

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

**Práticas inventivas de professoras da rede municipal de Caruaru – PE no contexto
pandêmico**

*Inventive practices of teachers from the municipal network of Caruaru - PE in the pandemic
context*

Cristiane Vanessa de Arruda TORRES¹Carla Patrícia Acioli LINS²

Resumo: Retomamos as nossas observações acerca das vivências e experiências do período de pandemia de Covid-19 para pensarmos sobre as práticas de professores e professoras da rede municipal de Caruaru – PE. É o exercício docente, especialmente, suas práticas que buscamos problematizar neste artigo. Para tal, mobilizamos a noção de inventividade, tal como utilizada por Dias (2008); Kastrup (2008); e Kastrup, Tedesco, Passos (2008) com o objetivo de mapear práticas inventivas forjadas no contexto pandêmico. O caminho metodológico trilhado envolveu a seleção de três professoras egressas da licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste – CAA/ UFPE, que atuaram em sala de aula durante a pandemia. Realizamos a produção dos dados a partir da realização de entrevista semiestruturada buscando pistas de inventividade nas suas práticas educativas. As professoras apontaram que o enfrentamento de um contexto de excepcionalidade tal como o vivido na pandemia de COVID-19, foi possível, entre outras coisas, pelo vínculo de compromisso, cuidado, respeito e afetos, criados com o exercício da docência, e tornado possível pelos espaços de pensamento vividos e experienciados na formação inicial. Neste sentido a potência inventiva que apontaram nos dão pistas sobre as possibilidades de propostas de formação continuada que escapem de acúmulos de títulos e informações e tenham maior atenção as trocas que acontecem entre o professorado, e as experiências e vivências com os tempos presentes na escola.

Palavras-chave: Pandemia. Práticas pedagógica e didática. Docência. Inventividade.

Abstract: We resume our observations about the experiences of the Covid-19 pandemic period to think about the practices of teachers in the municipal network of Caruaru – PE. It is the teaching practice, especially its practices, that we seek to problematize in this article. To this end, we mobilize the notion of inventiveness, as used by Dias (2008); Kastrup (2008) e Kastrup; Tedesco; Passos (2008) with the aim of mapping inventive practices forged in the pandemic context. The methodological path followed involved the selection of three professors who had graduated from the Degree in Pedagogy at the Academic Center of Agreste – CAA/UFPE, who worked in the classroom during the pandemic. We carried out the production of data from the performance of a semi-structured interview, seeking clues of inventiveness in their educational practices. The teachers pointed out that facing a context of exceptionality such as that experienced in the COVID-19 pandemic, was possible, among other things, by the bond of commitment, care, respect and affection that created with the exercise of teaching, and made possible by the spaces of thought lived and experienced in initial formation. In this sense, the inventive power they pointed out gives us clues about the possibilities of proposals for continuing education that escape the accumulation of titles and information and pay more attention to the exchanges that take place between the teaching profession, and the experiences and experiences with the present times at school.

Keywords: Pandemic. Pedagogical and didactic practices. Teaching. Inventiveness.

¹ Graduanda em Pedagogia – Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - CAA / UFPE. E-mail: cristiane.vanessa@ufpe.br

² Professora do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós – Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - CAA / UFPE. E-mail: carla.acioli@ufpe.br

1. Introdução

Retomamos as vivências e experiências ao longo do período de pandemia de Covid-19 para pensarmos sobre as práticas de professores e professoras da rede municipal de Caruaru – PE. Durante o tempo pandêmico foram muitas as mudanças na nossa rotina tanto profissional quanto doméstica – a necessidade posta de isolamento social foi a primeira de uma série de medidas que buscavam conter o contágio e demandavam adaptações à realidade que se impunha.

Diante desse contexto, a vida escolar de crianças e jovens foi radicalmente afetada pela suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado. E, a adoção de aulas³ remotas emergenciais considerou os inúmeros desafios à vida e as existências trazidos pela pandemia, principalmente em manter a convivência de crianças e jovens com a rotina da escola, ainda que a forma escolar, tal como se refere Maschelein e Simons (2014), adentrasse as casas do professorado bem como dos estudantes, atravessada pelas consequências da pandemia e pelas telas de celulares ou computadores. Essa, foi a saída encontrada pelos gestores da educação diante de tantas incertezas para viabilizar a continuidade da escolarização durante esse período buscando também com essa medida garantir uma certa “normalidade” ao cotidiano já tão afetado pela pandemia.

Assim, a necessidade de se manter a escola em atividade ficou bastante evidenciada considerando sua importância, tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a formação humana, tendo sido realçada no momento pandêmico a necessidade de pensá-la para além de aspectos referentes apenas ao desenvolvimento da cognição, ou como espaço de aquisição de conhecimentos, mas também como um território de encontros, de afetos, de amizades, de alegrias, de prazer e descobertas. Essa dimensão da escola foi fundamental para que ela pudesse acontecer no espaço doméstico na forma de ensino remoto tecendo uma importante rede de apoio às crianças e adolescentes no enfrentamento deste período.

Percebemos um certo deslocamento no debate sobre a escola, apesar das continuadas preocupações com o alcance dos bons resultados do ensino e aprendizagem – movimento comum no campo da educação – se deu atenção, sobretudo, a necessidade de repensá-la,

³ Em meados de março de 2020 com o objetivo de amenizar os impactos negativos da pandemia na saúde pública e na vida escolar, principalmente dos estudantes, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, elege as aulas remotas como solução emergencial para o período pandêmico, seguindo assim as medidas de combate à COVID-19 adotadas por outros países e indicadas pela Organização Mundial de Saúde.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

também, para além de números e alcance de metas. Tornou-se importante pensar suas contribuições e importância na construção de entendimentos sobre o mundo em que vivemos, justamente por ser o lugar da suspensão, tal como dito por Maschelein e Simons (2014), o lugar onde podemos pensar sobre o mundo. Este exercício se mostrou fundamental, pois a pandemia mobilizou muitos a pensar as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias e modos de produzir e, sobretudo, foi fundamental se pensar no papel da escola bem como sobre a importância do exercício docente. É portanto, o exercício docente, especialmente sobre suas práticas ao longo da pandemia, que buscamos problematizar neste artigo⁴.

No cenário educacional configurado na pandemia o professorado foi provocado a (re)pensar suas práticas educativas que precisaram ser vividas e experienciadas pela mediação das tecnologias digitais, tais como Whatsapp, YouTube, Zoom, GoogleMeet, que naquele momento viabilizou tanto a experiência escolar como a continuidade das aulas ao tornar possível outras situações de ensino e aprendizagem.

Para compreender esse contexto o professorado precisou pensar sobre outras possibilidades de ensinar e aprender, buscando ressignificação da presencialidade. Dessa forma, esta pesquisa busca problematizar e compreender os movimentos do professorado no sentido de pensar sobre suas práticas, que embora mobilizadas pelos contextos da pandemia, podem deslocar o pensamento sobre o exercício docente para além do entendimento das experiências no contexto de excepcionalidade que foi marca desse período. Daí porque fizemos a mobilização da noção de inventividade, tal como utilizada por Dias (2008); Kastrupe (2008) com o objetivo de mapear práticas inventivas forjadas no contexto pandêmico, buscando melhor compreender a importância de alguns elementos que atravessam as práticas educativas do professorado.

O caminho metodológico trilhado envolveu a seleção de três professoras egressas da licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste – CAA/ UFPE, e que atuaram em sala de aula durante a pandemia. Realizamos a produção dos dados a partir da realização de entrevista semiestruturada buscando pistas de inventividade nas suas práticas educativas.

⁴ Este artigo se constitui num recorte de nosso Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR (A) NO CONTEXTO PANDÊMICO: práticas inventivas de professores (as) da rede municipal de Caruaru – PE”, apresentado na Licenciatura em Pedagogia, Centro Acadêmico do Agreste – CAA/ UFPE, sob a orientação da Professora Dra. Carla Patrícia Acioli Lins.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

2. Ser inventivo, formar-se inventivamente

A formação inventiva é uma experiência para o professor ou professora por sua potência para afetar e provocar a modificação de si, nesse sentido a/o professora/or toma o estranhamento de modelos formativos predeterminados para que assim crie possibilidades de deslocamento e ampliação dos diferentes modos de lidar com o conhecimento, o conhecer e ser, e tornar-se professora/or. É dessa maneira que a formação inventiva atenta à produção de subjetividades e a um conhecer vivo, que se movimenta em todas as direções, escapa de entendimento linear que geralmente envolve os modos de pensar a escola e a formação de professores.

Na perspectiva da formação inventiva ensinar e aprender envolve compreender sobre a necessidade de problematizar, questionar e desaprender, pois, é essa experiência a primeira vista paradoxal, que possibilita a formação ser entendida como uma possibilidade que se mobiliza e se expressa em movimentos de se formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com.

Desta maneira, cada docente terá uma formação inicial comum e diferenciada, pois cada um tem suas subjetividades, e busca em suas vivências novas alternativas de experienciar o pensamento. Como afirma Dias (2009, p. 169), “pensar é experimentar, problematizar um agenciamento de ideias, de relações e de gestos. Um cultivo em que mestre, aluno, aprende e desaprendem tomam o lugar dos conceitos. Inventar!”.

Isso não significa dizer, por exemplo, que todo o percurso formativo da universidade tenha que ser desaprendido, ao contrário, trata-se de não seguir modelos formativos hegemônicos, com um único método para ensinar e aprender e especialmente que resista e escape às formações que dão importância aos modos de fazer ancorado nas técnicas, e que não se importam com o pensamento.

Assim, a formação inventiva mobiliza o pensamento crítico, lidando com a invenção de problemas e dando ao educando a possibilidade de um aprendizado inventivo com a formulação de ideias, com diferentes formas de pensar que estão relacionadas consigo e com o mundo.

O/A professor/a que se forma inventivamente segue linhas de pensamentos moventes, onde não exista espaço para a tecnização da formação docente se deslocando da hierarquia de soluções de problemas para a invenção de problemas. “Uma formação inventiva desloca-se para continuamente diferir da padronização e investir na invenção de si e do mundo” (Kastrup *apud* Dias, 2009, p. 170).

É no cotidiano escolar que a formação inventiva toma forma, e que de fato ela acontece,

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

quando o/a professor/a pensa em modos diferentes de mediar o conhecimento, quando este/a professor/a busca se aproximar do que pensa seus estudantes, propondo a invenção de problemas como fonte e alternativa para um aprendizado mais significativo. Escapando assim, de seguir modelos pedagogizantes, que continuamente são impostos como a maneira mais eficaz, para que o educando obtenha conhecimento. “As produções da formação inventiva que escapam às formas deterministas e coercitivas são uma prática de resistência e produção de subjetividade. São (trans)formações” (Dias, 2009, p. 170).

A formação inventiva problematiza o uso do novo, do inesperado, fugindo dos modelos educacionais hegemônicos, para uma produção de saberes que advém das experiências inventivas de si e com o mundo. “Ao mesmo tempo em que proliferam práticas políticas, ela produz subjetividades, pois conjuga produção de conhecimento com produção de existência” (Dias, 2009, p. 170). Mas esse não é um caminho fácil, para uma experiência educativa tão profunda como a formação inventiva é necessário repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. E nesse movimento de aprender e desaprender, se utilizar de pequenos acontecimentos diários, versos, músicas, incluindo hábitos de pensamento que o ensino e o aprendizado acontecem entre professor(a)es e estudantes, a formação inventiva se aventura em um conhecer incorporado.

Neste sentido, a formação inventiva ao cultivar a problematização se constitui na experiência que nos afeta e nos modifica. Mas, então como pensar a formação inventiva frente ao momento pandêmico vivenciado, onde as/os professoras/es se viram obrigados/as a dar aulas em formato remoto? Pensamos ser importante pensar que as/os professoras/es se depararam com a realidade emergencial e também por terem este enfrentamento puderam pensar a escola, o ensino e a aprendizagem, pois o contexto da pandemia ao nos colocar diante de excepcionalidades nos mobilizou a pensar não só a educação, mas nossos modos de existir. Diante de rotinas escolares inusitadas as/os professoras/es se moveram inventivamente, pois

uma formação inventiva não é uma questão de aquisição de saberes e de transmissão de informações. É preciso praticar uma formação inventiva. Neste contexto, a formação do professor(a) não se fundamenta na experiência passada, mas encontra sua chave na experiência presente. Trata-se mais de um refinamento da percepção e da atenção do que um apelo ao saber acumulado ou à memória. É, acima de tudo, uma questão de aprendizado da sensibilidade ao campo de forças e às políticas que o atravessam. Trata-se de um cultivo da atenção concentrada e aberta à experiência de problematização. (Dias, 2011, p. 273)

Assim, práticas inventivas estão atentas às transformações e interações que ocorrem

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

constantemente nos espaços escolares, cada experiência é uma vivência, um aprendizado que ficará guardado, não porque foi memorizado, como os padrões tradicionais pregam, mas porque aquele conhecimento foi importante. Esses movimentos de interação entre professor/a e educando/a fazem cair por terra a hierarquia do conhecimento, onde só o/a professor/a é quem possui conhecimento e por isso pode transmiti-lo. Formar-se inventivamente é um exercício constante com deslocamentos abertos para a problematização e a invenção, desnaturalizando aquilo que é postulado, nesse movimento poderá ser mais presença nas escolas.

Pensamos que práticas inventivas se mostraram presentes no momento pandêmico vivenciado, quando professoras/es foram provocadas/os a problematizarem as práticas educativas da escola para pensarem como podiam amenizar os efeitos da pandemia sobre a escolarização, bem como manter as crianças e jovens vinculadas à escola de outros modos que não presencialmente.

Assim, pudemos observar que as/os professoras/es, mobilizadas/os principalmente pelas realidades que emergiam no contexto da pandemia, questionavam e problematizavam a educação, a escola e os modos que se organizam para ensinar e aprender emergindo dessa maneira práticas pedagógicas e didáticas inventivas que facilitassem para os estudantes, na diversidade de condições em que estavam, prosseguir estudando. No próximo tópico, apresentamos nossas observações sobre os sinais de inventividade que pudemos olhar e ver nas práticas das/os professoras/es.

3. O que podemos aprender sobre formação de professores: as práticas de professoras /es em tempos de pandemia

Desenvolver a prática educativa e pedagógica requer um olhar atento e sensível, para os movimentos que acontecem em torno dos processos de ensinar-aprender, inclui questionamentos e problematização das ações moventes dos sujeitos que apreendem considerando as dinâmicas e organização do *espaçotempo* escolar como guias para propor intervenções de ensino e problematizações que rompam com propostas pedagogizantes. Assim, o espaço educativo em que a/o professora/or atua passa a ser um campo de desenvolvimento de experiências e de desenvolvimento e mobilização de saberes.

Dessa forma, pensamos que a prática educativa do professorado não se restringe a mera transmissão de conhecimentos, mas ela se configura a partir dos movimentos de professoras/res e estudantes na direção do desejo de aprender e conhecer. No caso das/os professoras/es esse

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

desejo de ensinar-aprender-conhecer envolve também estar próximo, conhecer as particularidades e singularidades dos estudantes. Tal como afirma Kohan

para inventar é preciso abrir as portas da casa para que os que estão fora possam entrar. Inventar uma nova educação requer, dessa forma, a hospitalidade de quem está dentro. A hospitalidade da nova educação precisa ser radical e incondicional. São muito séculos de exclusão. Não pode haver exigências ou condições. Todos têm que poder se sentir convidados. (Kohan, 2020a, p. 62)

A partir da afirmação do autor sobre hospitalidade como condição importante no enfrentamento da exclusão escolar, inclusive dos que estão do lado de dentro, possibilitou-nos entender alguns movimentos inventivos de professoras/es, evidenciados e mais à mostra na pandemia na forma de preocupação com os estudantes, não apenas com sua aprendizagem, mas sobretudo com a manutenção de seu pertencimento à escola no momento em que estar presente na escola só era possível virtualmente.

Entendemos que esses movimentos de acolhimento de professoras/es em relação aos estudantes nos parece marcado por inventividade pois, a partir de questionamentos e problematizações realizadas sobre os modos e recursos que a Secretaria de Educação dispôs para que se desse continuidade a escolarização no contexto pandêmico, foi possível perceber que se preocupavam e apontavam a necessidade de se pensar a escola que pudesse igualmente acolher a todos independentemente de suas condições de vida social, cultural e material. Sendo assim, parte do professorado questionou a validade de adotar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como único meio dos estudantes darem continuidade a vida escolar na pandemia uma vez que nem todas as famílias tinham recursos – celulares, computadores e internet – para que os estudantes acompanhassem as aulas. O que e como fazer com aqueles que não tinham condições, para não serem deixados de lado diante dos desafios educacionais intensificados com a pandemia, emergiu como questão importante para as professoras colaboradoras desta pesquisa. Apesar das “soluções” dadas pelas TICs, essas eram insuficientes para os estudantes que não podiam ter acesso a elas. E parte do professorado esteve atento a esses grupos se disponibilizando a elaborar e entregar tarefas com todos os cuidados para que seus alunos pudessem acompanhar as aulas que para eles não aconteciam nem presencialmente nem virtualmente, mas inventivamente por outra presença da escola que também adentrava a casa e tinha potência de mobilizar suspensão, referida por Maschelein e Simons (2014).

Para além das práticas das professoras tocadas pelas desigualdades, acentuadas na

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

pandemia, emergiram outras categorias de nossas entrevistas que destacamos, a primeira foi a relevância da formação inicial e continuada no enfrentamento ao período pandêmico e a segunda foi com relação aos modelos de práticas inventivas que emergiram devido ao contexto pandêmico.

4. Relevância da Formação Inicial e Continuada no enfrentamento ao período pandêmico.

Compartilhamos com o pensamento de Freire, quando afirma que:

não existe docência sem discência; é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 2009, p. 25)

Nesse entendimento do exercício da docência, o ato de ensinar transforma quem está ensinando ao mesmo tempo em que dá sentido ao conhecimento que está acontecendo entre professora/or e estudante. No entanto, esses movimentos de transformações e mudanças são possíveis com as vivências de interações na prática escolar. É a partir de suas vivências e experiências no âmbito escolar que a/o professora/or desenvolve saberes que precisam de tempo e estão relacionados ao trabalho que se desenvolve em sala de aula.

Diante do período pandêmico evidenciado, ao ouvir os relatos das professoras entrevistadas, vimos emergir as contribuições que o curso de Pedagogia trouxe enquanto apoio para o enfrentamento desse tempo de medos e incertezas e quais as dificuldades que elas enfrentaram.

As dificuldade encontradas foram várias, além de estar com medo do vírus tínhamos que nos desdobrar para fazer os alunos se interessarem a estudar por uma ferramenta pouco utilizada por eles no dia a dia WhatsApp. (Professora A2, 2020)

Todavia a formação inicial segundo afirma a Professora A2 a preparou para enfrentar este momento desafiador.

Acredito que a formação em si já nos prepara para enfrentarmos desafios. Esse foi

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

um deles. (Professora A2, 2020)

Pois diante das dificuldades encontradas, medos, incertezas, ter que vivenciar o ensino remoto, mesmo sem saber como seria a aceitação, se todos os estudantes teriam como frequentar as aulas se constituiu em preocupações das professoras colaboradoras da pesquisa. Por isso, ancoradas no presente desafiador se apoiaram nas experiências e vivências da formação inicial para inventivamente se aproximar dos estudantes e encorajá-los a estudar nas condições que se apresentavam. Percebemos que mesmo diante de dificuldades impostas pelo ensino remoto, as professoras se moviam no sentido de tornarem-se professoras enfrentando os desafios que lhes foram impostos pelas condições da pandemia. Conforme indica a Professora A1:

A formação inicial proporcionou um repensar as diferentes situações que o profissional docente enfrenta ao longo do seu fazer pedagógico. Ao realizar esse movimento, o/a docente terá condições de reconfigurar as suas ações em prol de uma educação mais comprometida com o ser humano e sua transformação social (Professora A1, 2020).

A partir do exposto, compreendemos que a formação inicial emergiu como apoio importante frente ao momento pandêmico, pois mesmo cheias de incertezas e inseguranças diante do inusitado, as professoras egressas conseguiram re-criar, questionar, problematizar seus modos de fazer visando o aprendizado e a formação dos estudantes.

5. Ensinar-aprender no período da pandemia: o que nos dizem as práticas pedagógicas e didáticas das professoras?

Com o estabelecimento do ensino remoto as professoras buscaram outros saberes sobre as TICs pois, esses já se faziam presentes em seus cotidianos, porém sem a preocupação ou modos de utilização. Verificamos na pandemia que muitas/os professoras/es não tinham habilidades para, por exemplo, gravar e editar vídeos, bem como colocá-los nas plataformas digitais, além de fazer uso das plataformas digitais e seus recursos – *Google Meet* e *Zoom*, por exemplo – para darem conta de aulas remotas. Dessa forma, foi um período de adaptação e desafios, pois as/os professoras/es não tinham vivências de aulas on-line, outras/os não dispunham de materiais adequados que dessem suporte para poder desenvolver ou gravar as aulas, nem um ambiente tranquilo em casa. Tal como observa Kohan (2020b) ao afirmar que

na educação brasileira, o embate é manifesto. Por um lado, existe a cobrança do MEC para que todas as escolas continuem o normal pedagógico na forma de EAD com os argumentos de não prejudicar, atrasar ou desfavorecer os estudantes. Ao

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

mesmo tempo, muitos estudantes e professores(as) não têm as condições mínimas (acesso à internet, equipamentos e ambientação) para seguir sua vida educativa *online*. (p.57)

Observamos o peso das desigualdades atravessar as práticas de professoras/es num contexto que requereu delas/es maior domínio das TICs para expor e explicar conceitos e organizar a informação, mostrar objetos ou demonstrar processos, bem como domínio da linguagem informacional, conhecimento e uso das mídias e multimídias, atualização científica, e incorporação das inovações tecnológicas (Valente, 2020).

Como Valente discute, foi “necessário utilizar e desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem, com a contribuição da tecnologia da informação como um importante recurso didático-pedagógico” (2020, p. 11) para que assim pudéssemos ao menos tentar minimizar os danos causados à educação na pandemia da Covid-19. Assim, foi preciso questionar, pensar, ressignificar e inventar outras formas de ensinar e aprender, e as professoras colaboradoras da pesquisa, apesar do cenário de insegurança e incerteza sanitária, buscaram estar próximas e pensar nas diversas formas que tornavam a vida educativa possível.

Assim, para possibilitar as aulas remotas as professoras nas entrevistas relataram que se utilizaram dos recursos que dispunham, conforme pode ser visto a seguir:

Então os meios foram os vídeos, né? Que eram gravados e colocados na plataforma, nesses vídeos a gente se utilizava de materiais confeccionados em casa, a gente colocava a edição dos vídeos, buscávamos materiais que a gente tem em casa para mostrar, a gente se utilizava também de vídeos pedagógicos complementares né? Para assim poder concentrar a atenção da criança na aula. Tornando um vídeo atrativo um vídeo educativo infantil, então a gente fazia como se fosse a rotina da nossa sala, né? Tinha a acolhida, com movimento do corpo, música, e logo depois a gente fazia a introdução da aula.

Assim como um momento de redescobrir né? Foi tudo muito ruim, todo processo, por que foi totalmente um meio que a gente não tinha afinidade e a gente teve no que se diz no meio tecnológico, então a gente teve que aprender muita coisa, por exemplo, vídeo e assim também, né? (Professora A3, 2020).

O relato dá pistas sobre as dificuldades encontradas pela professora, impostas pelo momento pandêmico, mas por outro lado também indica que provocada pelo próprio contexto, ela problematizou as situações e encontrou caminhos repetindo as rotinas das aulas presenciais – acolhida, música, movimentos com o corpo e etc. – para mobilizar rupturas, conectar os estudantes à escola para que eles pudessem pertencer mesmo diante das estranhezas provocadas pela virtualidade.

Percebemos também os esforços das professoras, uma vez que estiveram todo o tempo

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

dispostas a pensar, questionar e problematizar a educação, a escola e o ensino-aprendizagem dos estudantes, considerando a diversidade de contextos em que se encontravam seus/suas alunos/as que tinham acesso e condições de uso dos recursos digitais; os/as que tinham acesso, mas não tinham as condições; e aqueles/as que nem tinham condições de acesso, nem recursos. Diante dessas situações, analisamos que as professoras se moveram inventivamente desenvolvendo práticas pedagógicas e didáticas cuidadosas considerando as singularidades e complexidades das vidas e existências de seus/suas alunos/as.

Nesses movimentos com marcas de inventividade, vimos a prática do diálogo reconhecida pelas professoras como fundamental ao exercício docente. Tal como nos indica a Professora A2:

O diálogo foi primordial, no enfrentamento deste momento. Entender o que faz parte do dia a dia e trazer atividades que fazem parte dessa realidade para inserir os discentes no conteúdo do seu próprio contexto. (Professora A2, 2020).

Pudemos observar entre as professoras o entendimento do diálogo tal como posto por Bueno (2003):

sabemos que existe diálogo quando o falar e o ouvir estão presentes. A relação não é de poder e a hierarquia não existe. O respeito, o comprometimento, a responsabilidade, o crescimento e a confiança são sentimentos importantes que o verdadeiro diálogo desperta nas pessoas. (p. 31)

Desse modo o diálogo parece ser compreendido de um lado como essencial para uma educação libertadora e emancipatória, em que as vozes são ouvidas, pois possibilita ao educando entender sua realidade como sujeito, tendo em vista que não “[...] é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, ação-reflexão” (Freire, 2015, p. 108). E de outro lado, o reconhecimento e exercício do diálogo também é um modo de vivenciar afetos, cuidados, escuta sensível, possibilitar a conversa que nos aproxima e vincula, daí porque as professoras inventivamente envolveram-se no diálogo com seus/suas alunas/os entre outros objetivos para educar-ensinar-aprender, tal como nos diz a Professora A1:

São processos indissociáveis na minha prática pedagógica. Dado o contexto em que exerço minha prática, não existe o ato de ensinar se não houver a aprendizagem, na mesma proporção não existe aprendizagem se o processo de ensino for desconexo do seu fim, aprendizagem dos estudantes (Professora A1, 2020).

Entendemos que a (re)aproximação pela intensificação do diálogo, pela possibilidade de uma escuta atenta e cuidadosa se desdobrou em outras práticas marcadas pela inventividade.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

Para as professoras, as desigualdades sociais e econômicas existentes no cenário brasileiro, e que produz exclusão educacional, foi bastante intensificada na pandemia, pois muitos estudantes não puderam ter acesso às aulas remotas por falta de condições financeiras, não dispendo dessa forma de acesso à internet, bem como muitos nem tinham aparelhos digitais que pudessem viabilizar o ensino através das aulas remotas. Em virtude dessa realidade que inviabilizava a possibilidade do ensino remoto, proposta pelos governos, as professoras mais uma vez pensaram outros caminhos a fim de minimizar os danos à vida escolar e educativa dos estudantes, que por suas condições econômicas e sociais, estavam impossibilitados de participar de aulas remotas. Assim, por exemplo, a Professora A1 nos relatou que realizava visitas à moradia de cada estudante se utilizando da confecção de apostilas a fim de que o ensino e aprendizagem não fosse ainda mais afetado:

Para que o contato com os estudantes não fosse perdido durante o período pandêmico foi necessário realizar visitas à casa de cada criança da turma. Enquanto que na escola realizávamos encontros quinzenais com as famílias para repassar orientações e fazer a entrega de apostilas (Professora A1, 2020).

As professoras também buscaram ressignificar os recursos digitais que os estudantes tinham acesso de forma corriqueira em seus cotidianos, para poderem diversificar o acesso aos estudantes. Assim, as chamadas de vídeo ou áudios pelo Whatsapp para estudantes e/ou seus responsáveis com indicação de atividades ou orientações sobre as mesmas, ou com informações sobre a vida escolar remota pra que as famílias pudessem auxiliar e se envolver nos processos de ensinar-aprender, foram utilizados pelas professoras, como informado pela Professora A2.

Por fim, destacamos a retomada e reconhecimento da importância da ludicidade pelas professoras para o processo de ensinar-aprender, tal como nos indica o relato da Professora A3:

Logo depois da introdução da aula, a gente já dizia por exemplo que era sobre linguagem, então, a gente fazia conteúdo bem lúdico de forma bem lúdica mesmo, igual ao que a gente fazia na sala de aula e depois a gente realizava as atividades que estavam propostas. Dando ali dicas de como eles poderiam fazer aquelas atividades até para os pais, né? (Professora A3, 2020)

6. Considerações finais

Observamos que apesar dos grandes desafios dados pela pandemia e postos à vida social, política e econômica, bem como ao exercício da docência que acontece na rede de ensino municipal de Caruaru, as professoras deram importantes pistas para pensarmos sobre formação

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

inicial e continuada.

Nesse sentido destacamos, diante de propostas de formação inicial que valorizam excessivamente e reduzem o exercício da docência a técnicas e métodos de ensinar, que as professoras apontaram que o enfrentamento de um contexto de excepcionalidade, tal como o vivido na pandemia de COVID-19, foi possível, entre outras coisas, pelo vínculo de compromisso, cuidado, respeito e afetos que as professoras criaram com o exercício da docência, apenas sendo possível através dos espaços de pensamento vividos e experienciados na formação inicial.

Assim, as professoras foram claras em seu entedimento de que não eram apenas meras transmissoras de conhecimentos e tarefas, mas que o exercício da docência tem a necessidade de um olhar atento, a fim de problematizar e questionar suas práticas. Neste sentido, a potência inventiva que apontaram nos dão pistas sobre as possibilidades de propostas de formação continuada que escapem de acúmulos de títulos e informações e tenham maior atenção às trocas que acontecem entre o professorado, e as experiências e vivências com os tempos presentes na escola. Isso porque não foi apenas o compromisso com metas e resultados, nem foi a existência, por si só, das TICs vinculadas a uma perspectiva produtivista e utilitária que mobilizou as professoras a pensarem, questionarem, problematizarem suas práticas no contexto da pandemia, foi o compromisso que apresentavam com seu exercício docente.

Por fim, observamos práticas inventivas entre as professoras colaboradoras da pesquisa pelos sinais que deram de estarem mobilizadas buscando todo tempo aprender a ser professoras, entendendo que se encontram em constante formação na medida em que se modificam sendo professoras.

Referências

BUENO, S. M. V. Pedagogia e saúde da esperança. **Revista Expressão-Feedback**, Ribeirão Preto, ano 6, n.70, p.6-10, jun. 2003.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na Formação de Professores:** aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p0880101

DIAS, R. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.12, n.2, 2009.

DIAS, R. Pesquisa–intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisaintervenção. *In*: CASTRO, L. R.; BASSET, V. L. (Org.). **Pesquisaintervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 465- 481.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020a.

KOHAN, W. O. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.16, n 1, p. 53-66, 2020b.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola: uma questão pública**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VALENTE, J. A. O currículo de sucesso na era digital. *In*: BURD, O. (Org.). **Educação 4.0 reflexões, práticas e potenciais caminhos**. 1ed.Curitiba: Positivo, 2020.