to analyze how the social subjectivity of the school was mobilized by the tensions, challenges and complexities of emergency remote teaching in the context of the Covid-19 pandemic and the return to hybrid/in-person teaching. The research took place in a public school in the Federal District, guided by the assumptions of the Theory of Subjectivity in a cultural-historical perspective and by Qualitative Epistemology, developed by Fernando González Rey. The instruments for producing information consisted of resources for teachers' free expression research participants through conversational dynamics, participant observations, reflective diary, conversation circles, dialogues in informal, in-person moments and in the context of virtuality. We conclude that social subjectivity has undergone several fluctuations that have been expressed since the return to school activities, in the relationships between school actors and in the protagonism of some professionals and groups.

Keywords: School. Social subjectivity. Pandemic.

1 Mestra e Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília. E-mail: telsilsanlopes@gmail.com.

2 Professora do Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Universidade de Brasília. E-mail: maristelarossato@gmail.com.

Introdução

Desde a Segunda Guerra Mundial que o mundo não havia enfrentado algo tão devastador como o Sars-CoV-2, vírus causador da Covid-19. As demandas trazidas por esta pandemia sem precedentes evidenciaram a importância de contarmos com o conhecimento e a ciência para manutenção do direito inalienável que é a vida. Nesse cenário, a precariedade de recursos e ausência de políticas públicas para atenuar os efeitos da pandemia foram evidenciadas e contribuíram para acentuar as desigualdades sociais, os processos de exclusão e vulnerabilidade estudantis. No Brasil, estimou-se que mais de 50 milhões de crianças, adolescentes e jovens tiveram seus percursos educativos interrompidos durante a pandemia.

A alternativa adotada em diversos países e no Brasil, por instituições públicas e privadas em tempos de pandemia, foi o ensino mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que, pela situação de excepcionalidade, foi definido por Hodges; Moore; Lockee; Trust e Bond (2020), como Ensino Remoto Emergencial (ERE), termo que passou a ser utilizado também em nosso país. Contudo, como a internet no Brasil ainda não é acessível a todos, além de ser de qualidade muito inferior fora dos grandes centros urbanos, a continuidade das atividades acadêmicas para um número considerável de estudantes ficou prejudicada. A implementação do ERE teve desdobramentos na reorganização das ações e relações pedagógicas na escola, desde questões práticas à produção de novos recursos subjetivos (simbólico-emocionais) necessários para que toda comunidade escolar pudesse enfrentar esse novo momento de organização educativa. A dimensão subjetiva desse fato social abalou, de maneira contundente, os profissionais da educação, gestores e professores que, em meio a um processo de exaustão física e mental, buscaram mitigar os efeitos da pandemia na escola, se adaptando ao ERE e ao ensino híbrido, posteriormente, até que houvesse condições de segurança sanitária para o retorno ao ensino presencial.

Nesse cenário, registramos muitos estudos que buscaram compreender os impactos da pandemia na sociedade e na educação. Desde a educação infantil à superior, as diversas modalidades registraram prejuízos de natureza diversa. Algumas produções explicitaram diversos aspectos desse negligenciamento do Estado com a educação pública (ARAÚJO; OLIVEIRA; TRINDADE; NICOLAU, 2021; PALUDO, 2020; HAGE; SENA, 2021; BARBOSA; SOARES, 2021; FRANCO; NOGUEIRA; PRATA, 2021; CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021; SAVIANI; MARSÍGLIA, 2021) que resultaram em perdas relativas às aprendizagens, de conteúdos e sociais, que acabavam por reverberar no desenvolvimento global dos estudantes e das sociedades.

Outro aspecto que emergiu nesse cenário pandêmico foi a precarização do trabalho docente, evidenciando problemas crônicos da profissão, referentes à ausência de políticas de valorização profissional e remuneração adequada que conflitaram com a necessidade de os professores terem que assumir o custo da estrutura doméstica e tecnológica necessária à continuidade das atividades docentes. As precárias condições de trabalho que muitos profissionais enfrentaram se somaram a processos de adoecimento decorrentes de exaustivas jornadas de trabalho às quais muitos precisaram se submeter. (BAADE; GABIEC; CARNEIRO; MICHELUZZ; MEYER, 2020; FACCI; ANACHE; FERREIRA, 2020; BECKER; CASALI; IUCHNO; ROZA, 2021; CAMAYD; FREIRE, 2020; LIMA; SOUZA; CUNHA; DARSIE, 2021). No entanto, mesmo em face a problemas diversos é importante reconhecer os processos de aprendizagens também decorrentes da experiência do ensino remoto emergencial, com o uso

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal de tecnologias e as novas formas de relações que puderam ser exploradas (SANTOS, 2020; LIMA, 2021; SILVA; ROSSATO; LOPES, 2021;) e que, possivelmente, integrarão as ações e relações pedagógicas nas escolas.

Nesta direção, ainda em 2020, iniciamos uma pesquisa que teve dentre seus objetivos o estudo sobre a subjetividade social da escola, destacando seu valor heurístico para a compreensão dos processos subjetivos que se desenvolvem nesse contexto. Fundamentada na Teoria da Subjetividade desenvolvida pelo Psicólogo Cubano Fernando González Rey (1949-2019), numa perspectiva cultural-histórica, a unidade entre o simbólico e o emocional define ontologicamente os processos humanos e rompe com dicotomias que caracterizam essa compreensão. A subjetividade sintetiza o complexo funcionamento psicológico humano em um processo de interdependência entre o individual e o social, configurando-se reciprocamente nos diferentes espaços de atuação humana, situados culturalmente. A malha conceitual que gera inteligibilidade sobre esses processos se expressa nos conceitos de subjetividade individual e social, sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito e agente. Tais conceitos, são tomados como recursos do pensamento e não podem ser substancializados, posto que são recursos interpretativos dentro de dinâmicas e experiências individuais e sociais, como veremos ao longo do artigo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A partir do referencial adotado, as emoções são inseparáveis dos processos simbólicos nos marcos da cultura e são orientadores de fluxos de sentidos subjetivos no curso de experiências, sejam individuais ou sociais. Os sentidos subjetivos expressam sentimentos e produções que emergem na vida cotidiana, em situações diversas, os quais fogem ao controle racional da pessoa e passam a integrar seu sistema subjetivo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). A confluência organizativa dos sentidos subjetivos constitui as configurações subjetivas, as quais possibilitam o reconhecimento da subjetividade como um sistema. Importante destacar que, as configurações subjetivas, sejam individuais ou sociais, não existem a priori, mas consistem em possibilidades interpretativas no curso das experiências e nas ações e relações humanas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

O conceito de subjetividade social assume centralidade, pois evidencia a complexa rede de configurações subjetivas geradas nas interrelações da escola, cuja gênese, dinâmica e fluida, revela também um caráter configuracional dos processos subjetivos sociais. A subjetividade social é “um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 78).

Este artigo, objetiva analisar como a subjetividade social da escola foi mobilizada pelos tensionamentos, desafios e complexidades do ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19 e retorno ao ensino híbrido/presencial, reafirmando o valor heurístico do conceito de subjetividade social, por nos permitir reconhecer como, em uma experiência inusitada como a pandemia, as produções subjetivas remodelaram as ações e relações pedagógicas no contexto escolar. O texto foi organizado em 1) Introdução, onde apresentamos brevemente o objetivo, discorrendo sobre o contexto pandêmico, as produções científicas, justificando teoricamente; 2) Desenvolvimento discorrendo sobre a base teórica e conceitos utilizados; 3) Metodologia; 4) Análise e discussão das informações e por fim; 5) Considerações finais.

A subjetividade social da escola e seus processos de mudança

Dentre as necessidades humanas, viver em sociedade talvez seja a que mais desafie o homem e, ao mesmo tempo, seja a que mais favoreça o seu próprio desenvolvimento. Estando em agrupamentos ou em instituições estruturadas como a escola, a relação estabelecida entre o indivíduo e o espaço social, muitas vezes foi analisada de forma dicotômica. Os estudos e pensamentos de L. S. Vygotsky (1896-1934) representaram avanços e buscaram superar os determinismos predominantes dentro da psicologia, embora o autor não tenha conseguido explicar como aspectos marcadores da vida em sociedade, como a cultura e a história, participavam nessa relação, mesmo reconhecendo-os em seu valor constitutivo do humano.

Nesse sentido, algumas correntes teóricas, ignorando as produções simbólicas geradas nos espaços sociais e o caráter gerador da psique, ampliaram a dicotomia entre o individual e o social (GONZÁLEZ REY, 2012; 2012b). A partir destas lacunas, por outro lado, registramos avanços significativos no desenvolvimento de uma proposta teórica-epistemológica e metodológica que consiste na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa como recursos para compreensão da realidade humana nas condições da cultura (GONZÁLEZ REY, 2012, 2019), especificamente com o conceito de subjetividade, entendida como uma nova definição ontológica dos processos tipicamente humanos que, em sua dinamicidade e fluidez, nos possibilita compreender as produções simbólico-emocionais tanto dos indivíduos, quanto dos próprios espaços sociais.

O conceito de subjetividade social supera a oposição entre o individual e o social ao reconhecer que ambos se constituem mutuamente. Há uma clara relação de interdependência, não sendo possível a existência de uma sem a outra.

O conceito de subjetividade social representa uma dimensão do social: sua dimensão subjetiva, que está configurada pelos sentidos subjetivos que nos espaços sociais os indivíduos produzem nas suas ações e inter-relações; um conceito essencial para a compreensão da ação e funcionamento de pessoas, grupos e instituições (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, p. 51).

Nesse entendimento, as produções subjetivas individuais e sociais são recursivas, emergem no compartilhamento de práticas e relações em um dado contexto, se auto-organizam em configurações subjetivas singulares e se reconfiguram a partir de novas produções de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2012, 2012a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Em um espaço social como a escola, inúmeras configurações subjetivas se organizam nas ações e relações estabelecidas entre os profissionais, estudantes e famílias, as quais são atravessadas por produções de outros espaços sociais (MARTINS, 2015).

Na escola, a subjetividade social se constitui e se expressa nos processos normativos e códigos morais vigentes, nas representações e discursos compartilhados, nos mitos, religiosidade e outras formas de institucionalização da sociedade mais ampla, na qual está inserida, emergindo como expressão de como são subjetivadas e compartilhadas as experiências em um espaço social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Essa subjetividade social da instituição, torna cada escola única, mesmo que próximas e pertencentes a uma mesma rede e isso se dá em função dessa subjetividade social se constituir a partir das produções subjetivas geradas em suas dinâmicas relacionais, no confronto cotidiano com a comunidade local e com a sociedade em geral (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Por essa dinâmica constitutiva, há sempre processos de mudanças que podem estar em curso, ora em concepções compartilhadas, ora nas formas como as ações e relações pedagógicas se desenvolvem.

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal

No período da pandemia, a subjetividade social da escola onde a pesquisa foi realizada, foi tensionada pelos riscos de adoecimento e morte, pela ausência de políticas eficientes, pelas dificuldades na realização das ações e relações pedagógicas, entre outros desafios. Esses processos convergiram para a produção de fluxos de sentidos subjetivos que, em seus movimentos, organizavam e reorganizavam as configurações subjetivas sociais da escola, expressando-se em novos arranjos das ações e relações pedagógicas.

No entanto, os movimentos gerados em um sistema configuracional complexo, seja individual ou social, nem sempre resultam em mudança subjetiva, haja vista que “as mudanças subjetivas acontecem quando novas configurações subjetivas se geram a partir de sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo ao viver determinadas experiências” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019, p. 27), adquirindo relativa estabilidade nos processos e dinâmicas daquele espaço social. Mudanças na subjetividade social de uma instituição, como a escola, são importantes para que mudanças em outras dimensões possam ser consolidadas e devem ser compreendidas em sua complexidade.

Metodologia

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa, de natureza qualitativa, orientada pela Epistemologia Qualitativa, que se desdobra na Metodologia Construtivo-Interpretativa desenvolvida por González Rey (2002; 2005; 2005a; 2019) e González Rey e Mitjás Martínez (2017) para estudos da subjetividade. Assume-se a pesquisa e a prática profissional como momentos teóricos de produção de conhecimentos, em que os três princípios constitutivos da epistemologia estão imbricados: 1) o caráter construtivo-interpretativo no curso da pesquisa, desafia o pesquisador a produzir teoricamente, expressando um modelo que conforma o estudado.; 2) o caráter dialógico aponta para a necessidade de que entre o pesquisador e os participantes, haja uma relação dialogicamente implicada e tensionadora, nos momentos de encontros entre ambos e com a pesquisa e; 3) o caráter da singularidade que evidencia o valor singular de um estudo, por aportar uma compreensão alternativa ao tema estudado.

A pesquisa aconteceu em uma Escola Classe no Distrito Federal, onde funciona a Educação Infantil e 1ª etapa da Educação Básica (1º ao 5º ano), com aproximadamente 650 estudantes e cerca de 70 funcionários. As informações foram produzidas entre junho de 2020 a junho de 2022 abrangendo o ERE no período de junho 2020 a julho 2021, o ensino híbrido no período de agosto a dezembro de 2021 e o retorno ao ensino presencial que aconteceu no início o ano letivo de 2022. Os participantes foram:

Quadro 1. Participantes da pesquisa

| Participantes | Função | Formação | Situação |
|----------------------|----------------------|-----------------|----------------------|
| 01 | Diretora | Pedagogia | Efetivo |
| 01 | Vice-diretora | Pedagogia | Efetivo |
| 04 | Equipe Pedagógica | Pedagogia | Efetivo |
| 04 | Equipe de Apoio | Pedagogia | Efetivo |
| 20 | Professores regentes | Pedagogia | Efetivos/Temporários |

Fonte: Autora/pesquisadora, 2022

Os recursos para produção de informações, são entendidos como meios, desenvolvidos pelo pesquisador que, de forma criativa, favoreçam a expressão verbal, comportamental, corporal e emocional dos envolvidos. Diante das especificidades geradas pelo período remoto, fizemos uso de: 1) Observações reflexivas (OR), com a participação na rotina e dinâmicas na escola em reuniões virtuais; 2) Registros reflexivos diários (RRD) com escrita reflexiva da pesquisadora com os apontamentos relevantes; 3) Dinâmicas conversacionais (DC) via chat, aplicativos e presencial, que consistiram em diálogos com os profissionais em diferentes momentos e atividades durante o período da pesquisa e; 4) Rodas de conversas (RD) que consistiram em espaços de diálogos previamente agendados pela pesquisadora na presencialidade. Alguns recursos informacionais aconteceram nos momentos institucionais de atuação no âmbito da plataforma institucional Classroom, também via aplicativo WhatsApp, canal do YouTube e presencialmente na escola. Estes recursos constituíram-se momentos de expressões livres dos participantes, muitas vezes tensionadas pelas colocações da pesquisadora que buscava identificar e compreender como as produções subjetivas individuais e sociais se expressavam na subjetividade social da escola. Durante o período da pesquisa foram produzidas aproximadamente 25 horas semanais de acompanhamento da rotina da escola, além das atividades individuais e em pequenos grupos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAEE 36660920.4.0000.5540 e aprovada por meio do parecer N. 4.308.432. Foram seguidos os procedimentos éticos para investigações com seres humanos, conforme resoluções vigentes. Também foi aprovado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, com aceite da Diretora da escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Foi providenciado aos participantes individuais Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. A identidade da instituição e dos participantes foram preservadas.

A escola pesquisada, possui ampla estrutura física, espaços para realização de diversas atividades pedagógicas e recreativas. A realização de reformas, ainda durante o período da pandemia modernizou as instalações, tornando-a ainda mais confortável, acolhedora e consistiu em um incentivo ao retorno presencial. Iniciamos, acompanhando a rotina de trabalho no período em que a SEEDF implantou o Programa Escola em Casa, por meio de ferramentas oferecidas pelo Google como o Meet e Classroom. Prosseguimos acompanhando no ensino híbrido e no retorno ao ensino presencial.

No ensino remoto emergencial, a estrutura organizacional da escola foi adaptada no espaço virtual em parceria com o Google. Foram criadas salas virtuais para as turmas, para reuniões dos professores, dos coordenadores, da equipe de apoio, abrindo-se também salas para eventuais reuniões com pais/responsáveis e para realização de atividades interventivas com os estudantes. Os acessos eram via email institucional para funcionários, estudantes e links para convidados. Tal estrutura exigia boa conexão de internet e computadores ou smartphones, nem sempre disponíveis à toda a comunidade escolar, constituindo-se um desafio adicional àquele momento.

Análise e discussão das informações

A análise e discussão das informações foi orientada por um processo de construção interpretativa, por meio de leituras crítico reflexivas das informações. Inicialmente, foram geradas conjecturas sobre possíveis indicadores e, com o avanço do processo interpretativo, essas conjecturas foram sendo

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal consolidadas, ou não, em indicadores da constituição subjetiva social da escola. A partir da consolidação dos indicadores foram produzidas hipóteses compreensivas que expressam a constituição da subjetividade social nos 3 momentos investigados.

Nesse sentido, o processo de análise possibilitou uma compreensão da movimentação da subjetividade social da escola, que teve seu tensionamento marcado pela implementação do ERE, se estendendo para o retorno ao híbrido/presencial. A seguir, apresentamos 3 eixos de construção interpretativa que, mesmo seguindo relativa sequência temporal, foram gerados com o objetivo principal de promover inteligibilidade sobre como a subjetividade social foi se organizando e reorganizando diante de um tensionamento externo que se presentificava profundamente nas ações e relações da escola: (I) a subjetividade social da escola no retorno às atividades escolares; (II) a subjetividade social da escola nas relações entre os atores escolares e (III) a subjetividade social da escola no protagonismo de alguns profissionais e grupos.

(I) A subjetividade social da escola no retorno às atividades escolares

O momento da retomada das aulas, após mais de 2 meses de interrupção em razão do decreto governamental que suspendeu as aulas em 10 de março de 2020, foi um momento aguardado com um misto de felicidade, ansiedade e medo. O receio de suspensão salarial e a insegurança, em razão do agravamento da pandemia, gerava entre os professores o desejo de que o Estado encontrasse uma saída para a situação, reorganizando o retorno às atividades escolares com celeridade, como aconteceu na rede de ensino privada. Assim, após estudos e planejamentos, o programa Escola em Casa DF, por meio do Google Sala de Aula, com acesso exclusivo para os profissionais da educação e estudantes, via e-mail institucional, foi implantado.

Nesse período de planejamento do retorno, a primeira semana foi destinada à formação profissional, o que aconteceu por meio de cursos exclusivos e lives, momento em que todos os profissionais participavam, pois eram contabilizadas dentro da carga-horária deles. Embora os cursos tenham oferecido uma rápida formação e os documentos orientadores e reuniões formativas procurassem mobilizar expectativas favoráveis, as frases de efeito – novo normal; novo momento de ensino-aprendizagem; nós não temos um caminho novo, o jeito de andar é que é novo; fazer do limão uma limonada – não logravam êxito, uma vez que a experiência era inédita e não havia modelos de referência a serem seguidos, exigindo uma abertura de todos para as novas aprendizagens que se faziam emergentes naquele momento.

O ensino remoto revelava não só a fragilidade formativa de uma categoria, mas revelava também habilidades individuais ainda não desenvolvidas relacionadas ao manejo das tecnologias, às formas de comunicação, posturas e ao modo de ensinar nesse espaço, que não caberia apenas aos estudantes, mas também às famílias. Representativo desse momento foi o desejo de entrega de turmas por professores em situação de contratação temporária, os quais procuraram a Equipe gestora alegando não estarem preparados profissionalmente para os desafios e a dificuldade e insegurança diante da necessidade de estarem conectados para seguirem com suas aulas.

“Não quero virar meme!” (Professora/DC-Reunião coletiva)

“Não sabemos quem está do outro lado, quem está nos ouvindo” (Professora/DC-Reunião planejamento)

“Não somos obrigados a ligar a câmera! Não quero as pessoas olhando dentro da minha casa.”
(Professora/DC-Reunião coletiva)

Esses relatos, e muitos outros, foram nos sinalizando a existência de produções subjetivas relacionadas à insegurança e ao medo da exposição social, por terem que desempenhar a função em um novo espaço de ensino e aprendizagem, de se exporem ou de errar publicamente, mesmo diante do compromisso assumido pela equipe gestora de apoiá-los, demovendo-os da ideia de desistirem do trabalho.

Diante de tais desafios, os momentos de formação no âmbito das reuniões coletivas, gradativamente constituíram um campo de aprendizagens e trocas de experiências, dando vazão a produções subjetivas relacionadas ao enfrentamento e superação das dificuldades. Foram desenvolvidas desde orientações voltadas a netiquetas às descobertas de recursos no próprio espaço do Google, como formulários, documentos, planilhas e livros. Aos poucos houve a descoberta de recursos como padlet, jamboard, sites de jogos, lousas interativas, visitas a museus virtuais, etc., além da realização de materiais pelos professores, como vídeos, jogos, cartões personalizados. Os professores foram aprendendo as possibilidades de realização das aulas pelo meet e o domínio dos recursos de sua própria sala virtual, onde ele personalizava o layout da sala e tinha autonomia para desenvolver suas ações e relações pedagógicas de forma semelhante à forma como desenvolvia na escola física. Alguns professores expressavam entusiasmo com as novas descobertas: *“Até antes da pandemia eu era uma analfabeta digital. Não sabia salvar em PDF”* (P1); *“Para a gente enquanto educador, professor foi uma riqueza”* (P2); *“Tomara que tudo não se perca quando voltar para o presencial”* (P3); (Professoras-DC/Reunião-04/11/2020).

Merece destaque nessa discussão, a formação continuada que aconteceu por meio das lives, que envolveram assuntos diversos. Tornou-se comum, a realização de lives com convidados reconhecidos nacionalmente, servidores pós-graduados da própria secretaria de educação e, também, as lives festivas, interativas, onde toda a comunidade escolar participava. O compartilhamento de aprendizagens foi uma marca do período do ensino remoto emergencial que revelava uma característica peculiar da educação básica, especialmente nos anos iniciais, expressando produções subjetivas relacionadas a descobertas, aprendizados e aproveitamento dos novos recursos. *“Fui me descobrindo. Fiquei muito orgulhosa do meu trabalho”* (P4); *“Tive que me reinventar. Só sabia o básico”* (P5); *“Poderia ter aproveitado mais! Cada um de nós teve suas dificuldades”*; *“A gente teve que desenvolver na marra! Nós tínhamos que estudar, aprender, fazer.... Eu aprendi ligar o meet. Até hoje não consigo editar um vídeo, mas aprendi coisas que eu nem imaginava que eu fosse aprender na vida. Eu gravei vídeo no quintal da minha casa...”* (P6) (Roda de Conversa/ 2022)

No acompanhamento do trabalho cotidiano, a escola precisou organizar suas próprias lives, planejando e controlando tempos, estruturando diálogos, selecionando temas e convidados, tendo sido a primeira escola da comunidade a realizar uma reunião de pais usando o recurso de chamada síncrona do meet. Nesse momento diferenciado de aprendizagens, embora houvesse uma preocupação de cada um em particular pelo papel que iria desempenhar em uma ação (*live*, reunião, produção de vídeo), evidenciamos produções subjetivas relacionadas a um movimento harmônico e um esforço coletivo em prol de um trabalho que cooperasse para mudanças sociais.

A oportunidade de ouvir outros profissionais e os próprios colegas de profissão sobre assuntos relativos ao trabalho docente e temas comumente desenvolvidos –avaliação, currículo, alfabetização, letramento, inclusão, competências socioemocionais – bem como sobre temas sensíveis que, muitas vezes,

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal as escolas resistem de tratar – abuso infantil, violência doméstica, questões de gênero, questões raciais, saúde mental entre outros – gerava inquietações, convergindo para produções subjetivas relacionadas a reflexão sobre concepções e sobre o trabalho desenvolvido na escola, o que indicava que a escola ascenderia à novas formas de ações e discussões que tivessem relação com o contexto social.

Evidenciamos que nesse período pandêmico, o professor foi defrontado com realidades familiares diversas e pode presenciar situações angustiantes e preocupantes no contexto doméstico familiar que, muitas vezes, antes eram apenas hipotetizadas pela escola, como a precariedade das condições domésticas para o filho estudar, ausência de alimentação mínima de qualidade, violência, abusos, etc., sendo essas situações difíceis de intervenções. O professor pôde perceber, inclusive, a origem das fragilidades pedagógicas que colaboravam para o insucesso de alguns estudantes. Trazemos a transcrição da mensagem de uma professora que presenciou um pai educando o filho de forma agressiva durante o desenvolvimento de sua aula pelo meet: *“Não quero mais dar aula no meet não! Não vou falar nada! Não posso nem falar quem era o pai.... Que horror! Não tenho estrutura para isso não! Gente as famílias não estavam preparadas para isso não! Fiquei horrorizada!* (Mensagem WhatsApp–29/03/2021)

Alguns assuntos que não recebiam a atenção devida ou não eram explorados em uma perspectiva crítico reflexiva, pelas exigências do contexto pandêmico, passaram a ter centralidade na dinâmica da escola. Como resultado, registramos a revisão dos projetos desenvolvidos e a elaboração de projetos mais coerentes com as necessidades da comunidade que passaram a ser o foco de atenção, mobilizando produções subjetivas relacionadas à desconstrução de um lugar idealizado de escola perfeita para uma comunidade perfeita.

Diante do exposto anteriormente, consideramos a hipótese de que o período inicial do ensino remoto emergencial foi marcado por inúmeros desafios, mas que esses mesmos desafios possibilitaram a produção de sentidos subjetivos relacionados superação, responsabilidade, implicação e comprometimento, colaborando para que a escola assumisse um lugar de protagonismo e vanguarda. Em um movimento recursivo, esta experiência, por sua vez, possibilitou o engajamento da gestão e equipe com o trabalho pedagógico da escola, gerando reflexões qualitativamente diferenciadas que indicavam uma mobilização da subjetividade social da escola.

Nesse cenário controverso, a subjetividade social da escola, em sua interrelação com as subjetividades individuais dos professores e demais integrantes da comunidade escolar, face aos desafios que estavam sendo enfrentados e as aprendizagens que estavam sendo produzidas, ia configurando uma nova escola. No contexto em que ia se deparando com suas fragilidades, emergiu e produziu ações inéditas e mais coerentes às necessidades que se apresentavam a cada dia. As novas ações e relações pedagógicas iam se configurando subjetivamente na escola, possibilitando a continuidade do ano letivo e do processo ensino e aprendizagem.

(II) A subjetividade social da escola nas relações entre os atores escolares

No contexto de desafios e aprendizagens em que as ações se desenvolviam no ensino remoto emergencial, as relações entre os atores escolares (professores, famílias, direção, equipe pedagógica) que partilhavam essa experiência também estavam sendo afetadas. As preocupações com o contágio pela doença, o agravamento do estado de saúde de algum familiar e a vulnerabilidade percebida entre famílias da comunidade escolar mobilizava a todos de maneiras diferentes. A iniciativa de distribuição de cestas

básicas com doações feitas pelos servidores da escola foi um socorro para muitas famílias, que ressentiam a ausência do estado e procuravam a direção expondo a condição de precariedade em que se encontravam.

Fluxos de sentidos subjetivos organizavam-se em configurações que expressavam cuidados, afetos, companheirismo, que podem ser considerados normais em situações de crise, mas que nesse cenário eram processos genuínos e inéditos na forma que se apresentavam naquele grupo social. Era uma só escola, unida em prol da saúde e da vida das pessoas. Os momentos de fragilidades eram percebidos quando um ou outro não dizia bom dia, não abria a câmera ou mesmo relatava a contaminação pelo vírus. Logo fazia-se lembrar o compromisso assumido, independente do dia, como vemos em um trecho de mensagem enviada no grupo de WhatsApp da escola: *“Ninguém larga a mão de ninguém”* não é mesmo? Isso mesmo amiga! (Mensagem no WhatsApp – 19/07/2020). Em outro momento, uma professora agradece o apoio recebido no ano de 2020: *“Muito obrigada a família EC xx por não ter largado a minha mão nos momentos que eu estava por surtar. Foi muito difícil, mas conseguimos vencer juntos. Fiquem com Deus!”* (Mensagem no WhatsApp – 29/01/2021)

O envio de mensagens via aplicativos, tornou-se um canal não só de comunicação, mas um canal de demonstrações afetuosas, que se somaram a outras como a distribuição de mimos, a emoção pelo recebimento das doses de vacinas, o reencontro descontraído em um piquenique no parque respeitando o distanciamento social, a consideração para com o outro, independente da função que ocupava. Esses rituais de convivência expressavam produções subjetivas relacionadas à união e solidariedade em relação às dificuldades do momento inicial da pandemia.

Nesse processo de reaproximação física, percebemos que algumas dinâmicas se mantiveram posteriormente, rompendo resistências a pessoas, segmentos e grupos. Um exemplo, foi o convite inédito para que a Orientadora, há anos na escola, compusesse a mesa de trabalho na formatura ao final do ano letivo, a qual confidenciou-me surpresa:

Inédito, após 13 anos de trabalho como Orientadora Educacional na EC xx, hoje recebi um convite informal, dois dias antes da formatura...pela... nestes termos: Você gostaria de participar da formatura? Preciso de resposta hoje para separar o convite.... Fiquei surpreendida com este convite... e não entendi, mas aceitei. Só preciso pensar numa roupa adequada, pois não tenho... (Mensagem WhatsApp - 14/12/2021)

Outro aspecto observado, foi como esse movimento possibilitou à direção, equipe pedagógica e professores, entrar em contato com o significado do seu próprio trabalho para além do requerido socialmente, como uma escolha pessoal que era atravessada por muitas outras e que, naquele momento, transcendia os conteúdos. Alguns relataram, que ao entrar no espaço das famílias, perceberam o quão importante estava sendo a continuidade das atividades e as aulas pelo meet, como, também, a presença do professor, mesmo que de forma virtual, cumpria um papel de apaziguador de crises, ouvinte de problemas e testemunho de relações diversas.

Uma professora relatou: *“A avó do fulano já me espera para tomar o café da manhã, ri, conversa, me fala da sua rotina diária. Também me acostumei e gosto desse momento”* (Professora/DC). Outra professora relatou no Conselho de Classe como havia estabelecido uma relação diferenciada com as famílias, a partir de sua presença diária pelo meet, o que possibilitou um diálogo franco sobre as dificuldades enfrentadas por eles para custear internet e os filhos poderem participar das aulas. Outro exemplo foi o desenvolvimento do projeto *‘Conversando com as famílias’*, que consistia em encontros

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal virtuais, para debaterem sobre assuntos diversos e alusivos às responsabilidades, dificuldades e sucessos no processo educativo. Os professores, ao estabelecerem uma relação mais horizontal com as famílias, mobilizavam a produção de sentidos subjetivos relacionados ao respeito e empatia, o que convergia para que ambos se apoiassem frente aos desafios cotidianos. Presentificava-se nesse contexto, os sentidos subjetivos produzidos na subjetividade social das famílias, que passava a integrar a subjetividade social da escola.

Na subjetividade social de um espaço, também nos deparamos com processos marcados pelo contraditório, evidenciando como as múltiplas configurações subjetivas individuais se expressam no social. Embora na dimensão pessoal houvesse um clima amistoso, acolhedor, o mesmo, nem sempre, acontecia na dimensão da atuação profissional. Um exemplo, foi a grave discussão e polêmica quanto à regência diária, via uso do recurso *meet*, pois como não havia um documento da SEEDF que orientasse o seu uso ou obrigatoriedade, alguns professores resistiram e não realizavam a aula por este recurso. Este assunto, abordado em uma reunião coletiva, gerou um conflito que culminou com denúncias anônimas direcionadas à diretora e pedagoga, junto à Regional de Ensino. O fato destas profissionais defenderem e incentivarem o uso do recurso, uma vez que a maior parte dos estudantes dispunham de internet em suas residências, ressoava entre os profissionais como falta de empatia, quanto às dificuldades de alguns professores em se exporem frente às câmeras. Percebemos que as opiniões divergentes, quando não respeitadas e acolhidas, colaboram para produções subjetivas relacionadas à raiva, desprezo, insegurança e podem se expressar em ações que rompem com fluxos de produções subjetivas mais compartilhadas pelo grupo, revelando o espaço do contraditório nos grupos sociais.

Ainda evidenciando o espaço legítimo do contraditório, a regência de turmas em um único turno foi algo inédito na escola e consistiu em um outro ponto que gerou divergências entre professores, decorridos alguns meses de trabalho. Embora, o desejo de um trabalho compartilhado pelos dois turnos fosse anterior a pandemia, quando isso foi possível na prática, as diversas formas de atuação, concepções diferentes e o individualismo inviabilizou a convivência entre os regentes de algumas turmas. O funcionamento em único turno, requeria reuniões, planejamentos conjuntos e consensos quanto a utilização de recursos e atividades. Para aplacar os ânimos, foi necessária uma reunião com alguns membros da direção e equipe pedagógica, que tentou demovê-los do desejo de planejarem separados, sem sucesso. Um professor colocou: *“Nós tentamos realizar um trabalho conjunto, entre as turmas e turnos diferentes, não deu certo! Cada um tem uma forma de trabalho e não foi produtivo nos juntarmos. Queremos seguir cada um com seu turno e trabalhar com os colegas que já estamos acostumados”* (Professores regentes 4º e 5º anos/DC Reunião Pedagógica). Após essa reunião, o planejamento entre essas turmas passou a acontecer separado até o final do ano letivo.

A resistência por mudanças também foi percebida pela continuidade do vínculo entre os professores que já faziam um trabalho mais próximo, com pouca abertura para uma aproximação com os colegas de outras turmas e turnos. Registramos votações e escolhas combinadas, avessa às reflexões e ponderações coerentes, onde se visibilizava esse processo de segregação. Interpretamos que, com relação ao trabalho colaborativo, as produções subjetivas se relacionavam a resistência e pouca abertura para o diálogo e a troca profissional, o que pode estar relacionado a dificuldades em aceitar o protagonismo do outro e a exposição das próprias fragilidades.

O esforço para que o trabalho acontecesse de maneira coletiva, mobilizava a direção e equipe pedagógica, que planejava estudos conjuntos, atividades de cunho reflexivo, convidava palestrantes, se

colocavam a disposição para auxiliá-los, porém algumas resistências continuavam. A realização de uma Reunião Coletiva para o compartilhamento de práticas e estratégias bem-sucedidas, onde alguns professores foram convidados a socializarem o seu fazer em sala de aula, como jogos, atividades, forma de se comunicar e relacionarem-se com as turmas foi uma forma profícua de enfrentamento das resistências. Em outro momento, o convite para conhecerem e compartilharem pesquisas acadêmicas, evidenciando o professor como pesquisador, consistiu em um marcador de mudanças e colaborou para melhoria nos processos relacionais. *“Este projeto do circuito mexeu com algumas pessoas, a semente vai brotar. Obrigada pelas orientações”*; *“...o bom é ver a generosidade de apresentar possibilidades para todos...isso valorizo muito...”*; *“Muita aprendizagem em todos os sentidos”* (Professoras-DC Chat/Reunião Coletiva)

O olhar atento às demandas do grupo de professores com a valorização de seus esforços e o reconhecimento de suas ações individuais, aliado a ações de compartilhamento de conhecimentos e práticas, possibilitou a emergência de produções subjetivas relacionadas à percepção da importância de se investir em si como profissional e na construção do conhecimento, para assim desenvolverem ações mais coletivas. O momento era propício ao estudo de forma mais coletiva, uma vez que a oportunidade de reuniões com todo o grupo era inédita, bem como partilhar o saber, oportunizando a experiência aos novos professores que ingressaram na escola.

A partir dessas construções, hipotetizamos que as produções subjetivas emergentes nas relações entre os atores escolares, foi marcada por flutuações entre o acolhimento, a solidariedade e o tensionamento quanto às formas de trabalho desenvolvidas. Essas produções subjetivas se expressavam sob formas diferentes, entre o fortalecimento dos vínculos já existentes e resistência ao outro. Os desdobramentos, ora em ações amigáveis, ora em ações pouco cordiais, explicitavam, no cotidiano escolar, os desafios não só de um trabalho coletivo, mas também de uma convivência em sociedade. Revelava-se também as múltiplas configurações subjetivas existentes no contexto e sua controversa movimentação, ao mesmo tempo que desconstruía uma imagem de escola refém da perfeição, que impedia manifestações genuínas entre os atores que a integram.

(III) A subjetividade social da escola no protagonismo de alguns profissionais e grupos

Esse tópico apresenta o que interpretamos como a capacidade de algumas pessoas ou grupos de gerarem caminhos alternativos de subjetivação, frente a situações enfrentadas, em especial no contexto pandêmico, bem como a capacidade de se manterem em atividade, buscando soluções, diante de desafios cotidianos. No âmbito da Teoria da Subjetividade, essa forma de expressão pode ser atribuída aos que são reconhecidos como sujeitos ou agentes. Como vimos na introdução deste artigo, ao sujeito é creditada a possibilidade de, com posicionamentos e ações criativas, transcender a normatividade formal e informal, podendo gerar mudanças ou desenvolvimento individual ou social. O agente, apesar de toda sua capacidade de se manter ativo, participativo, dinâmico, possibilitando a continuidade das ações, não consegue, subjetivamente, transcender a normatividade formal e informal daquele espaço social. Ambos, constituem recursos teóricos para compreensão dos processos humanos no social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A experiência do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia e o retorno gradativo, por meio do ensino híbrido, foi possível a partir de profissionais que se mobilizaram, que pensaram e agiram

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal em prol da educação. Na interrelação entre produções subjetivas sociais e individuais, emergiram sentidos subjetivos que se expressaram sob a forma de responsabilidade, implicação, disposição e que possibilitaram o desenvolvimento de recursos subjetivos para o enfrentamento da insegurança e do medo, tornando possível a reorganização da escola no modelo virtual e o desenvolvimento de ações e relações pedagógicas que atendessem as demandas da comunidade naquele período.

Nesse sentido, evidenciou-se as ações e relações pedagógicas desenvolvidas pelas profissionais que compunham a Equipe de Apoio da escola, composta por uma pedagoga, duas orientadoras e uma professora especializada que, cientes do papel que lhes cabia, acompanharam o planejamento ao retorno, os processos decisórios em apoio a direção escolar, sem, contudo, prejudicarem suas ações individuais, trabalhando articuladas, mas respeitando as especificidades das funções delegadas a cada serviço. Em acordo às orientações da secretaria de educação, desenvolveram ações para adaptação ao ensino remoto e o acolhimento, entendido como essencial em situações de crise, tanto para os professores, como para estudantes e famílias, que de acordo com a opinião do grupo colaborava muito no momento, indicando produções subjetivas relacionadas a preocupação com a saúde mental do grupo e necessidade de um planejamento cuidadoso e responsável para cuidar desse aspecto. *“Parabéns! As reuniões pedagógicas da XX estão reverberando o clima organizacional; sobretudo com as dinâmicas”*; *“Orientadora XX sempre nos ensinou a ter a “escuta sensível”, nunca esqueci isso”* (Professoras-DC Chat/Reunião Coletiva).

Em atenção às necessidades percebidas junto às famílias na vigência da pandemia, período em que muitos obrigatoriamente estavam em suas residências, estas profissionais empreenderam esforços e realizaram reuniões com temáticas críticas e pertinentes ao momento, entendido como de risco para situações de diversas formas de violência no contexto doméstico. As reuniões quinzenais, onde as sensibilizações e mediações estéticas, mesmo que virtuais, eram cuidadosamente escolhidas, com a presença de palestrantes convidados com domínio dos temas abordados, consistiram em um canal comunicativo e de parceria entre família e escola. Muitos pais/responsáveis reconheciam e valorizavam esses momentos, agradeciam e se posicionavam sobre os temas de forma natural. Ilustramos, a seguir, com trechos alusivos à prevenção da violência e abuso infantil debatido em um encontro: *“Parabéns à Equipe por mais este encontro! Boa escolha de tema”*; *“Eu acredito que as palavras têm poder, então temos que ter muito cuidado como falamos com nossos filhos”*; *“A violência verbal é bastante preocupante, porque na maioria das vezes as pessoas acreditam que não é violência”* (DC-Pais/ Reunião de Pais).

Consideramos que este trabalho desenvolvido expressa a produção de sentidos subjetivos relacionados ao valor atribuído a cada família e cada pessoa que, no seu espaço, estava envolvido emocionalmente no processo educativo dos estudantes. A família se configurava como um lugar de atenção, apoio e cuidado, sendo valorizada de forma semelhante pelas profissionais. Vislumbravam as dificuldades vivenciadas e os desafios de uma longa convivência, muitas vezes em meio a escassez de recursos e carências de diálogos e explicações sobre assuntos pertinentes à educação familiar.

Merece atenção, a reorganização dos projetos já desenvolvidos, adaptados às necessidades do momento, onde as temáticas voltadas às competências socioemocionais, em articulação com temas como meio ambiente, reconhecimento de condições sociais, hábitos de estudos, recuperação de aprendizagens foram evidenciados e desenvolvidos a partir de linguagens inerentes à cultura digital. Também registramos um trabalho de busca ativa dos estudantes faltosos e sem condições de acesso aos ambientes virtuais. Esse olhar atento às necessidades de cada grupo da escola, indicava que as profissionais da Equipe de Apoio, na vigência do ensino remoto emergencial, que efetivamente possibilitaram a continuidade das ações e

relações pedagógicas desenvolvidas pela escola, estavam orientadas pela produção de sentidos subjetivos relacionados à uma visão sistêmica e um direcionamento comprometido, transcendendo o normativo da SEEDF e da escola. A esse respeito, trazemos a fala da vice-diretora na avaliação final: *“Em 2020, se seguimos, foi pela atuação da Equipe. Este foi o ano delas!”* (Vice-diretora-DC).

Outro grupo que desenvolveu ações e relações pedagógicas decisivas, retomando o vigor profissional, foram as professoras readaptadas que por questões de saúde não podem atuar em sala de aula. Em algumas escolas, estas profissionais são subaproveitadas, o que colabora para um agravamento das condições emocionais. Porém, neste contexto pandêmico, na escola pesquisada, foram um diferencial em apoio às professoras regentes, planejando e elaborando atividades para as turmas. A distribuição por segmentos – educação infantil, bloco de alfabetização e turmas de 4º e 5º anos – aliviou a sobrecarga de atividades dos professores regentes, além da atenção dispensada aos estudantes com dificuldades de aprendizagem escolares. As professoras readaptadas desenvolveram um projeto de leitura, com um acervo virtual, realizando contações de histórias, envios de PDFs de obras e, no retorno ao presencial, foram essenciais no desenvolvimento do projeto que recuperava aprendizagens de estudantes que tiveram prejuízos durante a pandemia. Este movimento foi marcado pela produção de sentidos subjetivos relacionados ao legítimo reconhecimento do outro, em sua singularidade e potencialidade, bem como do resgate da autoestima dos professores readaptados, nos possibilitando reconhecer como, mesmo em situações adversas, o indivíduo produz sentidos subjetivos e desenvolve recursos, podendo se posicionar de formas inéditas, rompendo adversidades. O posicionamento ativo das professoras readaptadas, às mobilizou de uma condição de pouca produtividade ao lugar de agente no cenário escolar.

Esse mesmo posicionamento, ora como sujeito, ora como agentes, observamos acompanhando as ações e relações pedagógicas desenvolvidas por professores/as regentes e pela Equipe de Coordenação. A motivação, a implicação e o comprometimento para com o processo educativo, eram percebidos por meio de ações criativas e inovadoras, que, a medida que iam acontecendo, possibilitava também o reconhecimento da importância delas como profissionais estarem ali, mesmo que de modo virtual, próximas aos estudantes, atentas às necessidades que iam surgindo. Em um momento, uma coordenadora colocou: *“Hoje, com o ensino remoto, eu pude me enxergar como coordenadora e realizar o trabalho que uma coordenadora deve realizar”* (Coordenadora-DC/Reunião coletiva). Nesse sentido, observamos que as ações desenvolvidas se modificaram em razão do modelo educacional, que exigia uma objetividade e aproveitamento do tempo cronológico, pois a internet e o tempo online tinham que ser otimizados, não cabendo conversas e atividades paralelas. Essa movimentação em prol de uma educação de qualidade, evidenciavam a produção de sentidos subjetivos relacionados a uma mudança na percepção da importância de como um profissional pode agregar ao coletivo, a partir de seus posicionamentos ativos, intencionais e planejados.

A partir dessas interpretações convergimos a hipótese de que a constituição de sujeitos e agentes na experiência do ensino remoto emergencial, que se estendeu ao ensino presencial, foi o que conferiu o reconhecimento de movimentos importantes na subjetividade social da escola. Esse processo possibilitou aos professores, profissionais da educação, uma adaptação aos novos modelos que foram sendo necessários ao longo da pandemia e seu declínio, vislumbrando a continuidade e descobertas de novas formas de atuação, demarcando a importância do indivíduo na participação social. A escola, enquanto espaço físico, continuava a existir na comunidade, mas, enquanto instituição, era forjada nessa interrelação. Havia uma escola em pleno vigor no espaço virtual e lá os processos continuavam se

Os impactos da pandemia da Covid 19 na subjetividade social de uma escola pública no Distrito Federal desenvolvendo.

Considerações finais

Este artigo teve objetiva analisar como a subjetividade social da escola foi mobilizada pelos tensionamentos, desafios e complexidades do ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19 e retorno ao ensino híbrido/presencial. Neste cenário, produzimos indicadores que se expressaram em relação ao retorno às atividades escolares, nas relações entre os atores escolares e no protagonismo de alguns profissionais e grupos. Embora, descritos de formas separadas, tais processos aconteceram em concomitância, em alguns momentos sendo quase imperceptível o que os distinguiam.

No retorno às atividades escolares, após o fechamento das escolas, as produções subjetivas estiveram relacionadas a superação dos desafios, implicação e engajamento. Os processos relacionais identificados e descritos como flutuantes, revelavam sentidos subjetivos que ora se relacionavam ao acolhimento e companheirismo, ora se relacionavam a oposição e confronto, mas não foram impeditivos para que os profissionais se posicionassem ativamente ora como agentes, ora como sujeitos. Revela-se o caráter gerador da subjetividade, conferindo aos indivíduos, por meio de suas ações e relações, a participação com potencial de mudança, como observado nesse contexto.

Importante destacar que a movimentação da subjetividade social se deu a partir da interrelação com as subjetividades individuais dos professores e famílias que, contraditória e recursivamente, foram balizadores de ações e relações que propiciaram além do movimento, mudanças em alguns aspectos significativos, cooperando para a continuidade do ano letivo e o retorno ao ensino presencial.

Por fim, destacamos a complexidade que envolve mudanças em uma instituição como a escola, pela diversidade de configurações subjetivas que se organizam, reorganizam a partir das produções subjetivas individuais e sociais, que nas interrelações cotidianas, seguem fluxos diversos diante das tensões e desafios inerentes ao próprio trabalho e, também, produzidos nas relações entre os indivíduos. O movimento relativamente convergente de sentidos subjetivos em uma direção, no caso observado, convergindo para a continuidade do processo educativo, com menos prejuízo possível aos estudantes, famílias e sociedade, consistiram em um diferencial em relação à mudança.

O fluxo de produções subjetivas individuais e sociais, se expressaram sob a forma de criatividade, proatividade e engajamento onde, apesar de inúmeros desafios cotidianos, a escola conseguiu dar continuidade às ações e relações pedagógicas favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Agradecimentos: Agradecemos o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Referências

ARAÚJO, M. S.; OLIVEIRA, D. P.; TRINDADE, R. A. C.; NICOLAU, G. S. A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, 16, e2116610, 1-20, 2021 Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.

- BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A. R. Professores da educação básica no Brasil em tempos de Covid-19. **Holos.**, v. 36, n. 5, p. 1-17, 2020.
- BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação Infantil e Pobreza Infantil em Tempos de Pandemia no Brasil: existirá um “Novo Normal”? **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 35-57, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>>.
- BECKER, G.; CASALI, J. C.; IUCHNO, L. Z.; ROZA, B. M. Educação em Tempos de Covid-19: Uma Reflexão Sobre a Necessária Resiliência e Auto eficácia dos Professores Durante a Pandemia. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (Org.). (2021). **Onde está a psicologia escolar na pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural. E-book. DOI: 0.31560/pimenta cultural/2021.441.
- CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C. A. A Educação Infantil e Demandas Postas Pela Pandemia: Intersetorialidade, Identidade e Condições Para o Retorno às Atividades Presenciais. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, 147-174, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>>
- FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; FERREIRA, T. L. Professores Trabalham? Reflexões da Psicologia Escolar e Educacional Sobre o Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. In: Negreiros, F., & Ferreira, B. O. (Org.). **Onde está a psicologia escolar na pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural. E-book. DOI: 10.31560/pimenta cultural/2021.441.
- FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. A. Educação Infantil em Contexto Amazônico: Experiências em Tempos de Pandemia. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 244-268, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>>
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos desafios.** São Paulo: Editora pioneira Thomson Learning, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** 1 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade: os processos de construção das informações.** São Paulo, Ed. Thomson, 2005b.
- GONZÁLEZ REY, F. L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Ecos**, v. 2, n. 2, p. 168-185, 2012.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito.** 3.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012b.
- GONZÁLEZ REY, L. F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade, Teoria, Epistemologia e Método.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2017.
- GONZÁLEZ REY, L. F. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, L. F.; PUENTES, R. V. (Org.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e Saúde.** Uberlândia: EDUFU.MG., 2019.
- HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. S. Direito à Educação na Pandemia: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>>.
- HODGES, Charles B et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, 2020. **Disponível em:** <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: jan. 2023.

LIMA, M. M. P. **O Ensinar e o Aprender na Configuração Subjetiva do “ser” professor em tempos de pandemia da COVID-19.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Brasília, 2021, Brasília, DF, Brasil.

LIMA, S. S.; SOUZA, S. A. V.; CUNHA, J. N. F.; DARSIE, M. M. P. Relações da comunidade acadêmica do IFMT com as mídias digitais em tempos de pandemia. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, 2021. e005. DOI: <<http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e005.id950>>.

MARTINS, L. R. R. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Subjetividade social: desafios de um conceito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R.; PUENTES, R. V. (Org.). **Teoria da Subjetividade; discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional.** 1 ed. Campinas, SP: Alínea, 2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, L. F. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: Autor 2, M.; PERES, V. L. A. (Org.). **Formação de Educadores e Psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.** 1 ed. Curitiba: Ed. Appris, 2019.

PALUDO, E. F. Os Desafios da Docência em Tempos de Pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>>.

RAD CAMAYD, Y.; ESPINOZA FREIRE, E. E. Covid-19 um desafio para a educação básica. **Revista Conrado**, v. 17, n. 78, p. 145-152, 2021.

SANTOS, T. C. **Protagonismo na Cultura Digital:** configuração subjetiva da aprendizagem de jovens estudantes. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2020.

SAVIANI, D.; MARSÍGLIA, A. C. G. Educação na Pandemia: a “falácia” do ensino remoto. COVID-19. Trabalho e saúde docente. In: ANDES-SN. Universidade e Sociedade 67. **Pandemia da Covid-19 - Trabalho e saúde docente.** Disponível em: <https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, F.B.M.R.; ROSSATO, M.; LOPES, T.S.S. Desafios profissionais da equipe especializada de apoio à aprendizagem frente à pandemia da COVID-19. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, p.1033-1053, 2021.

Submetido em: 28/01/2023.

Aceito em: 10/05/2023.