

Cronotopo e Trabalho Docente na Pandemia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Chronotope and Teaching Work in the Pandemic at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG) and at the State Department of Education of the Federal District (SEEDF)

Cronotopo y Trabajo Docente en la Pandemia en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG) y en la Secretaría Estadual de Educación del Distrito Federal (SEEDF)

Recebido: 07/12/2022 | Revisado: 19/12/2022 | Aceitado: 21/12/2022 | Publicado: 24/12/2022

Marcella Suarez Di Santo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6769-9800>
Universidade de Brasília, Brasil
Instituto Federal do Goiás, Brasil
E-mail: msdisanto@gmail.com

Natália Queiroz de Oliveira Souto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-2868>
Universidade de Brasília, Brasil
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil
E-mail: nathsouto@gmail.com

Fabrcia Teixeira Borges

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5871-4407>
Universidade de Brasília, Brasil
E-mail: fabrcia_borges@unb.br

Resumo

Neste artigo, analisamos o conceito bakhtiniano de cronotopo na organização do trabalho docente ao longo da pandemia da COVID-19, em dois sistemas de educação brasileiros: a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, que atende todo o Distrito Federal na Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica – EPT, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, que atende prioritariamente a Educação Básica, em especial o Ensino Médio integrado à EPT, e o Ensino Superior. As duas instituições elaboraram, ao longo da pandemia, documentos direcionadores e orientadores da organização do trabalho docente em contextos de sala de aula remotas, tendo, por um lado, cronotopos ora definidos e delimitadores da atuação docente, ora abertos e pouco direcionados, instalando ambiguidades nos objetivos pedagógicos no contexto da sala de aula remota. O objetivo deste trabalho foi desenvolver uma análise documental da orientação ao trabalho docente durante a pandemia nos anos de 2020 e 2021. Como resultados, observamos a complexidade envolvida na tarefa de orientação ao docente, os tempos e espaços de docência e os objetivos educacionais.

Palavras-chave: Cronotopo; Trabalho docente; Pandemia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Abstract

In this article, we analyze the Bakhtinian concept of chronotope in teaching work organization during the COVID-19 pandemic, in two Brazilian educational systems: the Secretary of State for Education in Federal District - SEEDF, which offers Nursery, Elementary, High School, and Technological, Vocational Education and Training - TVET to all Federal District, and the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG), which primarily offers Basic Education, especially High School Integrated to TVET, and the Higher education. Both institutions developed, throughout the pandemic, documents to direct and orient teachers and instructors' work during the system called "remote class" or "emergency remote system" having on the one hand, specific and limited chronotopes of teachers' practice and, on the other hand, very wide open and poorly directed chronotopes oriented. Those differences in the orientations, seen in official documents, generated ambiguity in the practices in the context of remote classrooms. The objective of this work was to develop a documental analysis of the guidance to teaching work during

the pandemic in the years 2020 and 2021. As results, we observed the complexity through the task of teacher orientation, teaching times and spaces and educational objectives.

Keywords: Chronotope; Teaching work; Pandemic; Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (IFG); Secretary of State for Education Federal District (SEEDF) State Department of Education of the Federal District (SEEDF).

Resumen

En este artículo analizamos el concepto bakhtiniano de cronotopo en la organización del trabajo docente durante la pandemia de COVID-19, en dos sistemas educativos brasileños: la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal - SEEDF, que atiende a todo el Distrito Federal en Educación Básica y Educación Profesional y Tecnológica - EPT, y el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG), que atiende principalmente a la Educación Básica, especialmente la Escuela Secundaria integrada a la EPT, y la Educación Superior. Durante la pandemia, las dos instituciones elaboraron documentos que delimitan y orientan la organización del trabajo docente en contextos de aulas a distancia, por un lado, con cronotopos a veces delimitados y limitadores de las actividades docentes, a veces abiertas y mal dirigidas, confundiendo los objetivos pedagógicos en el contexto del aula a distancia. El objetivo de este trabajo fue desarrollar un análisis documental de la orientación al trabajo docente durante la pandemia en los años 2020 y 2021. Entre los resultados, se observó la complejidad que implica la tarea de orientar al docente, los tiempos y espacios de enseñanza y los objetivos educativos.

Palabras clave: Cronotopo; Trabajo docente; Pandemia; Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (IFG); Secretaría Estadual de Educación del Distrito Federal (SEEDF).

1. Introdução

O contexto disruptivo ocasionado pela pandemia de COVID-19 afetou as instituições sociais por todo o planeta, tornando ainda mais evidentes as vulnerabilidades sociais e de saúde, constituindo grave ameaça à vida. Este contexto demandou das habilidades humanas maneiras de se reinventar e de reinventar as práticas sociais cotidianas em quase todos os espaços, no âmbito das relações pessoais, sociais e o universo do trabalho (Morin, 2020; Saviani & Galvão, 2021). Em diferentes setores, observamos as transformações impostas em poucos dias e semanas. O trabalho remoto (*home office*) também se impôs e o campo da educação precisou, como nunca, se reinventar.

Os impactos da pandemia ainda estão sendo desenhados e analisados pelas diferentes áreas de pesquisa. Para a Psicologia do Desenvolvimento, em especial a abordagem histórico-cultural, os fenômenos sociais são parte fundamental dos processos intersubjetivos do desenvolvimento dos indivíduos (Leontiev, 2021; Luria, 1986; 2011; Vygotsky, 1979; 1997; 2001; Vygotsky & Luria, 1996; Vygotsky et al., 2017) e a pandemia é um dos elementos a se levar em conta na análise do atual contexto. É fundamental compreender o contexto pandêmico como um fenômeno psicossocial que mobilizou e impactou a vida de toda população mundial. Esses impactos também poderão ser estudados no campo da educação e nas escolas, que precisaram se reinventar para garantir a aprendizagem de milhares de crianças e jovens, que tiveram, inclusive, alguns de seus projetos interrompidos durante a pandemia.

O trabalho docente, na perspectiva das diversas incertezas e do desafio do desconhecido (Nóvoa, 2020) frente a necessidade de distanciamento social, passou a ser orientado pela urgência de acessar os estudantes através da mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC. O uso das TDIC na educação presencial e a distância já não é mais uma novidade. (Kenski, 2015; Lévy, 2010; Moran, 2012; Silva, 2000; 2003). No entanto, o tipo de mediação tecnológica que a pandemia exigiu a colocou em um caráter de urgência para seu uso em um país cujo acesso às tecnologias digitais ainda é muito desigual e seu uso em sala de aula ainda é incipiente por desconhecimento ou insegurança dos docentes (Souza-Neto; Lunardi-Mendes, 2017).

A mediação agora exigida pelo contexto pandêmico e pelo ensino remoto emergencial acirrou os desafios e desigualdades. De forma quase instantânea, professores que desenvolviam um trabalho pedagógico presencial foram cercados pela necessidade de manejar ferramentas digitais como e-mails, plataformas e salas de aula virtuais para alcançar os estudantes em um contexto de suspensão das atividades presenciais.

Uma coletânea de palavras e recursos específicos, oriundos das práticas de comunicação digitais e vinculadas à internet, envolveu subitamente o fazer docente – postagens, *hiperlinks*, *zoom*, *Meet*, gravação e edição de áudio e vídeos, *PDFs*, *slides*, *wi-fi*, *downloads*, *uploads*, *WhatsApp*, encontros síncronos e assíncronos. Tanto o vocabulário quanto as práticas virtuais e específicas que o envolvem foram introduzidas como alternativa para a manutenção da mediação pedagógica de forma remota, através de uma sucessão de documentos institucionais oficiais que se propunham a enfrentar e mitigar os efeitos da suspensão das atividades letivas, orientando as atividades docentes em um cenário pedagógico virtual, com o ensino remoto emergencial. Como apontam Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017), de usuários eventuais das tecnologias digitais e redes sociais virtuais, os professores passaram a ser mediadores pedagógicos nestes espaços.

Para além do papel de mediação nestas tecnologias, antes pouco utilizadas para os cursos presenciais, há uma desestruturação do cronotopo da docência. Os espaços e tempos ora estabelecidos para lazer passaram a fazer parte dos espaços e tempos de trabalho, espaços e tempos do fazer docente e, mais, com a escola indo para dentro de suas casas, com seus alunos e turmas entrando em seus quartos e salas, corroborando com a ideia de herói de si, do cronotopo docente como herói da educação (Bakhtin, 2018), um herói cronotopicamente aventureiro.

O conceito de cronotopo é discutido por Bakhtin como unidade de definição espaço-temporal, na qual o tempo é entendido com uma quarta dimensão do espaço (Bakhtin, 2018). Nesta abordagem, ao apresentar as perspectivas de tempo fixo, tempo dinâmico, tempo abstrato e tempo concreto, tempo lógico e tempo biográfico, tempo significado e tempo transcorrido, por exemplo, o autor explora a hetero temporalidade (Bakhtin, 2018) rompendo com a ideia onipresente e reducionista de linha do tempo fixa em sua rigidez cronológica. Essa perspectiva mais fluida de cronotopo rompe com determinações educacionais que, diante do cenário pandêmico, os sistemas de ensino precisaram visitar. Uma vez que o espaço priorizado pelo processo de ensino e aprendizagem – escolas e salas de aula – não podia ser utilizado, as escolas e salas de aula físicas (presenciais) se converteram em espaços virtuais de aprendizagem. Em escolas e instituições em que a virtualidade ou a educação *online* não era uma realidade do fazer pedagógico, essa quebra cronotópica forja uma alteridade espaço-temporalmente situada de personagens entre seus enredos; são evocadas categorias como a distância, a proximidade, o encontro, o significado, a disputa, a escolha, a ação e a reflexão, motivos e obstáculos, o público e o privado, as metamorfoses, permanências e as ambivalências, todas categorias essenciais, mas não as únicas na apreensão do conceito de cronotopo.

Podemos afirmar que o distanciamento social imposto pela pandemia rompeu também com alguns marcadores de tempo e espaço antes definidos e, com isso, desconfiguraram-se cronotopos da educação e da escola para a construção de novos cronotopos. Esses cronotopos, antes construídos majoritariamente sobre a presencialidade física de docentes e estudantes, no espaço da sala de aula física com quadros e carteiras de estudantes e professores, com os tempos definidos pelos sistemas de ensino e legislação brasileira, como o mínimo de 800 horas de carga horária anual distribuídas em 200 dias letivos de atividades acadêmicas (Brasil, 1996) também são desconstruídos e flexibilizados. Essas definições espaço-temporais que consolidavam os cronotopos dos processos de ensino e aprendizagem da aula escolar pela legislação de educação brasileira passam a se configurar nos ambientes virtuais das instituições de ensino. Como são esses novos cronotopos na pandemia? E de que forma os docentes foram orientados em torno desses cronotopos?

Buscando respostas a essas questões levantadas, nos debruçamos sobre a análise dos documentos orientadores aos docentes no que se refere à organização do seu trabalho, em especial aos cronotopos presentes nas orientações construídas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e o Instituto Federal de Goiás – IFG ao longo dos anos de 2020 e 2021.

2. Metodologia: a Análise Documental e o Material Selecionado

De abordagem qualitativa, a análise documental leva em consideração os tempos e espaços delimitados bem como o entendimento do conceito de sala de aula utilizado pelas instituições. De caráter descritivo, não comparativo, os dois sistemas de ensino foram analisados observando critérios construídos *a posteriori*, a partir da sua identificação nos documentos e normativas das políticas públicas de educação da SEEDF e do IFG.

A perspectiva metodológica da análise documental qualitativa se deve ao fato de se tratar de análise documental por dedicar-se ao trabalho com os documentos que apresentam critérios comuns, entendidos como analogias no seu conteúdo (Bardin, 2011). O cunho qualitativo da análise justifica-se por sua postura mais adaptável para o objetivo em vista no estudo, uma vez que análises qualitativas apoiam-se nas possibilidades de inferências que os sentidos expressos no documento autorizam (Bardin, 2011), permitem observar as possíveis relações entre o teor de documentos, a situação contextual que os origina, seus emissores e destinatários, no caso, documentos norteadores das ações pedagógicas dos professores durante a pandemia emitidos pelas instituições educativas correspondentes, IFG e SEEDF.

Para garantir, por parte do analista, o maior grau possível de compreensão quanto ao significado da mensagem em aproximações sucessivas, “torna-se necessário reler o material, alternar releituras e interpretações, e desconfiar de evidências” (Bardin, 2011, p. 145). A análise documental objetiva, em última instância, uma “reapresentação condensada da informação” (Marconi & Lakatos, 2021, p. 31) empregando-lhe uma forma de apresentação que se compromete em oferecer resposta aos objetivos que guiam a esta análise (Bardin, 2011).

A seleção de documentos levou em conta as portarias, normativas, instruções, regulamentações e orientações para o trabalho do professor, nos debruçando sobre os conteúdos desses documentos que orientaram o trabalho do professor, produzidos nos anos de 2020 e 2021. Apesar de diferentes endereçamentos (Bakhtin, 1993; 2013; 2020; Volóchinov, 2018) enunciados pelos textos, ora para as famílias, comunidades, gestores, focamos em olhar especificamente os trechos que dizem respeito ao trabalho do professor.

O Quadro 1 lista os documentos analisados.

Quadro 1 - Documentos do IFG e da SEEDF analisados.

	IFG	SEEDF
Documentos analisados	Instrução Normativa nº 07/2020, de 17 agosto de 2020 (IFG, 2020)	Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. (SEEDF, 2020a)
	Resolução nº 60/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 17 de maio de 2021 (IFG, 2021a)	Orientações para as aulas por meio de atividades não presenciais (SEEDF, 2020b)
	Resolução nº 110/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 3 de novembro de 2021 (IFG, 2021b)	Orientações à Rede Pública de Ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais (SEEDF, 2021a)
		Guia de orientações parou ensino fundamental: anos iniciais e anos finais - organização escolar em ciclo para as aprendizagens no contexto do ensino remoto. (SEEDF, 2021b)
		Portaria nº 133 de 03 de junho de 2020. (SEEDF, 2020c)
	Portaria nº 160, de 09 de abril de 2021. (SEEDF, 2021c)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os documentos analisados são os textos originais, amplamente difundidos nas instituições durante o período da pandemia e, no momento, se encontram disponíveis para acesso público na *Web*.

Cabe observar também as características de ambos os sistemas de ensino, sem incorrer em comparações institucionais.

A SEEDF e o IFG são dois sistemas de ensino de entes diferentes, cabendo sinalizar algumas características institucionais, sendo a SEEDF um sistema distrital de educação, com responsabilidade de gestão semelhante às de redes

municipais e estaduais, e o IFG pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com instituições distribuídas em todo o território nacional. Enquanto a SEEDF atende crianças, adolescentes, jovens e jovens adultos na Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, o IFG atende adolescentes, jovens e adultos nos cursos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior, prioritariamente licenciaturas e cursos dos eixos tecnológicos de cada câmpus, além da Pós-graduação Lato e Stricto Sensu. Enquanto a SEEDF está voltada ao ensino e possui a Escola de Aperfeiçoamento de Docentes – EAPE para o desenvolvimento profissional dos docentes em programas de pós-graduação, estudos e pesquisa voltadas para a educação e temas de interesse institucionais, o IFG tem como tripé acadêmico-científico ensino, pesquisa e extensão de forma indissociáveis, inclusive com bolsas de PIBIC/CNPq para pesquisa e bolsas de financiamento próprio do IFG para pesquisa e extensão.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos as categorias elencadas para a análise cronotópica do ensino remoto, bem como seu mapeamento nos documentos analisados.

Quadro 2 - Categorias de análise e mapeamento nos documentos.

	IFG	SEEDF
Definição de aula	Art. 8º. As atividades síncronas são aquelas que permitem a interação, em tempo real, entre docentes e estudantes, tais como aulas online ou chats em plataformas definidas institucionalmente, e as atividades assíncronas são aquelas disponibilizadas pelo docente, em uma plataforma virtual de aprendizagem, e acessada pelos estudantes para realizar seus estudos em tempos distintos. (IFG, 2020, p. 3; IFG, 2021a, p. 3)	Portaria 133 Art. 7º e parágrafo 2º, “os professores poderão, de acordo com o perfil dos estudantes e da disponibilidade de acesso às atividades não presenciais, escolher os meios de atuação” (...) (aulas síncronas, via Google Meet, por exemplo, entre outros recursos)” (SUPLAV, 2021, p. 23). “O objetivo é simular uma sala de aula” (SUPLAV, 2021, p.24).
Definição de espaço (local/ plataforma)	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) oficial do IFG - Moodle. Prioridade à adoção aos chamados “softwares livres”. As ferramentas e plataformas devem estar no Plano de Atividades Remotas da disciplina e o link de acesso na sala de aula virtual da disciplina no Moodle. (IFG, 2020, p. 4-5; IFG, 2021a, p. 4)	Plataforma e App Escola em Casa DF Programação Televisiva Google Educação - Classroom, Meet, e-mail institucional, google sites, google drive Moodle WhatsApp Chamadas telefônicas Recursos Educacionais Abertos Entrega e recebimento do material impresso na unidade escolar (SEEDF, 2020b) Ambientes da casa dos estudantes - mesa, cadeira, tapete, chão, sala, quarto, cozinha.
Definição de tempo (hora/aula, carga horária)	Artigo 17 - “O docente, independentemente da carga horária da disciplina, deverá realizar um momento semanal de atividade remota síncrona, com no máximo 60 minutos de duração, para exposição e diálogo sobre o conteúdo, para cada turma”. (IFG, 2020, p. 4) Mesmo texto no artigo 18 em 2021 (IFG, 2021a, p. 5) No artigo 37 de 2020 e no artigo 43 de 2021, são orientados as atividades remotas e o registro de frequência em que se considerem aulas de 45 minutos. (IFG, 2020, p. 8; IFG, 2021a, p. 9)	Preocupação em respeitar as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria quanto ao tempo de exposição de crianças à tela de dispositivos como computador (SUPLAV, 2021) De acordo com a faixa etária e etapa de ensino, a saber: Educação Infantil – 1 hora diária; Ensino Fundamental (anos iniciais) – 2 horas diárias. (SEEDF, 2020, p.13) Orientações para não sobrecarregar as famílias. Horários combinados com os estudantes (SEEDF, 2020b) Encontros virtuais síncronos periódicos com os(as) estudantes que tiverem acesso e o uso da plataforma pelo estudante - até 3 horas diárias de interação. (SEEDF, 2021)
Autonomia do professor	Movimento de ambiguidade. Planejamento, elaboração de conteúdo no Moodle, atividades síncronas e assíncronas, avaliação como responsabilidade do professor, porém sem autonomia para a definição do cronotopo, devendo ter encontros síncronos	Movimento de ambiguidade. Centralização da SEEDF (TV, impressos, adequação curricular inicial) (SEEDF, 2020) Professor como o “grande responsável por dar vida ao

	semanais obrigatórios de 45 a 60 minutos por disciplina, além do uso das plataformas TDICs institucionais. (IFG, 2020; IFG, 2021a)	Currículo em Movimento da SEEDF na sala de aula, independentemente de onde esta for, seja no chão da escola ou no espaço virtual” (SUPLAV, 2021, p. 22)
Currículo	<p>Em função da autonomia dos câmpus e dos docentes na produção de materiais para o Ensino Remoto Emergencial – ERE, não houve adaptação de currículo por parte da gestão.</p> <p>No documento de 2020, há uma orientação no artigo 21 que recomenda “a construção de práticas de ensino integradoras entre os diversos componentes curriculares e áreas de conhecimento, com a atuação conjunta de docentes, podendo, inclusive, acarretar a readequação dos conteúdos de disciplinas, previamente apresentados nos Planos de Ensino”. (IFG, 2020, p. 4 - cap VIII)</p> <p>Em 2021, no artigo 16, que trata do planejamento das atividades remotas, especifica que “os calendários acadêmicos dos câmpus deverão assegurar o tempo necessário à transposição didático-pedagógica dos currículos pensados na forma presencial para a adoção do ERE e materializados nos Planos de Atividades Remotas”. Além do artigo 31, inciso I que trata da adequação e/ou produção de materiais didáticos à ferramenta escolhida e da especificidade dos estudantes (IFG, 2021a, p. 4; IFG, 2021a, p. 7)</p>	<p>Dois movimentos de readequação curricular:</p> <p>1º Centralizado - crítica</p> <p>2º Descentralizado - Unidade de Ensino</p> <p>Replanejamento curricular em 2021 (SEEDF, 2021)</p> <p>Atividades/avaliações de caráter interdisciplinar (SEEDF, 2020d)</p> <p>as atividades no ensino mediado por tecnologias, impressas, ou por meio digital, devem ser centradas nos estudantes, promovendo sua autonomia e criticidade e possibilitando a aprendizagem (SEEDF, 2021c).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

3. Referencial Teórico e Análise

Os diferentes conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin contribuíram para a análise documental, em especial aqueles que dizem respeito às interações sociais e a atividade discursiva como fenômeno mediador da apreensão da realidade em um dado contexto social. A partir desta perspectiva, a linguagem viabiliza as interações humanas e, através das interações e da discursividade linguística, a compreensão humana vai se constituindo e se consolidando em uma dinâmica dialógica, por meio de enunciados. (Bakhtin, 2011, 2013, 2020; Brait, 2014, 2021; Pires & Tamanini-Adames, 2010; Volóchinov, 2018).

Entre os conceitos fundamentais da proposição teórica bakhtiniana, elencamos o cronotopo (Bakhtin, 2013, 2018, 2020; Volóchinov, 2018) por sua interessante contribuição ao cenário pandêmico no qual as dimensões de tempo e espaço se relativizam nas tarefas educacionais em contextos de ensino remoto. O que é a aula? O que é ensino remoto? Quais os locais e temporalidades de ação docente? A ação como mediação e não mera exposição de conteúdos. Quais as implicações para o fazer pedagógico no cotidiano do ensino remoto?

O conceito de cronotopo remete-se à relação tempo-espaço, aos contextos específicos e imbricados de temporalidade e espacialidade, no interior dos quais a experiência humana se desenrola, se organiza, podendo ainda ganhar ou intercambiar seu significado. Em sua origem, o cronotopo foi concebido imerso no universo literário, tendo sido inspirado no contato de Bakhtin com o pensamento de Einstein sobre a teoria da relatividade, nesta inspiração, o conceito de cronotopo, fortalece a expressão da complexa indivisibilidade da relação entre tempo espaço (Amorim, 2018; Bakhtin, 2011, 2018).

Além de Bakhtin, nossa principal referência para o estudo do cronotopo, outras pesquisas já se desenvolvem no sentido de extrapolar o conceito para além da literatura propondo uma aproximação do cronotopo bakhtiniano para estudar a educação, a exemplo dos estudos de Marjanovic-Shane (2011), Matusov (2018), Ritella, Rajala and Renshaw (2021) e Silseth e Arnseth (2022).

Ao explorar a plasticidade da articulação entre os construtos de tempo e espaço, destacando que a atualização do tempo no espaço reverbera sobre o significado, as ações, as identidades, o tempo vital, as relações e as interações, Bakhtin (2018) estabelece um sistema que atua na base de fenômenos psíquicos (imagem do *self* – caráter – alteridade – diferenciação) e dos sentidos que os ancoram e os aportam no curso biográfico. O autor identifica que há cronotopo em que o sujeito pode

assumir-se mais passivo e mais receptivo, enquanto, em outros, ele pode ser mais impulsionado à ação e/ou proposição, assim Bakhtin remete-se às ambivalências e aos motivos cronotópicos em permanente tensão e interação (Bakhtin, 2018).

O ambiente (espacialidade) como a moldura que enquadra, delimita uma experiência e atribui, agrega também um sentido à experiência dos indivíduos (Amorim, 2018). Com relações indissolúveis, Bakhtin (2011, 2018) explora a problemática da progressiva, complexa e ao mesmo tempo descontínua configuração do tempo e do espaço histórico-social e do ser humano em sua historicidade concreta, em seus desvios, deslocamentos, fragmentações e descontinuidades, que podem constituir novos cronotopos a todo momento, como fendas, não apenas na temporalidade, mas também na organização do espaço vital.

Na argumentação de Bakhtin (2018), é possível aceder a uma compreensão de identidade humana, constituída em relação à estruturação, organização e dinâmica cronotópica. Na medida em que ganha possibilidade e destaque, a identidade que emerge no movimento recursivo entre encontros-separações, buscas-obtenções, afirmação-negação que animam os processos de identificação nos contextos de co-ação se insinuam significados sociopolíticos do humano expressos em seus cronotopos socioculturais.

4. Resultados e Discussão

O primeiro aspecto delimitado pela análise é a impossibilidade de se desenvolver um estudo comparativo entre a SEEDF e o IFG. Pelas especificidades dos dois sistemas de ensino que possuem diferentes instituições – escolas, centros de formação, no caso da SEEDF e os diferentes *campi* do IFG, cabe destacar que a análise dos documentos elaborados pelos dois sistemas se concentra nas orientações dadas aos docentes durante o período de pandemia da Covid 19, nos anos de 2020 e 2021. De um lado, temos uma diversidade na SEEDF em que as temporalidades e espacialidades são pouco delimitadas devido à abrangência das decisões em suas especificidades, ao comparar com a objetividade nas orientações do IFG. Por outro lado, observamos que o modelo do IFG pode ter levado a um certo engessamento da prática docente no que diz respeito ao cronotopo desenhado pelos documentos para a atuação dos professores.

4.1 Análise dos documentos do IFG

Nos anos de 2020 e 2021, foram publicadas 11 Resoluções pelo Conselho Superior do IFG e 10 Portarias e Instruções Normativas entre 2020 e 2021 e diferentes matérias informativas, notas públicas e peças digitais, bem como links e e-mails disponibilizados na página do IFG que tratam especificamente do acompanhamento da pandemia: <https://www.ifg.edu.br/coronavirus>. As portarias, orientações e comunicados de 2022 não foram considerados para esta análise.

Esta análise se dedica aos documentos que efetivamente orientam o trabalho docente:

1. Instrução Normativa nº 07/2020, de 17 agosto de 2020 (IFG, 2020);
2. Resolução nº 60/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 17 de maio de 2021 (IFG, 2021a); e
3. Resolução nº 110/021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 3 de novembro de 2021 (IFG, 2021b).

A Instrução Normativa nº 7/2020 (IFG, 2020) define o Regulamento Acadêmico para implantação do Sistema de Ensino Emergencial (SEE) em cursos presenciais de Educação Profissional Técnica de nível médio na forma articulada integrada, na forma subsequente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) durante o período de enfrentamento da Pandemia de COVID 19. Apesar de voltada a todo o universo de estudantes atendidos, no art. 3º §1º, são mencionadas “as particularidades dos diversos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem”, tendo em vista que o SEE se dá “quanto à necessidade de isolamento social, garantindo o retorno do sistema presencial, assim que possível”, conforme artigo 4º (IFG, 2020, p. 2).

Entre os 14 princípios norteadores, destacamos: a defesa e preservação da saúde física e mental, a manutenção da qualidade da educação na perspectiva integrada e humanizadora, a educação inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, o acesso aos recursos tecnológicos, a garantia da isonomia, equidade, inclusão de condições de acesso e permanência, a manutenção dos princípios e objetivos formativos presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos e o respeito à diversidade de contextos educacionais de cada Câmpus.

Do ponto de vista dos cronotopos do SEE, os artigos 7º e 8º dispõem sobre a definição das atividades remotas, que serão mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDICs e define por atividades síncronas “aquelas que permitem a interação, em tempo real, entre docentes e estudantes” e as atividades assíncronas “aquelas disponibilizadas pelo docente, em uma plataforma virtual de aprendizagem, e acessada pelos estudantes para realizar seus estudos em tempos distintos.

Cabe destacar, ainda, que as atividades remotas deveriam “ser mediadas e registradas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) oficial do IFG - a plataforma Moodle” (IFG, 2020, p. 4 - art. 13) podendo “ser adotadas outras ferramentas para o desenvolvimento de atividades remotas, conferindo prioridade aos chamados ‘softwares livres’” desde que “prevista no Plano de Atividades Remotas da disciplina e com a descrição das metodologias de ensino a serem utilizadas” e com os links “disponíveis na sala de aula virtual da disciplina no Moodle” (IFG, 2020, p. 4 - art. 14).

Essas aulas deveriam ocorrer segundo algumas observações de temporalidades para a garantia da carga horária dos cursos e das disciplinas, de modo que no capítulo V (IFG, 2020, p. 8 - art. 36 e art. 37), é informado que o tempo de aula é de 45 minutos semanais para o encontro remoto síncrono. Esses 45 minutos equivalem a uma aula e, independentemente da carga horária da disciplina, cada docente deveria “realizar um momento semanal de atividade remota síncrona, com no máximo 60 minutos de duração, para exposição e diálogo sobre o conteúdo, para cada turma” (IFG, 2020, p. 4-5 - art. 17), ficando, portanto, formalizado um cronotopo para o Ensino Remoto Emergencial - ERE.

Conjuntamente com o artigo 12 e 13, temos, no mínimo, três possíveis cronotopos:

1. Aula *online* em tempo real com professores e alunos juntos ao mesmo tempo, na mesma plataforma definida institucionalmente, com link enviado pelos professores;
2. Aula *online* em tempos distintos com professores e alunos na Plataforma Moodle (IFG, 2020, p. 4 - art. 13); e
3. Aula com material impresso para quem não puder estar *online*, buscando medidas para garantir a entrada de todos nas TDICs.

A Resolução 60/2021 (IFG, 2021a) vem para consolidar as posições apresentadas no documento de 2020. Como uma Instrução Normativa não tem o mesmo caráter legal da Resolução, o documento foi consolidado a partir da experiência de 2020, no entanto, há muitas semelhanças entre os documentos. Em 2021, o artigo 10 se repete garantindo a oferta de equipamentos (IFG, 2021a) e o artigo 16 traz o mesmo texto do antigo artigo 15 garantindo o atendimento à conectividade aos estudantes. O artigo 43 repete a orientação do tempo de aula semanal por disciplina de 45 minutos de duração por aula, com o máximo de 60 minutos, no artigo 17 (IFG, 2021a).

Tanto em 2020, com o artigo 27 (IFG, 2020) e em 2021 com o artigo 31 (IFG, 2021a) temos uma lista de orientações que devem ser consideradas pelos docentes no planejamento de suas atividades remotas, que visam a adequação de materiais didáticos à ferramenta escolhida e à especificidade dos estudantes, o tempo destinado para o desenvolvimento das atividades remotas, a adequação da avaliação da aprendizagem, a mediação na promoção da aprendizagem, a perspectiva politécnica e omnilateral, a integração curricular, a fim de ampliar o diálogo entre as disciplinas e as condições materiais de acesso à internet e dispositivos digitais dos estudantes do curso (IFG, 2021a, p. 7).

Especialmente voltada à carga horária e adequação da atividade assíncrona semanal ou quinzenal, enquanto em 2020, o texto orientava o professor a avaliar a quantidade de atividades a fim de evitar a sobrecarga de trabalho dos estudantes, o

texto de 2021 já orienta especificamente à uma avaliação do professor quanto à complexidade do conteúdo que está sendo trabalhado e da atividade solicitada e o cuidado de não gerar sobrecarga dos estudantes, em especial nos cursos de ensino médio integrado em que se tem um grande número de disciplinas (IFG, 2021a, p. 5). Esse é um dos poucos textos que traz uma diferenciação de orientação ao tratamento dado pelos professores ao tipo de estudante de cada curso. Por se tratar de uma instituição que atende a muitos públicos e níveis de educação, verificamos que há uma produção documental que se espera universalista dentro da realidade institucional. Dessa forma, não há orientações específicas aos professores do ensino médio e do ensino superior. No entanto, neste artigo 23 da Resolução (IFG, 2021a), observamos um cuidado especial com o público do ensino médio que sugere que tenha sido avaliado pela instituição como o grupo de estudantes que estaria mais exposto à sobrecarga do ERE, em virtude da maior quantidade de disciplinas, o que gera maior número de atividades síncronas de interação com professores e, conseqüentemente, maior número de atividades assíncronas nas plataformas institucionais posteriores ou anteriores aos encontros semanais ao vivo.

Um segundo destaque do texto que apresenta alguma distinção entre os diferentes públicos atendidos no IFG está no artigo 40, para que a recuperação das aprendizagens ocorra no “primeiro bimestre, após a reunião de Conselho de Classe, para os estudantes das turmas do ensino médio integrado que não tenham obtido a média prevista para a etapa ou aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas” (IFG, 2021a, p. 8).

Por seu caráter deliberativo, a Resolução nº 60/2021 revoga a Instrução Normativa de 2020 (IFG, 2020), mas nelas estão contidas as orientações dadas aos docentes em 2020 que nos levam a concluir que os documentos orientadores que chegaram aos professores do IFG nos anos de 2020 e 2021 sejam esses os que mais apresentaram orientações para o trabalho docente, sua organização e buscaram uma definição cronotópica de educação para a instituição como um todo.

Ao longo do ano de 2021, ao vislumbrar a possibilidade do fim da pandemia, começaram a se estabelecer grupos de trabalho e comissões para o retorno gradativo do ensino presencial e se constitui o Plano de ação geral para o retorno seguro e gradual das atividades presenciais acadêmicas e administrativas no IFG (IFG, 2021b), a partir da constituição do Comitê de Mitigação e Biossegurança institucional na Reitoria e comitês locais. Cabia ao comitê: i) Elaborar diagnóstico, a partir dos dados levantados das ações de ensino, pesquisa, extensão, administrativas desenvolvidas no câmpus e a partir do Plano de Ação Geral; ii) Elaborar diagnóstico das condições de infraestrutura do câmpus; iii) Elaborar o Plano de Ação Local; iv) Realizar reuniões com a comunidade acadêmica para diálogo sobre as ações que poderão/deverão ser implementadas a partir do Plano de Ação Geral.

As orientações ali apresentadas versam sobre os procedimentos a serem adotados em cada uma das fases da pandemia, considerando os indicadores como percentuais de população vacinada e indicadores de risco, conforme a Região de Saúde informada por boletins semanais pela Secretaria de Saúde do Estado de Goiás (SES/GO). Foram organizadas em fases para retorno gradual e seguro, quais sejam: Fase vermelha – indicador de risco de Calamidade na região e menos de 20% da população vacinada; Fase laranja – indicador de risco ainda alto, fase considerada Crítica e 20% a 40% da população vacinada; Fase amarela – indicador de risco de Alerta e 40% a 75% da população vacinada; fase verde – indicador de risco para Covid-19 de Alerta e mais de 75% da população vacinada.

Na fase Vermelha, não há atividades de ensino presenciais. Na fase laranja, podem se desenvolver atividades de ensino presencial como atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais específicas (NEE); uso dos laboratórios pelos estudantes com dificuldade de acesso; Reuniões para planejamento pedagógico; Aplicação de avaliação da aprendizagem, atendimentos do programa de monitoria; Reuniões para acompanhamento e avaliação do Plano de Ação Local (IFG, 2021b).

Na fase amarela, pode ocorrer estágio curricular obrigatório para as turmas concluintes (em ambientes reais de trabalho e/ou laboratórios); Oferta de disciplinas práticas em laboratórios para turmas concluintes; Oferta de atividades

corporais de baixo impacto; Realização de orientações e bancas de Trabalho de Conclusão de Curso de estudantes dos cursos de graduação; Desenvolvimento de ações dos projetos de ensino; Atendimento de estudantes no Programa de Monitoria; Implantação e desenvolvimento do “Programa de Recuperação das aprendizagens” (IFG, 2021a; 2021b), além das demais atividades da fase vermelha. E, na fase verde, são retomadas todas as atividades de ensino presencial.

O documento ainda trata das especificidades conforme o grupo educacional, nível de ensino e risco de contágio nas escolas. Há um desejo de retorno presencial, ao mesmo tempo em que se buscam mitigar os riscos desse retorno e os riscos de impacto à aprendizagem dos estudantes. Do ponto de vista dos cronotopos do ensino remoto, o plano de ação apresentado não traz alterações nos cenários já desenhados na Resolução nº 60/2021 (IFG, 2021a). As tentativas de retorno presencial ainda em 2021 são frustradas por mais uma onda de Covid e os cronotopos definidos anteriormente se mantêm.

Consideramos que os três cronotopos apresentados para o ensino remoto podem sugerir cenários educacionais representativos da educação desenvolvida no contexto da pandemia ao longo dos anos de 2020 e 2021, inclusive, em outros contextos institucionais do nosso país. Vemos, ainda, que as estratégias de retorno presencial também foram adotadas por outras instituições, aqui exemplificada pela análise das orientações e estratégias institucionais da gestão na SEEDF, a partir da análise dos documentos disponibilizados nos endereços eletrônicos institucionais até o momento da nossa coleta.

4.2 Análise dos documentos da SEEDF

Foram analisados os seguintes documentos da SEEDF:

1. Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (SEEDF, 2020a);
2. Orientações aos professores: orientações para as aulas por meio de atividades não presenciais (SEEDF, 2020b);
3. Portaria nº 133 de 03 de junho de 2020 (SEEDF, 2020c);
4. Portaria nº 160, de 09 de abril de 2021. (SEEDF, 2021b); e
5. Guia de orientações para o ensino fundamental: anos iniciais e anos finais - organização escolar em ciclo para as aprendizagens no contexto do ensino remoto (SEEDF, 2021c).

Todos os documentos apresentam problematização do contexto sanitário social, uma fundamentação legal para a suspensão das atividades pedagógicas presenciais envolvendo docentes e estudantes, justificativas socioeconômicas, culturais e pedagógicas definem frentes de atuação e propõe uma organização do trabalho pedagógico não presencial.

A versão de entrada na análise remete-se ao ano de 2020, o ano em que a pandemia chega ao continente latino-americano alcançando o Brasil e reflete esse movimento e as ações inaugurais para compreender e estruturar um atendimento educacional remoto emergencial (SEEDF, 2020a), ao lado deste documento consideramos o documento de orientações didáticas específicas aos docentes (SEEDF, 2020b) e a Portaria Nº 133, de 03 de junho de 2020 (SEEDF, 2020c). Com a continuidade das ondas da pandemia, a versão equivalente no ano de 2021 - em que houve manutenção do atendimento educacional remoto, já se vale da experiência inicial de 2020 e lança a previsão de um ensino híbrido para o retorno gradual (SUPLAV, 2021). Tendo em vista o escopo e a grande abrangência destes documentos, optamos por centrar o foco nos tópicos que abordam diretamente os professores com orientações aos mesmos. Somou-se a este documento o disposto na Portaria Nº 160, de 09 de abril de 2021.

O documento intitulado *Gestão Estratégica das Atividades Pedagógicas Não Presenciais para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (SEEDF, 2020a) destaca a necessidade de “planejar, coordenar e implementar políticas educacionais em todo o mundo” (SEEDF, 2020a, p. 2) durante a interrupção do ensino regular com o imperativo do distanciamento social e evoca orientações iniciais da Unesco. É um documento que aborda o compromisso da manutenção da educação pública e de qualidade no âmbito da SEEDF e destaca que, dado o contexto sanitário histórico, “não é possível

prescindir do apoio de recursos e de ferramentas da educação mediada por tecnologias e de outros recursos não presenciais, inclusive materiais impressos” (SEEDF, 2020a, p. 2) e nesta direção faz as proposições iniciais para pensar e construir o ensino não presencial.

O documento se apoia em uma extensa fundamentação legal, composta por decretos governamentais, pareceres do Conselho de Educação do Distrito Federal, Nota Técnica da Procuradoria da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, que refletem o movimento das instituições rumo ao estabelecimento de orientações e parâmetros para ofertar e validar o ensino remoto emergencial no âmbito da pandemia, com a mediação das tecnologias digitais. Uma das justificativas do documento se deve à necessidade de não relegar os estudantes a um contexto social e sanitário frágil, com fortes tendências a aprofundar ainda mais as desigualdades sociais. Com este intuito, é proposto o acompanhamento do estudante e o estabelecimento de canais de interação com professores, como ações fundamentais a fim de mitigar as diferenças educacionais já existentes, por meio de um espaço-tempo compartilhado virtual (SEEDF, 2020a). Estabelece-se aqui um outro cronotopo para a atuação docente.

A instituição assume o contexto como "uma oportunidade de pensarmos outras práticas pedagógicas em outros espaços, com o fim de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem em nossa rede" (SEEDF, 2020a, p. 18) e, na organização do trabalho pedagógico não presencial, indica que aos professores cumpre atestar a “presença” do estudante através da captação e acompanhamento de atividades postadas em ambiente virtual de aprendizagem – AVA. Neste caso, a plataforma adotada pela SEEDF foi a Escola em Casa DF, podendo ainda ser entregue, de forma impressa, diretamente na escola “a partir deste bloco de atividades os professores deverão fazer uma análise diagnóstica para identificar estudantes que estejam enfrentando dificuldades de aprendizagem por meio de atividades mediadas” (SEEDF, 2020a, p. 12).

O documento deixa em aberto a possibilidade de adoção de outros instrumentos e procedimentos pelos professores. É proposto o desenvolvimento de “atividades pedagógicas não presenciais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, por intermédio de estratégias e recursos adequados para o acompanhamento pedagógico dos estudantes” (SEEDF, 2020a, p. 12) Mas o documento, até por sua versão inaugural no enfrentamento a uma situação tão peculiar, não é explícito em afirmar quais estratégias seriam mais adequadas para cada etapa de ensino ano de escolaridade. O documento não menciona a temporalidade definida para cada estratégia, apesar do objetivo de discutir e refletir a respeito dos “desafios e possibilidades do trabalho remoto, considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento de docentes e estudantes” (SEEDF, 2020a, p. 22) e da oferta de “formação acerca do uso de recursos educacionais abertos, aplicativos, ferramentas/recursos da plataforma Google” (SEEDF, 2020a, p. 22)

Ao lado deste encaminhamento na plataforma, o documento assume a gestão operacional de veicular 255 horas semanais de programação televisiva ao vivo, a ser produzida por um grupo de professores selecionados para esse fim – dar aulas em estúdios – cobrindo desde a educação infantil até o ensino médio, até o final do ano de 2020. A gestão operacional da programação televisiva é que iria ancorar as demais ações, como a elaboração das atividades sequenciais à programação televisionada. E, desta forma, a magnitude desta definição no documento, expressa em *lives* no canal da instituição e convocando a comunidade escolar, foi capaz de criar e viabilizar um cronotopo para configurar a atuação docente no ensino remoto emergencial. Até o momento da elaboração deste texto, não tivemos essa programação televisiva produzida ou veiculada como previa o documento.

Como o foco deste estudo se concentra nas diretrizes e orientações à atuação docente, passamos ao documento seguinte: *Aos professores: Orientações para as aulas por meio de atividades não presenciais*, cujo texto defende a possibilidade de assumir iniciativas construtivas com o intuito de garantir o direito às aprendizagens de estudantes e de aperfeiçoamento das habilidades de educomunicação, apesar de enfatizar que “nesta nova situação, lembre-se de que é você, e não a tecnologia, quem realiza a mediação do conhecimento junto aos estudantes” (SEEDF, 2020b, p. 2). Este documento

apresenta sugestões para a produção e elaboração de materiais didáticos. Entre as sugestões, encontram-se encaminhamentos didático-pedagógicos como mobilizar textos, vídeos, músicas, jogos contextualizados às temáticas ou assuntos em exposição, apresentar unidades didáticas por meio de vídeo curto ou podcast breve a serem postados na Plataforma Escola em Casa DF, além de sugerir gravação de podcast ou vídeo para a orientação dos estudantes quanto às atividades a serem realizadas pelos estudantes e entregues aos professores. Importa observar que os termos “curtos” e “breve”, qualificando vídeos e *podcasts*, apesar de representarem uma certa temporalidade no novo cronotopo instalado, o fazem de forma subjetiva, com abertura a múltiplas compreensões e interpretações sobre a duração das estratégias.

Encontram-se ainda orientações expressas de não sobrecarregar os estudantes e propor “atividades plausíveis, que de fato possam ser realizadas, tendo em vista as condições sociais, econômicas e de infraestrutura digital do seu estudante” (SEEDF, 2020b, p. 3). Todavia, não há preocupação com as condições sociais, econômicas e de infraestrutura digital do próprio docente, de forma que o documento parece partir da existência e suficiência destas. Esta observação pode ser reforçada na indicação sugerida de realizar *chat* ou *hangouts* para dúvidas.

Considerando as particularidades dos estudantes que integram as populações em condição de vulnerabilidade no contexto de retorno às aulas de forma não presencial, deve-se desenvolver um material pedagógico contemplando os objetivos de aprendizagens e os conteúdos das aulas virtuais (SEEDF, 2020b, p. 5)

A Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020 (SEEDF, 2020c), trata dos parâmetros também administrativos para a atuação dos professores nas atividades educacionais não presenciais durante a pandemia. Esta portaria estabelece, no artigo 7º e parágrafo 2º, que “os professores poderão, de acordo com o perfil dos estudantes e da disponibilidade de acesso às atividades não presenciais, escolher os meios de atuação” previsto no documento *Orientações para as aulas por meio de atividades não presenciais* (SEEDF, 2020b) que chega a mencionar o uso de *chats* e *hangouts* com os estudantes, quando necessário.

Também é reafirmada nesta portaria a equipe de professores responsável pelas teleaulas, através da organização da sua carga horária em que são mencionadas a regência em teleaula. De acordo com a Portaria (SEEDF, 2020c), fica estabelecido no artigo 10, a regência no AVA, produção e correção de material impresso, mediação e acompanhamento dos estudantes pelo AVA e pela central de atendimento. A grande interrogação que se desprende tanto do primeiro como do segundo documento, remete-se a uma construção coerente e coesa, institucional, do que seria efetivamente e que ações compreenderiam as expressões “regência nos ambientes virtuais e mediação e acompanhamento dos estudantes pelo AVA”. Mais uma vez, nos deparamos com a indefinição cronotópica de aula neste sistema. Com a centralização das atividades de produção de teleaulas, a SEEDF restringe o espaço de autonomia docente, em especial ao restringir a regência aos professores a serem selecionados, como listado na Portaria (SEEDF, 2020c).

Não foi possível localizar ou identificar documento que justificasse ausência da programação televisionada prevista na estratégia inicial. Os documentos de 2020 não debatem o conceito de aula e qual o papel efetivo dos demais professores da rede em seu acompanhamento aos estudantes. Não há menção à adequação de currículo ou das atividades didático-pedagógicas pelos professores. A espera pelas teleaulas pode ter gerado uma restrição da atividade docente ou mesmo o engessamento ou atraso na atuação dos professores que aguardaram novas diretrizes durante o ano de 2020.

Com a conclusão do ano letivo de 2020 em janeiro de 2021, criou-se uma expectativa pelo retorno ao ensino presencial, em todo o país, porém a segunda onda da pandemia não cedeu espaço e o ano letivo de 2021 foi retomado com a manutenção do ensino remoto. De início a Portaria nº 160 de 09 de abril de 2021 (SEEDF, 2021b) regulamenta administrativamente o teletrabalho no âmbito da SEEDF em decorrência do contexto pandêmico, revogando a Portaria nº 133, de 03 de junho de 2020 (SEEDF, 2020c).

As primeiras diretrizes pedagógicas norteadoras para este novo ano que constavam no documento “*Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais*” (SUPLAV, 2021), uma edição atualizada da versão do ano anterior (SEEDF, 2020a) e que aborda o *continuum* entre os anos 2020-2021. No que tange ao escopo deste estudo – as orientações aos professores – o documento ressalta as aprendizagens do ano de 2020 e o processo de esforço e reinvenção dos professores “a duras penas” (SUPLAV, 2021, p. 5) em busca de garantir a aula mediada por tecnologia, sem permitir que os estudantes se distanciassem ainda mais das dinâmicas escolares.

Ao destacar a centralidade da interação entre professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, as orientações reforçam a busca por ferramentas diversificadas para a atuação remota e incitam a empregar esforços em construir “formas de estar” (SUPLAV, 2021, p. 5), maneiras de manter a interação em meio digital – o novo cronotopo educativo delineado e que não se estrutura como o cronotopo educativo no modelo presencial. Nesta direção, são rerepresentadas as possibilidades de uso das videoconferências e chamadas de vídeo, além do AVA, permeadas pela acolhida e a escuta ativa e generosa. Conforme o documento, “não existe a opção da inércia. Possibilidades precisam ser oferecidas” a fim de promover as aprendizagens significativas remotamente junto aos estudantes através de atividades mediadas por tecnologias digitais – em plataformas como Escola em Casa DF, Google Educação e Moodle – ou impressas. No que tange às atividades impressas, tem-se ainda um cronotopo específico que não se define nem pela vinculação à cultura digital e mediação virtual, nem pela presencialidade do espaço escolar e do professor.

Ganham destaque no texto do documento a necessidade da busca ativa dos estudantes, com o enfrentamento da evasão e do absenteísmo e o enfoque ao ensino híbrido envolvendo atividades pedagógicas presenciais e atividades pedagógicas remotas. E o documento enfatiza que “afinal, somos profissionais que mudam vidas pelo ensinamento e pelo exemplo” (SUPLAV, 2021, p. 6), ao passo que não apresenta ações operacionais para esse exemplo.

Como fundamento para a organização do trabalho pedagógico, as orientações aos professores contidas no documento (SUPLAV, 2021, p. 20) elegem:

- a) A orientação das aprendizagens dos estudantes;
- b) O planejamento, a produção e adaptação dos materiais pedagógicos das aulas remotas;
- c) O aprimoramento da qualidade de ensino; e
- d) A promoção da integração entre a unidade escolar e as famílias.

Neste contexto é reiterado o papel do professor como o “grande responsável por dar vida ao Currículo em Movimento da SEEDF na sala de aula, independe de onde esta for, seja no chão da escola ou no espaço virtual” (SUPLAV, 2021, p. 22). O AVA é então reafirmado como uma das ferramentas para o diálogo com as famílias ao mesmo tempo em que fica a cargo da escola em sua especificidade de atendimento – estudantes com a maior ou menor necessidade de supervisão de adultos “mediadores familiares”, eleger dispositivos adequados para viabilizar a aproximação virtual para estabelecer a relação pedagógica entre professores e pais/mães/responsáveis legais, a fim de melhor orientá-los para a realização das atividades pedagógicas com as crianças, por exemplo.

No que tange ao atendimento pedagógico remoto de crianças, as orientações aos professores demonstram ainda preocupação em respeitar as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria quanto ao tempo de exposição de crianças à tela de dispositivos como computador, *tablets* e *smartphones* diariamente, sendo indicada e reforçada a orientação destinada às famílias com atividades diversificadas e de caráter preponderantemente qualitativo para a realização da carga horária prevista.

Fazendo referência à escrituração escolar e aferição da frequência dos estudantes, as orientações atualizadas (SUPLAV, 2021) diferem das orientações de 2020 ao definir que a frequência, assim como a avaliação, seria registrada através do acesso à sala de aula virtual nas plataformas; da entrega e recebimento (para análise e devolutiva pelo professor) do material impresso ou “pela participação do estudante nos demais mecanismos adotados pela unidade escolar (aulas síncronas, via

Google Meet, por exemplo, entre outros recursos)” (SUPLAV, 2021, p. 23), porém, novamente as aulas síncronas aparecem mais como sugestão do que como definição.

Na sequência do documento, os recursos como AVA, material impresso, *e-mail*, *WhatsApp*, *lives* e tele chamada são identificados como os “instrumentos que servirão [...] para promover o aprendizado e acompanhamento dos estudantes”, sendo a “materialização do fazer pedagógico, evidenciando os resultados obtidos e o desenvolvimento alcançado” (SUPLAV, 2021, p. 23).

Apesar de indicadas, não são detalhadas as ações que envolvem as estratégias com essas possibilidades e instrumentos dentro do período destinado à sala de aula virtual, o que faz emergirem as questões: Apresentados como possibilidades ou sugestões, fica a cargo do professor a escolha? Deveria ser oferecido atendimento síncrono diariamente para aqueles estudantes que pudessem atender, que dispusessem de equipamentos e recursos? Quanto tempo deveria durar um encontro síncrono? Como seria estruturada uma aula virtual “um atendimento pedagógico remoto”? Em grupos? Toda a turma junta? Apenas vídeos assíncronos seriam suficientes? Orientar apenas aos responsáveis seria suficiente? Seria possível avaliar o estudante sem o mínimo de interação síncrona com este? Essas perguntas se apresentam no sentido de reforçar a própria ênfase do documento em que “nenhum estudante fica para trás” (SUPLAV, 2021, p. 24).

A necessidade do trabalho colaborativo em equipe também é objeto de atenção do documento (SUPLAV, 2021), apesar do distanciamento social, o que remete os professores a dispor dos recursos digitais para o planejamento e as demais dinâmicas de elaboração das intervenções pedagógicas em grupos. O documento também antecipa um esboço do que constituiria o funcionamento do sistema híbrido de ensino, com estratégias para uma posterior retomada do ensino presencial.

Ao apontar as responsabilidades docentes a respeito dos registros diários (escrituração dos documentos do estudante), o documento parece assumir outro tom, ao orientar que sejam registrados diariamente os conteúdos e estratégias didático-pedagógicas realizadas no AVA, atividades impressas, “além de registrar a realização de *lives*, *chats*, videoconferências informativas e [...] realização de chamadas de vídeo para conversas e interação com os seus estudantes e suas famílias.” (SUPLAV, 2021, p. 32). Este é o momento em que a interação virtual parece deixar o *status* de sugestão ou possibilidade e assume o lugar de referência, de estratégia fundante para ensino remoto ao lado da disponibilização do material impresso aos estudantes que não dispõem de equipamentos e recursos para a participação na sala de aula virtual. Esta percepção pode ser reforçada ainda pelo próprio texto do documento que orienta o professor a “acrescentar ao registro, o meio de interação/comunicação utilizado para enviar as atividades” (SUPLAV, 2021, p. 32), indicando de forma específica, o meio utilizado para o trabalho pedagógico, garantindo conforme o documento, “a fidedignidade das informações, considerando que somente com tais registros, configurar-se-á a atividade pedagógica.” (SUPLAV, 2021, p. 32)

Se os documentos de 2020 carecem de precisão de informações quanto aos espaços de interação entre professores e alunos, o documento orientador aos professores em 2021 deixa explícita a necessidade de realizar encontros virtuais para essas interações, ao exigir registros como forma de comprovação das atividades didático-pedagógicas realizadas. Ainda não fica claro se o encontro virtual é compreendido como aula ministrada, uma vez que se nota a ausência de uma definição de aula. O caráter de exigência de encontros virtuais se faz presente, ainda que não traçado cronotopicamente no entrelaçamento e definição de tempo e espaço de referência para o atendimento pedagógico. A indefinição do cronotopo das interações virtuais pode levar a inúmeras possibilidades de interações sendo ou não consideradas aulas. Os registros nos sistemas escolares utilizados podem apontar caminhos tomados pelos docentes, suas escolhas e estratégias didáticas, mas não há como verificar onde, quando e como essas interações ocorreram. Com a abertura de inúmeras possibilidades didáticas indefinidas, é possível dizer que as estratégias adotadas equivalerão ao número de docentes da SEEDF, já que cada professor poderia ter a sua.

Em suma, os documentos analisados e os excertos selecionados configuram a expectativa de uma atuação docente mediada por tecnologias digitais, com a interação favorecida por videochamada, encontros síncronos via *Meet* ou *Zoom*, porém

uma configuração que carece de algumas delimitações como a indicação de temporalidade e de frequência no espaço da sala de aula virtual, o novo cronotopo da atuação docente, demandaria da instituição maiores definições quanto ao entendimento da atuação no ensino remoto mediado por tecnologias. Dessa forma, podemos afirmar que não são mapeadas cronotopicamente as atividades docentes, as aulas e a sincronicidade dos encontros de mediação entre professores e alunos.

5. Discussão: Cronotopo da Aula

As análises dos documentos do IFG e da SEEDF dão um panorama dos desafios impostos pela pandemia em inúmeras escolas do Brasil e do mundo. As escolas, instituições que diariamente lidam com a presencialidade física e com cronotopos muito definidos, ora questionados quanto à sua pouca diversidade, estavam habituadas a um modelo educacional que se rompe, se inviabiliza com a impossibilidade de aproximação entre os indivíduos. O distanciamento social corrói a base cronotópica da escola e um dos grandes objetivos da educação formal escolarizada, que é a socialização ou o aprendizado em grupos.

Os sistemas de ensino emergenciais adotados com aulas remotas se apresentaram pela SEEDF e pelo IFG como estratégias paliativas em função da impossibilidade de encontros presenciais e as duas instituições enfatizaram que não se trataria da modalidade de educação a distância, mas de fazer o possível tendo em vista o distanciamento social. Enquanto a SEEDF teve uma resposta mais imediata e implementou a formação de professores ainda no primeiro semestre de 2020, com vista ao início das aulas em julho de 2020, o IFG só teve o primeiro documento oficial orientador e disparador do Sistema de Ensino Emergencial - SEE em final de julho de 2020, atualizado em agosto de 2020, seguido da elaboração dos calendários acadêmicos para a implementação do ensino remoto emergencial. As ações de formação de professores se desenvolveram em conjunto com a implementação do ensino remoto. Enquanto a SEEDF teve uma decisão e gestão centralizadora no início da instalação e condução do ensino remoto, o IFG escutou a comunidade acadêmica, por meio das comissões próprias de elaboração do Regulamento do Sistema de Ensino Emergencial - SEE (IFG, 2020).

Trata-se de compreender dois modelos bastante comuns na educação pública, um sistema de ensino estadual/distrital – SEEDF e um sistema de ensino federal – IFG. De um lado, a SEEDF lida com o universo de todas as matrículas e estudantes em idade escolar na rede pública de ensino do território do Distrito Federal e região do entorno, o que evidencia a necessidade de respostas rápidas e, muitas vezes, com decisões sem consultas prévias às comunidades acadêmicas – servidores, docentes, estudantes, pais/mães/responsáveis, ainda que se pautem pelo princípio de gestão democrática, conforme Regimento Interno da SEEDF (SEEDF, 2018). De outro lado, o IFG possui em sua definição a gestão democrática e se organiza por meio de comissões, o que envolve a participação da comunidade em todas as suas decisões. Também lida com um público muito diverso e espalhado pelo estado de Goiás, mas não é o universo total de estudantes da rede pública do estado, o que talvez aponte aí as possibilidades de acompanhar de perto seus estudantes e buscar diálogos e caminhos coletivamente construídos.

Nestes diálogos, o IFG definiu, por exemplo, o cronotopo da aula sem definir categoricamente o seu conceito. Ao exigir uma carga horária síncrona obrigatória com um mínimo de 45, em seu artigo 37 (IFG, 2020, p. 8), e máximo de 60 minutos, em seus artigos 17 e 18 (IFG, 2020, p. 4-5), o IFG definiu cronotopicamente a aula virtual: ela deve ocorrer de forma síncrona, com “aulas online ou chats em plataformas definidas institucionalmente” (IFG, 2020, p. 3), com um encontro semanal, com o mínimo de 45 e máximo de 60 minutos, em horário elaborado pela coordenação acadêmica, em diálogo com professores do departamento de áreas acadêmicas, em cada campus.

Podemos afirmar que a SEEDF apresentou solução rápida para a pandemia, enquanto o IFG só elaborou o primeiro documento sobre ensino remoto em final de julho de 2020, mas a SEEDF não atendeu efetivamente o que o documento de 2020 prometia, que era a produção de teleaulas por um grupo de professores da própria rede, o que leva a questionar quais foram os papéis e atividades didático-pedagógicas realizadas pelos docentes que não faziam parte desse grupo de elaboração. Como se deram as aulas e os encontros virtuais? Eles ocorreram? Como foi a participação? Foi considerada “aula” apenas a

entrega de material impresso a estudantes sem acesso a recursos e tecnologias digitais? Como foi possível fazer os registros das atividades e aprendizagem no ano de 2020? Já em 2021, os encontros passam a ser obrigatoriamente registrados para que se comprove as interações entre professores e alunos. O ensino remoto ocorreu em 2021 até o início do segundo semestre, assumindo em seguida o modelo híbrido com alternância de grupos por semana (um grupo da turma atendido da plataforma virtual e o outro no presencial, em sala de aula). Ainda assim, a SEEDF não se posicionou acerca da carga horária virtual mínima ou máxima ministrada pelos docentes e nem sobre encontros síncronos e assíncronos, somente informando que os docentes deveriam buscar mediar a aprendizagem dos alunos e registrar essa mediação.

Acreditamos ser de extrema importância o destaque do cronotopo da aula. Se nenhuma das instituições elaborou uma definição do que seria aula, vemos que há algumas terminologias utilizadas que a caracteriza: encontros, interações, mediações, atividades síncronas, atividades assíncronas, atividades online, atividades remotas, entre outros.

Entre as atividades programadas nas duas instituições, o que podemos definir por aula? No IFG, a aula é somente o encontro virtual síncrono? No artigo oitavo, temos que

As atividades síncronas são aquelas que permitem a interação, em tempo real, entre docentes e estudantes, tais como aulas online ou chats em plataformas definidas institucionalmente, e as atividades assíncronas são aquelas disponibilizadas pelo docente, em uma plataforma virtual de aprendizagem, e acessada pelos estudantes para realizar seus estudos em tempos distintos. (IFG, 2020, p. 3)

Na passagem que menciona “aulas online ou chats”, vemos que há uma correlação entre o encontro síncrono como aula em si, e as atividades assíncronas como complementares à carga horária. Não é possível afirmar somente com base nessa passagem, mas no artigo 17, ao tratar do horário das aulas para o período de atividades síncronas reforça a ideia de aula como o encontro virtual síncrono de 45 a 60 minutos semanais. E no artigo 36 novamente as aulas semanais são mencionadas com duração de 45 minutos, levando a compreensão novamente de atividade síncrona como aula. Por que não foi mencionada a aula virtual em si? A substituição pela palavra síncrona daria a compreensão de que as demais atividades do Moodle não teriam a mesma importância? Por que seu uso foi adotado em substituição à aula virtual?

A mesma dificuldade temos na análise dos documentos da SEEDF. É complexa a definição do que seria aula virtual. Serão o envio de materiais, postagens na plataforma, os vídeos assíncronos, o *hangouts* ou Meet considerados aula? A adaptação do material digital para a versão impressa caracteriza uma aula? E, novamente, nos deparamos com a indefinição do cronotopo da aula no ensino remoto. Ao mencionar que “o objetivo é simular uma sala de aula” (SUPLAV, 2021, p. 24), vemos a aula com um cronotopo indefinido, sem precisão e sem entendimento pelo sistema de ensino. Então, a aula virtual é uma simulação de uma aula? A aula virtual não é em si a aula? Essas provocações nos levam a refletir sobre o futuro do cronotopo da aula na educação como um todo. Se antes da pandemia, nos aproximávamos do debate do ensino híbrido e da educação *online* dentro da sala de aula presencial, como teremos no cronotopo da aula essa virtualidade se ela sempre é tida como coadjuvante da aprendizagem? Se a aula virtual não é a aula em si, mas uma simulação de uma aula, qual o cronotopo de aula que desejamos na presencialidade? Criamos efetivamente um cronotopo de aula *online*?

6. Considerações Finais

Dada a análise documental das duas instituições, as pesquisadoras sinalizam que os cronotopos ou as proposições educacionais cronotópicas podem apontar caminhos para a elaboração de categorias cronotópicas de educação e de aula em si. A presencialidade física, ora superada pelos estudos de EAD, se apresentaram, nos documentos da SEEDF, como um grande desafio. Nos documentos do IFG, encontramos algum direcionamento para os ambientes e plataformas *online* utilizadas pela instituição, mas também ficam indefinidos os caminhos adotados por cada professor em suas salas de aula, tendo em vista as

inúmeras possibilidades cronotópicas apresentadas no bojo de cada contexto escolar, em cada câmpus e realidade vividas, que os documentos gerais da instituição não dão conta de apresentar.

Faz-se necessária a análise cronotópica educacional em cada câmpus do IFG ou em cada escola da SEEDF no sentido de compreender a forma como o trabalho docente se organizou e, ainda, como se deu a ocorrência das aulas virtuais e encontros previstos nos documentos, seja por meio da análise dos registros acadêmicos, seja pela realização de pesquisas de campos. As pesquisadoras acreditam que haja espaço para mais estudos aprofundados acerca das práticas docentes no contexto de pandemia.

Reforçamos a importância de se observar as condições de acesso oferecidas por cada instituição para atender a todos os estudantes e buscar reduzir as desigualdades advindas com os modelos de ensino remoto adotados que, por vezes, pode ter como consequência a evasão e abandono dos estudantes. Outros estudos sobre essas consequências em documentos de acompanhamento da gestão ou mesmo das políticas públicas nacionais em torno do tema podem contribuir ainda mais para a compreensão do trabalho docente na pandemia.

Podemos afirmar que a pandemia se apresentou como um desafio também para a virtualização da educação ou mesmo para o ensino híbrido, ainda que estejamos na terceira década do século XXI. Ficam evidentes as desigualdades de nosso país, que levaram a adoção de ações como a distribuição de materiais e atividades impressas por parte das políticas públicas de educação aqui analisadas. Os estudos de impacto educacional da pandemia, como o resultado recente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb 2021 (INEP, 2022) apontam para a necessidade de interiorização da educação digital, da hibridização das estratégias educacionais e implementação de recursos virtuais de aprendizagem, ainda concentrados geograficamente nos grandes centros urbanos e em grupos de classes mais favorecidas. No momento do isolamento social, em que a mediação se dava de forma virtual, nem todos os estudantes puderam continuar estudando ou mesmo realizaram as avaliações da Prova Brasil.

Ficam evidentes, ainda, os desafios de compreensão do cronotopo que determina o contexto de aula ou, simplesmente, o cronotopo da aula, que ainda está ancorado em uma perspectiva da presencialidade física e de espaços e tempos delimitados pela hora do relógio, pela fixação de temporalidades e espacialidades que, ainda que os indivíduos estejam imersos na virtualidade e na fluidez do mundo digitais, com suas vidas em redes sociais, as escolas buscam por definições cronotópicas pensadas em um mundo analógico, demarcado pelo tempo do relógio, pelo sistema hexadecimal, se distanciando da relatividade apontada por Bakhtin (2018) no início do século XX – o autor a escrevera nos anos 1930, ainda que somente em 1975 o texto tenha vindo à tona e, no Brasil, em 2018 tenhamos acesso a uma tradução de qualidade ampliada, mais próxima da sua versão original.

Tais quais os personagens do romance grego analisado por Bakhtin (2018), que têm como fenômenos principais a organização cronotópica do fator surpresa e do destino, a educação vivenciou a pandemia como um **cronotopo aventureco**, que busca sobreviver aos inimigos que tentam contra sua vida. De forma um pouco diferente, os professores continuam enfrentando as consequências da pandemia nos espaços escolares e o final feliz talvez não esteja tão próximo, ainda que o cronotopo se apresente semelhante àquele aventureco da pandemia.

Por seu caráter de pesquisa documental, as autoras acreditam que outros estudos podem se desenvolver nestas e demais instituições de educação no sentido de analisar os cronotopos que se consolidaram nos tempos de ensino remoto ao longo da pandemia nos anos de 2020 até hoje e as condições de trabalho impostas aos docentes quando o isolamento social se fez necessário para o combate da pandemia de Covid-19. Sugerimos, ainda, estudos ou pesquisas que avancem para a "escuta" tanto dos professores como das outras instâncias que foram demandadas no contexto, a exemplo das famílias, equipes gestoras e dos próprios estudantes, como campo para o desenvolvimento de conhecimentos que poderão contribuir para a proposição de práticas docentes orientadas para a inclusão das tecnologias digitais na educação.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade de Brasília - UnB, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE pela oportunidade da pesquisa e da reflexão da práxis educacional e ao Instituto de Psicologia – IP/UnB pelo fomento e incentivo à produtividade. Agrademos, ainda, ao Instituto Federal de Goiás – IFG e à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF pelos afastamentos remunerados das servidoras pesquisadoras e autoras desse artigo. Esse incentivo à pesquisa e à produtividade com a qualificação em estudos doutorais se faz de grande importância para a prática docente mais estruturada, concernente e conectada às transformações e desafios de seu tempo, além do incentivo à produção científica das instituições de origem.

Referências

- Amorim, M. (2018). Cronotopo e Exotopia. In B. Brait (Ed.) (2014). *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2 ed., pp. 95-114). São Paulo: Contexto.
- Bakhtin, M. M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. Trad. Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da Criação Verbal* (6th ed.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2013). O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. In M. M. Bakhtin (Ed.) *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5th ed., pp. 3-51). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. M. (2018). *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M. M. (2020). *Os gêneros do discurso*. Editora 34.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Brait, B. (2014). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (2a ed.), Contexto.
- Brait, B. (2021). *Bakhtin: conceitos-chave*. (5a ed.), Contexto.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Instituto Federal de Educação, C. e T. D. G. (2020). *Instrução Normativa nº 07/2020, de 17 agosto de 2020*. [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1300/INSTRU%C3%87%C3%83O%207_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG%20\(2\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1300/INSTRU%C3%87%C3%83O%207_2020%20-%20REI-PROEN_REITORIA_IFG%20(2).pdf)
- Instituto Federal de Educação, C. e T. D. G. (2021a). *Resolução nº 60/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG de 17 de maio de 2021*. https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/RESOLU%C3%87%C3%83O%20118_2021%20-%20REI-CONSUP_REITORIA_IFG.pdf
- Instituto Federal de Educação, C. e T. D. G. (2021b). *Resolução nº 110/2021 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 3 de novembro de 2021*. <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/98/RESOLU%C3%87%C3%83O%20108.2021%20-%20REI-CONSUP.REITORIA.IFG.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Nota informativa do IDEB 2021*. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf
- Kenski, V. M. (2015). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (9th ed.). Papirus Editora. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2264/pdf/0> Recuperado em 2 Nov. 2022.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. Mireveja.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (3rd ed.). Editora 34.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Artes Médicas.
- Luria, A. R. (2011). O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, & G. S. Kostiuk (Eds.), *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (4th ed., pp. 107-125). Centauro.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2021). *Metodologia do Trabalho Científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso* (J. B. Medeiros, Ed.; 9th ed.). Atlas. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026559/epubcfi/6/2%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml0%5D!/4/2/2%4051:2>
- Marjanovic-Shane, A. (2011). You are nobody"! the three chronotopes of play. In E. J. White & M. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*. Peter Lang Publishers.
- Matusov, E. (2018). Chronotopic Analysis of Values in Critical Ontological Dialogic Pedagogy. In A. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Eds.), *Cultural Psychology of Education: Alterity, Values, and Socialization* (Springer, Vol. 6, pp. 1-29). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4_1

- Moran, J. M. (2012). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (5a ed.), Papirus.
- Morin, E. (2020). *É hora de mudarmos de via: As lições do coronavírus*. Edição do Kindle. Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *APS Em Revista*, 7, 162-168. <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>
- Pires, V. L., & Tamanini-Adames, F. A. (2010). Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. *Estudos Semióticos*, 6(2), 66-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272>
- Ritella, G., Rajala, A., & Renshaw, P. (2021). Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100381. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100381>
- Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, 1(67), 36-49. https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020a). *Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais*. SEEDF. https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/05/gestao_estrategica_realizacao_atividades_pedagogicas_nao_presenciais.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020b). *Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais*. https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/07/10222558/Orientações-à-rede-pública-de-ensino-para-o-registro-das-atividades-pedagogicas-nao-presenciais_VF.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020c). *Orientações aos professores: Orientações para as aulas por meio de atividades não presenciais*. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/06/orienta%C3%A7%C3%B5es-aos-professore-aulas-n%C3%A3o-presenciais.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2021a). *Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais” – 2ª Edição/atualizada*. https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/OrientaA%CC%83%C2%A7A%CC%83%C2%B5es-Registro-Atividades-Pedagogicas_25-05.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2021b). *Guia de orientações para o ensino fundamental: Anos iniciais e anos finais*. <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Guia-para-o-Ensino-Remoto-Ensino-Fundamental-Versao-Final.pdf>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2021c). *Portaria Nº 160, de 09 de Abril de 2021*. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5a0ad6b468bf4393a84288e4c4a5adc6/Portaria_160_09_04_2021.html
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Regimento interno: Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017*. https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento_Interno_05-07-2018.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020). *Portaria Nº 133 de 03 de Junho de 2020*. <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/06/04152002/PORTARIA-N%C2%BA-133-DE-03-DE-JUNHO-DE-2020.pdf>
- Silseth, K., & Arnseth, H. C. (2022). Weaving together the past, present and future in whole class conversations: analyzing the emergence of a hybrid educational chronotope connecting everyday experiences and school science. *Mind, Culture, and Activity*, 29:1, 60-74. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1964534>
- Silva, M. (2000). *Sala de aula interativa*. Quartet.
- Silva, M. (2003). *Educação online*. Loyola.
- Souza-Neto, A., & Lunardi-Mendes, G. M. (2017). Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. *Revista E-Curriculum*, 15(2), 505-523.
- Subsecretaria de Planejamento, A. e A. (2021). *Orientações à Rede Pública de Ensino para o Registro das Atividades Pedagógicas Remotas e Presenciais* (2nd ed.). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Volóchinov, V. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Editora 34.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1997). Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. In *Obras Escogidas: Vol. I*. Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001). Problemas de psicología general. In *Obras Escogidas: Vol. II*. Visor.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2017). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (16th ed.). Ícone.