

Educação monológica e pandemia: o retorno dos que não foram

RESUMO

Juliano Camillo
julianocamillo@gmail.com
[0000-0002-3169-0572](tel:0000-0002-3169-0572)
Universidade Federal de Santa Catarina,
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Leonardo Gonçalves Lago
leonardoglago@gmail.com
[0000-0002-3143-1757](tel:0000-0002-3143-1757)
Universidade de Cambridge, Cambridge,
Reino Unido.

Cristiano Rodrigues de Mattos
crmattos@usp.br
[0000-0001-5927-8742](tel:0000-0001-5927-8742)
Universidade de São Paulo, São Paulo,
São Paulo, Brasil.

A pesquisa educacional sobre o diálogo da sala de aula ao longo das últimas quatro décadas documentou a prevalência da fala e do controle do professor. No entanto, há evidências crescentes de que, por meio do diálogo, os alunos podem aprender mais sobre o tema em estudo, reter os ganhos de aprendizagem por mais tempo e desenvolver habilidades de raciocínio. Esses achados se transformaram em estratégias de promoção de diálogos educativos, tornando-os mais ricos e significativos. Como essa abordagem não é amplamente adotada nas escolas públicas brasileiras, planejamos uma intervenção escolar com foco no desenvolvimento de práticas dialógicas dos professores, promovida por um programa de formação de professores. Em março de 2020, quando a primeira oficina estava pronta para ser realizada, a pandemia chegou ao Brasil e exigiu o fechamento de todas as escolas. Neste artigo, refletimos sobre o que aconteceu com o diálogo em sala de aula durante a pandemia. Em primeiro lugar, apresentamos uma breve revisão das condições altamente desiguais de acesso à internet e aos computadores, meios básicos da nova plataforma educacional. Em segundo lugar, a partir de entrevistas com dois professores, analisamos por meio da Teoria da Atividade, a prática escolar em tempos de pandemia, como os professores têm enfrentado a situação e elaborado soluções para interagir com os alunos. Finalmente, propomos uma ampliação da noção de monólogo e diálogo para incluir mais do que interações verbais. Argumentamos que apesar de todos os esforços do professor para promover mais interações e diálogo, as condições concretas das pandemias impuseram prontamente um modelo monológico de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Educação Dialógica. Pandemia.

INTRODUÇÃO

*Um dia chegamos na escola e disseram que seria o último dia.
Daquele dia em diante, a escola estaria fechada.
Ana, professora de escola.*

Nos últimos quarenta anos, muitas pesquisas foram dedicadas à compreensão da dinâmica das interações em sala de aula. Nesse contexto, a linguagem tem assumido lugar de destaque como objeto de pesquisa, não apenas porque as vozes dos alunos devem ser ouvidas nas escolas, mas também porque as abordagens dialógicas podem trazer resultados valiosos para a aprendizagem dos alunos e transformar as salas de aula em locais mais interativos (BAKER, 2020). Isso indica que abordagens dialógicas podem melhorar a qualidade da educação (RESNICK *et al.*, 2015). Além disso, estudos intervencionistas constatam que professores que participam de programas de formação para o diálogo são mais propensos a mudar sua abordagem de comunicação para uma natureza mais dialógica (HOWE; MERCER, 2017). Apesar das fortes evidências empíricas sobre a melhoria da qualidade do processo educacional ao usar abordagens dialógicas, a grande maioria das aulas ainda é centrada no professor, podendo ser enquadrada como educação bancária (FREIRE, 2005). Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido como um conjunto de fatos isolados, e o ensino nada mais é do que a transmissão dessas informações para os alunos (LYLE, 2008).

Em termos freirianos, de modo análogo ao que se faz em uma instituição bancária, os professores fazem depósitos que são armazenados na cabeça dos alunos. A educação bancária, no entanto, não está relacionada exclusivamente a uma técnica ou metodologia de ensino. Por outro lado, este tipo de educação está enraizada em uma forma opressora, comprometida com o *status quo*, mantendo estruturas sociais desiguais, evitando trazer para a arena educacional as questões sociais, culturais e econômicas.

Como esse modelo de educação ainda é amplamente exercido nas escolas brasileiras, e também na América Latina (ALBORNOZ *et al.*, 2020), planejamos uma intervenção, com foco no desenvolvimento de práticas dialógicas dos professores, a serem desenvolvidas em escolas públicas do sul do Brasil, por meio de convênio entre universidade e município. Estávamos prontos para iniciar o programa de formação quando a pandemia foi declarada e todas as escolas foram fechadas em meados de março de 2020. Assim, a partir das decisões administrativas e sanitárias tomadas pelo município, nosso foco foi o de compreender as mudanças impostas pelas circunstâncias contextuais que, aparentemente, restringiriam as interações professor-aluno. Assim, com base nas percepções de dois professores, argumentamos que a interação professor-aluno, já considerada monológica, não só continuou sendo aceita, mas foi agravada em alguns aspectos pelas regras impostas e pelo meio de interação online.

Neste artigo refletimos sobre o que aconteceu com o diálogo em sala de aula durante a pandemia. Em primeiro lugar, apresentamos uma breve revisão do número altamente desigual de domicílios com computador e acesso à Internet, que foram transformados nos novos ambientes educacionais. Em segundo lugar, com base nas entrevistas realizadas com dois professores da rede municipal, discutimos a prática dialógica escolar durante a pandemia do COVID-19. Finalmente, expandimos a noção de monólogo e diálogo para incluir mais do que interações verbais em nossa análise sobre diálogo na educação escolar na

pandemia. Em suma, argumentamos que, apesar do esforço e da agência dos professores para superar a situação, as restrições impostas pelas condições concretas levaram ao reforço de um modelo monológico de educação, mais desigual, não inclusivo e desprovido da voz dos alunos. Nesse sentido, propomos duas questões de pesquisa a serem exploradas neste estudo:

- 1) Que tipo de estratégias de ensino foram desenvolvidas pelos agentes durante o contexto de educação a distância emergencial?
- 2) Em que medida essas estratégias reforçam ou promovem modelos monológicos ou dialógicos de educação?

O QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A pesquisa educacional sobre o discurso da sala de aula demonstrou a prevalência da fala e do controle do professor; as perguntas são predominantemente fechadas ou factuais, as respostas dos alunos não contêm mais que três palavras e os *feedbacks* dos professores são principalmente sobre a correção. Apesar de muitos esforços para mudar essa dinâmica de sala de aula, essa caracterização ainda é reconhecida mundialmente (ALEXANDER, 2001; GUZMÁN; LARRAIN, 2021) e interativamente descrita como um discurso triádico referido como iniciação, resposta e feedback ou avaliação (IRF ou IRA) (MEHAN, 1979; SINCLAIR; COULTHARD, 1975). O controle do discurso é realizado quando este modelo IRF inclui uma pergunta de iniciação fechada, seguida por uma breve resposta do aluno e, em seguida, o feedback avaliativo vindo do professor.

Esse tipo de interação aponta para um ensino diretivo e controlador, no qual o objetivo da iniciação e avaliação do professor é direcionar as respostas dos alunos para uma resposta pré-determinada (ALEXANDER, 2005; SMITH *et al.*, 2004). De fato, cerca de 70% das respostas dos alunos não têm mais do que três palavras e apenas um punhado deles participa frequentemente da conversa em sala de aula (HARGREAVES *et al.*, 2003; SMITH *et al.*, 2004). O resultado é a prevalência da fala e do controle do professor e o reforço do papel passivo dos alunos, que tem sido definido como uma educação monológica (SKIDMORE, 2006).

No entanto, evidências crescentes têm mostrado que, por meio do diálogo, os alunos podem aprender mais sobre o tema em estudo, ter ganhos de aprendizagem mais duradouros e desenvolver habilidades de raciocínio. Esses resultados se transformaram em estratégias de formação de professores para a promoção de diálogos educativos, tornando-os mais ricos e significativos. Assim, no ensino dialógico existe um incentivo a exploração de significados, na qual professores e alunos fazem contribuições relevantes para o diálogo de sala de aula (MERCER; LITTLETON, 2007; SCOTT, 1998). Portanto, a interação em sala de aula é considerada “mais dialógica quanto mais representa os pontos de vista dos alunos e a discussão inclui tanto as suas ideias quanto a do professor” (MERCER *et al.*, 2009, p. 354).

Para apreender o que ocorreu com o diálogo nas salas de aula e as mudanças ocorridas no cenário educacional devido à pandemia, nos apoiamos na Teoria da Atividade Cultural-Histórica (TACH), que nos fornece não só uma visão ampla sobre o desenvolvimento humano, mas também algumas ferramentas metodológicas para analisar sujeitos em suas organizações agindo coletivamente em direção a

algum objeto, ou seja, transformando propositalmente a realidade (STETSENKO; ARIEVITCH, 2010).

A Teoria da Atividade Cultural-Histórica é uma teoria abrangente, cujo desenvolvimento histórico desembocou em várias vertentes (ver, por exemplo, Levant (2018) e Yamagata-Lynch (2010)). No entanto, para fins do nosso trabalho, é relevante a sumarização de cinco princípios propostos por Engeström (2001). Em sua formulação, o primeiro princípio expressa que um “sistema de atividade coletivo, mediado por artefatos e orientado a objetos, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade” (p. 136) seja considerado a unidade de análise. Nessa perspectiva, só é possível compreender o desenvolvimento de estratégias de ensino, para o enfrentamento das novas condições, quando se considera o sistema de atuação da rede municipal de ensino, com seus sujeitos em comunidade (alunos, professores, família de alunos, gestores e lideranças escolares); permeados por regras, normas; apresentando uma divisão do trabalho; mediados por ferramentas (antigas e emergentes); e com o objetivo de engajar os alunos na atividade educativa. As estratégias de ensino adquirem sua natureza multifacetada apenas quando inseridas nesta complexa rede de relações sociais.

O segundo princípio proposto por Engeström destaca a estrutura multifacetada do sistema de atividade, expressa na sua multivocalidade. Toda atividade “é sempre uma comunidade de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses” (ENGESTRÖM, 2001, p. 136). Mesmo que nossa pesquisa apresente a entrevista com dois professores, inevitavelmente, suas vozes carregam as vozes de outros sujeitos do sistema de atividade (alunos, pais e gestores educacionais). Não é apenas o sistema de atividade que abrange as múltiplas vozes, mas os sujeitos que, dialeticamente, constituem e são constituídos por essa miríade de vozes e pontos de vista. A mesma natureza multifacetada vale para os documentos oficiais, que sintetizam o processo contraditório de forjar diretrizes gerais (permeadas por muitas vozes, interesses e até perspectivas antagônicas) para todo o sistema educacional.

Os sistemas de atividade fazem parte de uma rede complexa de sistemas de atividades, o que demanda caracterizá-los sempre em relação a outros sistemas. A interação entre sistemas de atividade não pode ser analisado apenas no seu estado presente, pois de acordo com o terceiro princípio de Engeström os sistemas de atividade se transformam ao longo do tempo; “Seus problemas e potencialidades só podem ser entendidos em relação à sua própria história” (p. 136). Sem dúvida, a pandemia introduziu muitos fatores inesperados na dinâmica das escolas. Porém, esse infortúnio não chegou a um lugar sem história ou não permeado por processos históricos contraditórios. Mesmo a pandemia não é constituída por fenômenos a-históricos ou isolados – pode-se dizer que não há doença em si, mas apenas pessoas reais com a doença (FLECK, 1979). Precisamente por causa desse processo de desenvolvimento contraditório (dos sistemas de saúde pública, do planejamento urbano, das estruturas de classes, do acesso a recursos científicos, e assim por diante), a pandemia assumiu algumas de suas facetas mais destrutivas. As consequências das pandemias só podem ser totalmente compreendidas com sua inclusão nesse complexo processo histórico. Mesmo na microescala do sistema pandêmico, no nível escolar e em suas estratégias singulares de ensino a distância, os professores entrevistados, ao dar sentido aos fenômenos, estavam constantemente historicizando o prévio e as reais condições que tinham no ambiente escolar.

O quarto princípio apontando por Engeström (2001), desdobra “o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento” (p. 137). Levando em consideração que as atividades são sistemas abertos e que as contradições acumulam, historicamente, “tensões estruturais dentro e entre os sistemas de atividades” (p. 137), quando um novo elemento é introduzido na atividade, algumas contradições podem ser agravadas a tal ponto que a perturbação é capaz de produzir transformações e, até, gerar novas atividades (objetos, regras, instrumentos, divisão do trabalho etc.). Antes da pandemia, as atividades escolares (e mais especificamente a interação entre professores e alunos) já eram permeadas por muitas contradições historicamente formadas, como o valor atribuído ao conhecimento escolar, o significado da educação, o papel da autoridade dos professores na gestão da sala de aula – só para citar alguns exemplos. Com a pandemia, e a partir da introdução de uma ferramenta centralizada (plataforma de ensino online) disponibilizada pelo município para organizar os materiais e facilitar a comunicação entre todos os atores, a dinâmica de interação de longo prazo e bem estabelecida foi abalada pelas novas formas de interação e suas novas condições (falta de equipamentos e de acesso à internet, novas regras, outras formas de distribuição do tempo). Até este ponto, pudemos ter um vislumbre de como algumas atividades se desenvolveriam nos próximos meses, e como algumas estratégias podem se tornar as novas estabelecidas. No entanto, ainda não conseguimos compreender a extensão do agravamento das contradições no sistema educacional e o caminho das mudanças em curso, impostos por estas novas estratégias.

Isso nos leva ao quinto e último princípio na proposição de Engeström: a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade, que “é realizada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados para abarcar um horizonte radicalmente mais amplo de possibilidades do que no modo anterior de atividade” (ENGESTRÖM, 2001, p. 137). Infelizmente, nossa análise mostra que, apesar da agência dos professores em tentar promover a inclusão e a participação dos alunos, a pandemia agravou as abordagens não dialógicas já bem estabelecidas. No entanto, isso não significa que a transformação expansiva nesta situação não possa acontecer. Ao contrário, é fundamental enfatizar que tal transformação se dá justamente pelos sujeitos, em atividade, que modificam intencional e agentivamente suas próprias condições de vida. Parafraseando Marx (1972): ensinamos em circunstâncias transmitidas do passado, mas nunca devemos tomar essa afirmação como puramente determinística, lembrando que também nós fazemos essas mesmas circunstâncias.

Neste trabalho, a unidade de análise é a atividade em que as estratégias de ensino são desenvolvidas pela rede de ensino (professores, lideranças escolares e gestores educacionais do município) com o objetivo de atender às condições impostas pela educação a distância emergencial. O foco de análise não está nas próprias estratégias, mas em entender como e por que elas se materializaram numa determinada forma e quais foram as implicações para o processo de aprendizagem dos alunos. Para nós, uma estratégia de ensino pode ser entendida como uma unidade operacional, que veicula e realiza certas formas de educação. Isto significa que, uma estratégia de ensino incorpora crenças, objetivos, normas que explicitam visões e contradições de seus autores e instituições, ao mesmo tempo em que indica recursos, materiais e avaliações que concretizam a atividade de ensino-aprendizagem.

FONTES DE DADOS E MATERIAIS

Esta pesquisa se baseia em dados de entrevistas com dois professores de escolas. Os professores foram selecionados entre aqueles que estavam prestes a participar do programa de aperfeiçoamento profissional para o diálogo e que se sentiam à vontade para serem entrevistados. Além disso, também tomamos como base documentos disponibilizados pelo município (com o qual havia convênio com a universidade para promover o programa), que traça o plano de ação para as escolas durante a pandemia e o ensino remoto emergencial. A pesquisa seguiu as diretrizes éticas emitidas pelo comitê regulador brasileiro.

Entrevistas

Entrevistamos dois professores do ensino fundamental II, com o objetivo de identificar suas compreensões e interpretações sobre o desenvolvimento da atividade educacional durante o ensino remoto emergencial. Ana (nome fictício) é professora em meio de carreira e dá aulas de português. Fred (nome fictício), também em meio de carreira, é professor de religião. Conduzimos entrevistas narrativas e os professores foram solicitados a resumir suas experiências durante o ensino remoto emergencial. O pesquisador iniciou a entrevista com uma pergunta aberta (“você poderia me dizer o que aconteceu depois que a pandemia foi declarada e como os acontecimentos se desenrolam na escola depois?”), interrompendo a narrativa dos professores apenas algumas vezes para pedir esclarecimentos. As entrevistas duraram cerca de 30 minutos. Elas foram gravadas em vídeo e transcritas integralmente.

A análise de conteúdo centrou-se nas experiências projetadas e ações passadas referidas para narrar os eventos (MUYLEAERT *et al.*, 2014). Dentro dessa perspectiva, não esperamos extrair algum tipo de evidência final do que realmente aconteceu em um determinado contexto. Tampouco pretendemos identificar em que medida os professores foram fiéis ao plano de ação municipal para o ensino remoto emergencial durante a pandemia. Ao contrário, nessas entrevistas narrativas destacamos enunciados nos quais os professores elaboravam suas interpretações sobre o desenvolvimento (mudanças, melhorias e piores) de suas estratégias de ensino que visavam atingir os alunos. Assim, ao narrar esses eventos, analisamos outras dimensões às quais estavam vinculados, como a interação, os objetivos educacionais, a comunidade e as regras, entre outros elementos da atividade escolar.

RESULTADOS

Narrativa geral

Em março de 2020, as escolas foram fechadas inesperadamente e as aulas suspensas e os alunos. Diante de uma situação tão adversa e na expectativa de dar continuidade, em certa medida, às atividades educacionais, o município adotou uma plataforma online centralizada para mediar a aprendizagem dos alunos. No entanto, devido à má conexão dos alunos com a internet e ao equipamento inadequado, os professores prontamente começaram a usar outros meios para se comunicar com os alunos, principalmente a troca de materiais impressos e mensagens por meio do *WhatsApp Messenger* para esclarecer dúvidas. As diretrizes para o envio e recebimento das aulas foram: os professores devem

preparar uma apostila de uma página com 15 dias de trabalho do aluno. Após esse período, assim que o material impresso chegava à escola, eles ficavam em quarentena por uma semana e, então, eram avaliados pelos professores. Porém, para serem utilizados como prova documental da avaliação, esses impressos, e consequentemente o *feedback* do professor, não foram reenviados aos alunos. Não houve reuniões regulares online ou atividades em grupo.

Delineando a análise

Nossa tentativa de apreender o que aconteceu com as estratégias dos professores após a declaração do ensino emergencial remoto a partir das entrevistas produziu as cinco categorias apresentadas no Quadro 1. Essas categorias nos permitem reconstruir, de forma muito sintética, neste caso particular, o desenvolvimento contraditório de estratégias de ensino para alcançar os alunos.

Quadro 1 – Categorias que emergiram da análise, vinculadas ao desenvolvimento de estratégias de ensino

Categorias que desdobram o desenvolvimento de estratégias de ensino	Natureza contraditória revelada / agravada / imposta pelo ensino remoto de emergência
Objetivo da aula	Para a aprendizagem cognitiva, para adquirir conhecimentos úteis, para a força de trabalho, para não perder um ano, para a comprovação documental.
Relacionamento interpessoal	Empatia, história pessoal, condição material, comunicação unilateral, diretividade.
Materialidade da interação	Whatsapp Messenger, apostilas impressas, assincronicidade.
Garantias legais	Retenção de materiais para os alunos, atividade de uma página de 15 dias, aprovação automática, apertando o relógio
Limites da escola	Controle dos pais, recursos materiais, natureza das atividades, quem está fazendo as aulas

Fonte: Autores (2022).

Objetivo da aula

Esta categoria expressa como as “lições/aulas” podem ser multifacetadas e cumprir uma miríade de objetivos. Para os alunos, continuar fazendo as aulas pode significar atingir a nota mínima e obter a certificação (para melhor salário e exigência de trabalho). Já para os professores, as aulas, voltadas para a aprendizagem disciplinar, mesmo em sua forma limitada, são a oportunidade de não perder conteúdo que possa impactar na passagem para o ano seguinte:

Ter aulas online durante a pandemia foi ... Seria um ano 'falho' para todas as etapas futuras, então precisávamos validar este ano e não faltar um ano [...] Este ano, o aprendizado pode ter existido, mas só vamos saber quando eles voltam para a escola [...] é complicado para a gente saber se houve aprendizado mesmo. (ANA).

As aulas também podem ser convertidas em prova documental, cumprindo a legislação e garantindo a comprovação da participação dos alunos ou do professor no cumprimento de suas obrigações:

Tinha uma demanda muito forte, muito forte, para os alunos entregarem as atividades. Na verdade, se esse era o objetivo, foi realizado porque os pedagogos corriam atrás, faziam as buscas ativas [...] os professores eram pressionados a aceitar tudo e qualquer coisa ... então, se a atividade viesse 'em branco', você considera que o aluno coloca o seu nome, dá 5 pontos na atividade e aprova. (FRED).

Temos que provar de alguma forma que teve esse ano letivo, né, mesmo que de uma forma diferente. (ANA).

Relacionamento interpessoal

Em nossa análise, a pandemia e o ensino remoto trouxeram à tona o problema da alteridade. Antes de mais nada, o contexto do ensino remoto fez ainda mais necessário que a escola visse/percebesse/concebesse os alunos em suas particularidades (história pessoal, condições materiais) para tê-los como os demais sujeitos da atividade educativa. O plano de ação original para a pandemia foi sensível às condições materiais dos alunos ao delinear uma avaliação contínua de sua situação. Os professores também estavam cientes da realidade dos alunos quando mudaram da plataforma centralizada para o *Whatsapp Messenger* ou quando expressaram (por meio da entrevista) uma justificativa sobre as diferenças no envolvimento dos alunos na resolução das tarefas (diferenças em áreas urbanas e rurais, tipos de pais (trabalho, nível de renda) e, em certa medida, procuraram reparar alguns dos efeitos dessas limitações no desenvolvimento das estratégias de ensino.

Não obstante, a categoria “Relacionamento interpessoal” permite apreender como o outro é levado no processo de comunicação e a natureza desse processo durante o ensino a distância. Em suma, nossa análise mostra a prevalência de uma comunicação unilateral.

A interação verbal-discursiva que normalmente encontramos na sala de aula transformou-se em breves relatos escritos; o que era uma interação contínua tornou-se uma iniciação na qual a resposta chegou com duas semanas de atraso e quase não obteve *feedback*. Em outras palavras, em muitos casos, a sequência IRF foi reduzida a uma única iniciação dos professores; em outras, quando houve resposta do aluno, não houve *feedback* do professor. Nos raros momentos em que houve interações síncronas, tratava-se mais de empatia, e as interações assíncronas caracterizaram-se como transferência de informações: “Os alunos que participaram do encontro online que eu organizei me pediram para fazer mais vezes porque perceberam que não era sobre conteúdo, era sobre afeto” (FRED).

Quando a interação é considerada uma ferramenta de aprendizagem, é considerada no caso de esclarecimento de dúvidas, quando o aluno chega ao professor com algum mal-entendido; nunca se apresenta como uma ação na qual os professores podem desenvolver o raciocínio dos alunos.

Materialidade da interação

A natureza da comunicação está intimamente ligada à materialidade da interação durante a pandemia. Apesar do esforço municipal de dar aos professores

uma plataforma educacional, as más condições de conectividade dos alunos motivaram a migração para o *WhatsApp Messenger* e apostilas impressas: “E depois [a instalação do *Google Classroom* pelo município], a mudança do *WhatsApp* para a plataforma, houve um declínio relativo de quem usava internet” (FRED) e “E ... com o passar do tempo, muitos alunos tiveram que migrar da plataforma pelo uso do celular para as apostilas impressas” (ANA).

A partir disso, os professores passaram a enviar as aulas (digitais ou impressas) e receber as respostas dos alunos apenas 15 dias depois. Nessa perspectiva, até o *Whatsapp Messenger* funciona como meio de envio de atividades, não muito diferente da troca de apostilas impressas. Em alguns casos, os alunos usaram o aplicativo para esclarecer dúvidas:

Mesmo nas apostilas impressas, eles conseguiram pegar o WhatsApp de alguém e fazer perguntas; e se não conseguissem fazer alguma atividade, deixavam um recado na apostila: 'Professora, fiz do jeito que entendi, não sei se está certo'. (ANA, 2020).

Vale ressaltar que com o passar do tempo, ao invés de os alunos terem mais oportunidades na interação digital, eles foram pressionados a ir para a interação por meio de atividades impressas em papel.

Esses meios de interação não foram construídos para mediar a aprendizagem e tendem a induzir um canal unilateral. O material impresso foi usado para transmitir mensagens; os alunos escreviam pequenas mensagens para a professora explicando o motivo de não terem realizado a atividade ou mesmo falando sobre suas vidas:

“[...] se tinha alguma questão discursiva, ao invés de escrever 3 linhas, eles escreveram 6, 7, 8 linhas. Eles conversaram ... por exemplo, teve uma menina que teve um acidente e depois ela acabou no hospital, então ela contou o que aconteceu” (ANA).

No entanto, ao mesmo tempo em que os alunos pediam o diálogo, as atividades deveriam ser curtas e diretas, e as trocas eram ainda mais limitadas por conexões deficientes de internet. Alguns alunos não responderam ao contato do professor:

Então essa apatia, esse não envolvimento do aluno de forma efetiva foi enorme, [...] acredito que talvez esse não envolvimento com a “turma”, nessa nova modalidade, reflita ou potencialize a apatia que já a gente viu na própria sala de aula. (FRED).

Muitas contradições emergem da acomodação de objetivos, necessidades e condições.

Garantias legais

A declaração da pandemia não alterou automaticamente os marcos regulatórios. Mesmo com o desdobramento do ensino remoto emergencial, algumas obrigações legais vinculadas ao cenário educacional presencial regular ainda vigoravam. Isto gerou muita hesitação entre professores e gestores educacionais para realizar ações como a de completar o mesmo número de dias letivos e tempo letivo, sendo que as condições eram bastante distintas. Muitos se

questionavam sobre qual era o significado de testemunhar que um aluno passou 800 horas estudando no ensino a distância emergencial.

A ambivalência do quadro legal também está ligada a contradição da retenção das avaliações/atividades como provas documentais da execução do ano letivo – ação tomada como precaução legal, já que escolas e professores foram explicitamente solicitados a fazê-lo: “Mas não sei se o a maioria ou adota por medo... de... depois, nunca se sabe se o Ministério da Educação não vai aprovar depois, ou alguém...” (ANA).

Fred também manifesta-se a esse respeito:

Então, você deve ter todos os registros, as atividades entregues e devolvidas, as mensagens trocadas. [...] existe uma preocupação com os pais que podem ir ao Ministério Público e a escola pode ter que se preocupar em administrar uma situação diante do Ministério Público. (FRED).

Nesta perspectiva, tanto os aspectos jurídicos como os avaliativos, ao invés de serem mecanismos para garantir melhores processos educativos, assumem um caráter muito limitado: o cumprimento de obrigações que já não estão em sintonia com a atividade em curso.

Limites da escola

Outro fenômeno contraditório que nossa análise poderia destacar é como os limites, ou as fronteiras, da escola se tornaram difusos. Um aspecto evidente é que a escola (ou pelo menos parte dela, para ser mais preciso) efetivamente mudou-se para a casa dos alunos, o que inevitavelmente mudou a rotina das famílias. Porém, com a proximidade física, algumas famílias acabaram por se aproximar do processo ensino-aprendizagem. Em muitos casos, eram os familiares os responsáveis por conectar o aluno pelo celular, trocar a apostila impressa na escola ou receber a refeição gratuita oferecida pela prefeitura. Alguns pais acompanharam os alunos durante as atividades, verificavam se estavam estudando seriamente, e ainda pediam aos professores que facilitassem algumas aulas. De modo geral, parece que a nova situação produziu uma relação mais estreita entre família e alunos no que se refere ao processo educacional.

No entanto, em alguns casos, o papel das diferentes disciplinas neste novo ambiente escolar tornou-se confuso:

Mas houve alguns casos ... que não podemos saber com certeza ... que eu acredito que os pais ou irmãos mais velhos completaram as aulas para os alunos. [...] você sabia que a criança ou o adolescente tinha dificuldade em sala de aula e quando entra algo extremamente perfeito, uma caligrafia perfeita, por exemplo, fica meio desconfiado ..., mas eles conseguiram ... alguém pode ter ajudado, alguém pode ter feito por eles, mas não tem como a gente provar né ... (Ana).

Não apenas o papel dos alunos e/ou dos pais fica confuso. Os professores ficavam mais próximos dos alunos a ponto de identificarem as dificuldades dos alunos e suas idiossincrasias. Com o advento do ensino remoto, até mesmo a simples tarefa de garantir que os alunos estejam fazendo a lição em sala de aula é reposicionada. Alunos, professores e pais estão agora em um sistema de atividades com regras e divisão de trabalho em transição, de modo que os modos de atuação não estão bem estabelecidos.

DISCUSSÃO

Mesmo reconhecendo o desenvolvimento do sistema em resposta às novas condições, é difícil dizer que houve uma transformação. A natureza da atividade de ensino-aprendizagem permaneceu quase intacta. A ênfase das abordagens tradicionais centradas na entrega de conteúdo é clara durante o ensino remoto. Apesar de todos os esforços para estar em sintonia com as necessidades dos alunos, as estratégias giram em torno de fazer a melhor entrega de conteúdo possível:

Perdemos parte do ganho que teríamos com o processo anterior em sala de aula, mas precisávamos fazer o nosso melhor para que os alunos tenham um processo de aprendizagem nas circunstâncias possíveis..., da forma mais excelente possível (FRED).

A situação pandêmica criou novas condições para o processo de ensino-aprendizagem, mas as soluções foram bastante comuns, pensadas a partir da educação em sala de aula, tradicional. Aqui não é o caso de acusar os professores, ambos se empenharam em fazer o melhor que podiam com todos os recursos de que dispunham, mas a situação contextual é bastante complexa. Em primeiro lugar, estavam diante de uma nova demanda, com resultados incertos e sem quase nenhum controle do processo. Isso contrasta com a atividade regular de ensino, pois os professores sempre sabem o que fazer:

Estávamos desenvolvendo nossas atividades da forma rotineira que fazemos todos os anos, e acredito que em uma semana a situação mudou completamente e depois não sabíamos qual seria a melhor forma de proceder (FRED).

Em segundo lugar, uma nova tensão que apareceu na prática de ensino era sobre o tipo de pressão ou instrução que deveria ser oferecida aos alunos. Os professores deveriam ser severos e garantir uma linha forte de aprendizagem, ou deveriam abraçar os alunos e fazer o máximo esforço para mantê-los conectados com a escola? Não é uma pergunta fácil, com implicações relevantes seja qual for a posição: “Eu falei para ele: ‘rapazinho, você pode fazer do seu jeito, mesmo que não entenda’” (ANA).

Terceiro, a situação socioeconômica das famílias tornou-se importante para a interação professor-aluno. O acesso a equipamentos e conexão à internet é extremamente desigual no Brasil. Por exemplo, nos domicílios das classes D e E, a maioria não tem acesso ao computador e à Internet (58%) e entre os que tem acesso, mais de um terço (34%) tem acesso apenas à Internet (NIC.BR, 2019). Isso traz grandes dificuldades para os alunos acompanharem as atividades no modelo remoto. Por exemplo, mais de 6 milhões de alunos não tiveram acesso às atividades escolares em outubro de 2020, representando 13,2% dos alunos. Ao olhar para os alunos em situação de vulnerabilidade, esse valor sobe para 23% (NIC.BR, 2019). Como resultado, 4 milhões de alunos que estavam longe das atividades escolares em 2020 desistiram em 2021 (SALDAÑA, 2021).

Um último ponto que precisa ser discutido é a desigualdade educacional; o acesso desigual aos recursos acadêmicos por comunidades excluídas. Sabe-se que existe uma lacuna entre as escolas privadas e públicas em termos de financiamento escolar, professores qualificados, tecnologias, ferramentas de aprendizagem, experiências culturais entre outros (THOMPSON, 2020). No

entanto, as estratégias desenvolvidas no ensino remoto emergencial têm agravado essa situação, não só entre a escola privada e a pública, mas também entre escolas do setor público, nas quais alunos de uma mesma turma podem ter experiências de aprendizagem diferentes em função de suas condições socioeconômicas. Em geral, a resposta das escolas particulares à pandemia foi rápida; no dia seguinte ao encerramento das escolas, os professores, em suas casas, eram solicitados a propor aulas e organizar encontros online, afinal contavam com alunos com acesso à internet e aos diversos dispositivos tecnológicos de comunicação (“RETRATOS DA EDUCAÇÃO...”, 2021).

Nas escolas públicas, com base em nossos dados, verificou-se que os alunos tiveram experiências muito desproporcionais. Por exemplo, enquanto alguns alunos tiveram acesso apenas à apostila impressa, sem interação com o professor ou com recursos digitais, outros com melhores condições socioeconômicas tiveram a oportunidade de navegar na internet, assistir a vídeos, lidar com animações ou simuladores, e se envolver mais rapidamente com professores e colegas. Isso é um ponto difícil para os professores: em que medida eles devem enriquecer as estratégias de aprendizagem para aqueles que têm acesso à tecnologia, mantendo a maioria apenas com folhas de papel e lápis? Vale destacar que cerca de 70% dos alunos sob a responsabilidade dos dois professores entrevistados utilizavam apenas as apostilas impressas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olá Ana, boa noite!

A internet em casa foi cortada e meus créditos também acabaram, posso usar o WhatsApp só para mensagens e não mais para vídeos. Amanhã terei um call que eu poderei participar apenas se eu ficar na rua para conseguir acesso à internet do meu vizinho, tem algum problema?

Fernanda, aluna do 5º ano, 10 anos.

A mensagem acima foi recebida pela professora Ana em um domingo à noite, sua aluna dizia que seu acesso à internet era ruim permitindo apenas a troca de arquivos e não participando do encontro online. Fernanda pensava em ficar na rua para acessar o sinal de internet do vizinho. Ana a desencorajou a fazer isso por razões de segurança. Essa mensagem crua sintetiza muitos dos aspectos que apontamos neste trabalho: as precárias condições, a carência material, as dificuldades do relacionamento interpessoal, os limites da escola, entre outros. Temos testemunhado nas últimas décadas a ênfase na necessidade de mudanças na dinâmica das salas de aula. Os argumentos variam desde aspectos cognitivos até perspectivas que valorizam a participação social sob uma dimensão democrática (SEGAL *et al.*, 2017). Sabemos que a promoção de pedagogias dialógicas compreende muitas dimensões (ensino-aprendizagem, instrumentos e pressupostos) e componentes que refletem elementos-chave considerados como tendo um papel na execução da abordagem (CALCAGNI; LAGO, 2018). Nesse cenário, as pedagogias dialógicas vêm ganhando espaço, principalmente do ponto de vista cultural, enfatizando o papel da linguagem na aprendizagem (MERCER; HOWE, 2012).

No entanto, apesar do esforço para enriquecer o diálogo em sala de aula, um modelo monológico de educação não só ainda existe em muitas escolas, mas o

ensino remoto emergencial o ampliou durante a pandemia: "o retorno dos que não foram" expressa isso. As estratégias educacionais desenvolvidas ao longo dos processos reificaram uma conceituação de que o conhecimento circulava à medida que as interações verbais continuavam sendo transmitidas, embora apenas na forma escrita. Pode-se dizer que houve uma redução das ferramentas de mediação para mensagens escritas. Na verdade, essa redução teve um impacto na limitação da aprendizagem dos alunos.

Em relação às transformações viáveis, mostramos que o sistema de mudanças desenvolvido não foi de rupturas radicais, permitindo a permanência do modelo atual com seus objetivos e natureza da comunicação. Na verdade, apesar de todas as esperanças, seria ingênuo esperar que o diálogo prosperasse em condições limitadas e carentes. Podemos enquadrar uma contradição geral que ultrapassa todas as categorias, apesar do aumento da monologicidade, a comunidade se aproximou da escola e houve um aumento da alteridade: professores, lideranças escolares e gestores municipais ficaram mais conscientes do bem-estar dos alunos e suas condições econômico-sociais.

Por fim, devemos voltar à noção de Freire de educação bancária e dizer que o ensino remoto emergencial implementado na maioria das escolas públicas brasileiras foi uma versão online / digital da mesma educação bancária.

Os alunos ainda eram vistos como contas em branco a serem preenchidas com conhecimento: neste caso, os depósitos eram feitos via transação digital. As questões de poder levantadas por Freire ainda se mantinham, agravando as desigualdades sociais e educacionais por meio de um sistema que determina os conteúdos e as estratégias por omissão dos alunos, de quem se espera a reprodução de uma resposta tida como correta.

MONOLOGICAL EDUCATION AND PANDEMIC: THE RETURN OF THOSE WHO NEVER WENT

ABSTRACT

Educational research into classroom discourse over the course of the last four decades has documented the prevalence of teacher talk and control; questions are predominantly closed or factual, students' responses often do not exceed three words, and teachers' feedback is mainly about correctness. However, there is increasing evidence that through dialogue students can learn more about the topic under study, retain the learning gains for longer times, and develop reasoning skills. These findings have been transformed into strategies to promote educational dialogues, making them richer and meaningful. Since this approach is not widely embraced in Brazilian public schools, we planned a classroom-based intervention focused on the development of teachers' dialogic practices facilitated by a school-based teacher professional development program. In March of 2020, when the first workshop was ready to be conducted, the pandemic arrived in Brazil and demanded the closure of all schools. In this paper, we reflect on what happened to classroom dialogue during the pandemic. First, a brief review of the highly unequal conditions to access internet and computers, basic means of the new educational platform, is presented. Second, based on interviews with two teachers and data from the municipality, we discuss, through the lenses of dialogical education, the school practice during pandemic times and how teachers have been facing the situation and portraying solutions to interact with students. Finally, through our analysis of schooling in the pandemic, we propose an expansion of the notion of monologue and dialogue to include more than verbal interactions. We argue that the concrete conditions of pandemics promptly impose a monologic model of education, despite all teacher's efforts to promote more interactions and dialogue.

KEYWORDS: Dialogue. Dialogical Education. Pandemics.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos Teachers College, Columbia University e Lemann Foundation pelos fundos disponibilizados para esta pesquisa.

NOTAS

Esta é uma versão expandida da pesquisa apresentada como um resumo no 2021 AERA Annual Meeting.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, N.; ASSAÉL, J.; REDONDO, J. The circle of non-dialogue: Everyday interactions at schools located in vulnerable areas and Chilean educational system. **Ethnography and Education**, 1–17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1858322>.

ALEXANDER, R. **Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education**. Blackwell Publishers, 2001.

ALEXANDER, R. Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. In Mercer, N.; Hodgkinson, S. **Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes** (pp. 91–114). SAGE Publications Ltd, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781446279526.n6>.

ANA. Entrevista I. [2020]. Entrevistador: Juliano Camillo. Videoconferência, 2020. 1 arquivo .mp4 (31 min.).

BAKER, M. J. Types of types of educational dialogue. **Learning, Culture and Social Interaction**, 100387. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100387>.

CALCAGNI, E.; LAGO, L. The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. **Learning, Culture and Social Interaction**, 18, 1–12, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>.

ENGSTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, 14(1), 133–156, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>.

FLECK, L. **Genesis and development of a scientific fact**. University of Chicago Press, 1979.

FRED. Entrevista I. [2020]. Entrevistador: Juliano Camillo. Videoconferência, 2020. 1 arquivo .mp4 (30 min.).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUZMÁN, V.; LARRAIN, A. The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: Towards a dialogic notion of teacher learning. **Professional Development in Education**, 1–14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>.

HARGREAVES, L.; MOYLES, J.; MERRY, R.; PATERSON, F.; PELL, A.; ESARTE-SARRIES, V. How do primary school teachers define and implement 'interactive teaching' in the National Literacy Strategy in England? **Research Papers in Education**, 18(3), 217–236, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0267152032000107301>.

HOWE, C.; MERCER, N. Commentary on the papers. **Language and Education**, 31(1), 83–92, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230126>.

LEVANT, A. Two, three, many strands of activity theory! **Educational Review**, 70(1), 100–108, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388619>.

LYLE, S. Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. **Language and Education**, 22(3), 222–240, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>.

MARX, K. **The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte**. Progress Publishers, 1972.

MEHAN, H. **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**", Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

MERCER, N.; DAWES, L.; STAARMAN, J. K. Dialogic teaching in the primary science classroom. **Language and Education**, 23(4), 353–369, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>.

MERCER, N.; HOWE, C. Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. **Learning, Culture and Social Interaction**, 1(1), 12–21, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>.

MERCER, N.; LITTLETON, K. **Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach**. Routledge, 2007.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. Narrative interviews: An important resource in qualitative research. **Revista Da Escola de Enfermagem Da USP**, 48(spe2), 184–189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

NIC.BR (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - ED.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian households: ICT households**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

RESNICK, L. B.; ASTERHAN, C. S. C.; CLARKE, S. N. (Eds.). (2015). Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue. **American Educational Research Association**; JSTOR, 2015. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1s474m1>.

RETRATOS da educação no contexto da pandemia do coronavírus. Perspectivas em diálogo. **Conhecimento Social**, 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2021/01/Retratos-da-educacao-no-contexto-da-pandemia.pdf>.

SALDAÑA, P. Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa. **Folha de S.Paulo**, 22 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>.

SCOTT, P. Teacher Talk and Meaning Making in Science Classrooms: A Vygotskian Analysis and Review. **Studies in Science Education**, 32(1), 45–80, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057269808560127>.

SEGAL, A.; POLLAK, I.; LEFSTEIN, A. Democracy, voice and dialogic pedagogy: The struggle to be heard and heeded. **Language and Education**, 31(1), 6–25, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230124>.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. **Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils**. Oxford Univ. Press, 1975.

SKIDMORE, D. Pedagogy and dialogue. **Cambridge Journal of Education**, 36(4), 503–514, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057640601048407>.

SMITH, F.; HARDMAN, F.; WALL, K.; MROZ, M. Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. **British Educational Research Journal**, 30(3), 395–411, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01411920410001689706>.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. M. Cultural-Historical Activity Theory: Foundational Worldview, Major Principles, and the Relevance of Sociocultural Context. In S. Kirschner; J. Martin (Eds.), **The sociocultural turn in psychology: The contextual emergence of mind and self** (pp. 231–252). Columbia University Press, 2010.

THOMPSON, M. Opinião: Pandemia amplia abismo entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Folha de S. Paulo**, 30 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/pandemia-amplia-abismo-entre-escolas-publicas-e-privadas-no-brasil.shtml>.

YAMAGATA-LYNCH, L. C. Understanding Cultural Historical Activity Theory. In: **Activity Systems Analysis Methods** (pp. 13–26). Springer US, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6321-5_2.

Recebido: 10 out. 2021.

Aprovado: 14 dez. 2021.

DOI: 10.3895/rbect.v15n1.14802

Como citar: CAMILLO, J.; LAGO, L. G.; MATTOS, C. R. Educação monológica e pandemia: o retorno dos que não foram. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, Edição Especial, p. 100-117, abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14802>>. Acesso em: XXX.

Correspondência: Juliano Camillo - julianocamillo@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

