

## A inventividade na Educação Básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual

*Inventiveness in Basic Education during pandemic times: learning from the virtual (actual) classroom*

 **Leia Raquel de Almeida**

Mestre em Gestão Educacional.  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.  
São Leopoldo, RS – Brasil.  
[leiaraquela@gmail.com](mailto:leiaraquela@gmail.com)

 **Carla Spagnolo**

Doutora em Educação.  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.  
Porto Alegre, RS – Brasil.  
[carlaspagnolo1@gmail.com](mailto:carlaspagnolo1@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo, que teve como objetivo refletir sobre as múltiplas aprendizagens no espaço da sala de aula produzida através das tecnologias digitais, é resultado de uma pesquisa-formação realizada numa escola privada, com oito professores de Ensino Fundamental e Médio. Por conta da pandemia, as aulas presenciais foram transpostas para plataformas online – um ambiente virtual que substituiu, por tempo indeterminado, as aulas presenciais. A metodologia utilizada para produção dos dados foi a escuta sensível e reflexiva aos docentes através do Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, o qual aconteceu de maneira virtual. Os resultados, que tiveram como base o conteúdo gravado e transcrito, foram analisados pelos princípios da Análise Textual Discursiva. O teor do diálogo suscita a problematização e a inventividade da educação básica como possibilidades de interação, de empatia, de valorização do esforço e dos saberes docentes, que se configuram como aprendizados neste contexto virtual.

**Palavras-chaves:** Professores. Aprendizados. Presença. Saberes. Inventividade.

**Abstract:** This article aimed at reflecting on the multiple learnings in the classroom space produced through digital technologies. Thus, it is the result of a research-training carried out in a private school, with eight elementary and high school teachers. Due to the pandemic, the face-to-face classes were transferred to online platforms - a virtual environment that replaced, for an indefinite period, face-to-face classes. The methodology used for collecting data was the sensitive and reflective listening to the teachers through the Investigative-Formative Dialogical Circle, which happened in virtual meetings. The results, which were based on the recorded and transcribed content, were analyzed by using the principles of Textual Discursive Analysis. The content of the dialogue raises the questioning and inventiveness of basic education as possibilities for interaction, empathy, valuing effort and teaching knowledge, which are configured as learning in this virtual context.

**Keywords:** Teachers. Learnings. Presence. Knowledge. Inventiveness.

## O reconhecer do novo cotidiano

Ao dedicarmos tempo para observar o mundo em constante necessidade de interpelações, cabe a nós atentar por onde andamos com as questões relacionadas às metodologias pedagógicas, as quais incidem no desenvolvimento das diferentes aprendizagens necessárias para estes tempos. Interessa-nos ouvir sobre os efeitos da ação pedagógica provocada pelos diferentes contextos que mobilizam professores e estudantes a recriarem suas salas de aulas, com propostas contextualizadas e significativas. Estamos nos referindo à transposição da sala de aula presencial para os estudos domiciliares, desenvolvidos em plataformas interativas e em ambiente virtual – realidade que acometeu as escolas pelo mundo em razão da pandemia.

A apropriação de ferramentas conceituais, procedimentais e virtuais foi fundamental para abarcar a multiplicidade e a complexidade do momento vivido. Esse processo exigiu dos profissionais da educação uma postura flexível, inquieta e provocativa à inventividade da educação básica, através do trabalho dinâmico, interativo e colaborativo dos docentes.

Por esse viés, o sentido de inventividade está relacionado com a resolução de problemas práticos, técnicos e sociais, os quais fazem parte da vida cotidiana das pessoas. A inventividade inclui não apenas ideias novas, mas também aquelas que, não sendo fundamentalmente novas, são, todavia, úteis. (HOMER-DIXON, 2000).

Uma das tarefas fundamentais para estabelecer uma nova cultura e gerar ideias transformadoras, principalmente quando nos referimos a este período de ensino remoto, consiste em fomentar relações de trabalho mais cooperativas entre a gestão de escola e os professores, e entre os professores e seus pares. Logo, neste cenário, importa indagar: Qual a percepção dos professores diante dessa sala de aula virtual e quais aprendizados têm sido construídos neste tempo?

Entendemos que se faz necessário aos docentes a colaboração entre si com confiança, honestidade, franqueza, audácia e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem (HARGREAVES, 2012). Cada professor tem histórias para contar de como vivenciou, como superou, quais práticas foram mais assertivas, do que sente mais falta e o que gera a esperança nesse tempo singular da educação escolar.

Nosso interesse com esta pesquisa é de registrar algumas falas dos professores produzidas mediante a utilização das tecnologias digitais, a fim de refletir sobre as múltiplas aprendizagens no espaço da sala de aula produzidas, buscando compreendê-las de modo a contribuir para a desnaturalização do processo, automaticamente, transposto e desenvolvido.

Diante disso, fez-se necessário fomentar espaços de escuta e reflexão sobre a prática pedagógica, transcendendo as reuniões pedagógicas e as entrevistas, que comumente fazem parte

do feedback entre gestão pedagógica e os docentes. Para tanto, tratamos de desenvolver uma prática de acompanhamento docente, denominada Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com o objetivo de promover espaços de interação, conversa, reflexão e partilha sobre a prática pedagógica que o próprio Círculo preconiza.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, que aconteceram de forma virtual, configuram-se em uma metodologia de pesquisa-formação conforme propõe Marie-Christine Josso e relaciona-se como possibilidade de auto(trans)formação docente, pois colabora para reflexão sobre a sua prática. Essa metodologia vem sendo cunhada pelo Grupo de pesquisas Dialogus: Educação, Formação e Humanização, da UFSM. Segundo o professor Henz (2014), nesta metodologia,

[...] todos os sujeitos são participantes e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados, refletindo e analisando sobre como se dão as diferentes relações e interações na práxis educativa escolar e na sociedade. (HENZ, 2014, p. 3).

Subsidiando o diálogo proposto pelos professores, apoiaremos-nos nas contribuições de autores que nos permitem essa articulação conceitual. Essa conversa tem a expectativa de produzir a compreensão desse tempo vivido pelos professores, corroborando para desnaturalização das aprendizagens possíveis nesta relação entre ensino e aprendizagem, entre docentes e discentes, durante a pandemia que marcou o século XXI, o ano letivo de 2020 e os processos pedagógicos da escola para um tempo que ainda não temos condições de mensurar.

### Notas sobre o percurso da pesquisa

As escolas no Rio Grande do Sul foram orientadas a desenvolverem suas práticas pedagógicas em estudos domiciliares durante o tempo que perdurar a necessidade de distanciamento social como efeito e consequência da pandemia. Na escola lócus da pesquisa, os estudos domiciliares foram organizados com atividades síncronas e assíncronas, computando as aulas online, propiciadas pela plataforma Teams<sup>1</sup> (de forma síncrona) e complementada com atividades disponíveis no Ambiente Virtual, em plataforma específica, que mobilizou professores à reinvenção de suas práticas na transposição do presencial para o virtual.

Escolhemos a metodologia dos Círculos Dialógicos, que aconteceu de forma virtual através das ferramentas de interação do Microsoft 365, pois ela pressupõe a construção dialógica a partir do diálogo problematizador, da escuta sensível e ativa, da troca de percepções, de saberes e de conhecimentos. O pesquisador, lugar em que nos encontramos, não mobiliza como quem observa,

mas sim como quem vive a experiência concreta da reflexão produzida no diálogo. Como quem olha também para a sua prática enquanto profissional da educação. Os participantes da pesquisa foram oito professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola privada de Porto Alegre.

Josso (2010) ressalta o conceito de formação através do processo de narrativas de aprendizagens experienciais, retratando-o em interações. Assim, utiliza as narrativas de vida para formação visando à busca de si.

A busca de si abarca todas as abordagens empreendidas para aprofundar o conhecimento de si, quer essas abordagens se façam pela mediação de uma pessoa ou de um grupo, dito terapêutico ou de desenvolvimento pessoal, quer se efetuem por meio de um trabalho solitário ou de trocas de experiências com pessoas íntimas, ou quer, ainda, que elas provenham das diversas e múltiplas confrontações que a vida cotidiana, incansavelmente, nos oferece. (JOSSO, 2010, p. 122).

Formar-se na busca desse sentido requer um comprometimento das práticas individuais e coletivas que mobilizem reflexões sobre atitudes e comportamentos que manifestam essa procura de valores e de orientação de vida pessoal e social.

O Círculo materializa uma metodologia de cunho qualitativo, atuando como “pesquisas auto(trans)formativas com os professores e não para ou de professores, ou seja, partindo das situações-limite levantadas pelo grupo com base na realidade vivenciada por seus participantes” (HENZ; SILVEIRA, 2018, p. 841).

O leitor deste artigo encontrará as falas transcritas dos professores endossando os argumentos e não sendo apresentados por nós autoras. Os excertos dos professores argumentam uma reflexão oportuna, necessária e que não se esgota, especialmente porque ainda não sabemos mensurar os reais efeitos do ensino remoto. Desse modo, os aprendizados escritos aqui continuam adensando outras reflexões, enquanto o grupo de professores vivencia diferentes momentos durante este tempo de transformação.

Explicitamos que este artigo foi escrito com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se dedicou a analisar as compreensões dos professores acerca da nova rotina, a qual condicionou a prática pedagógica aos estudos domiciliares. Para tanto, fizemos uso da Análise Textual Discursiva – ATD, conforme Moraes (2003) a descreve. Assim, realizamos a gravação do Círculo, com anuência dos docentes participantes e, em seguida, procedemos com a transcrição das falas dos professores, desmontando em unidades para, na sequência, estabelecer as relações e categorizá-las. O metatexto emergente dessa análise explicita que a expectativa deste estudo não é para testar ou refutar uma hipótese, mas, acima de tudo, para buscar uma possível compreensão acerca do tema estudado. Por isso, os autores utilizados enlaçaram esse diálogo e contribuíram na perspectiva dialógica e reflexiva a qual este artigo se propõe.

## Inventividade e colaboração como mobilização docente

A finalidade da escola perpassa a exclusividade do ensino de conteúdos disciplinares. Para Pérez Lindo (2011), é essencial que professores e alunos, no ambiente escolar, tenham a oportunidade de desenvolver a autonomia, aprender a aprender, governar o próprio e singular projeto de vida nas dimensões pessoais, sociais e profissionais. Outros aspectos são fundamentais para essa perspectiva: conhecer-se e compreender a complexidade das dimensões explícitas e tácitas, cognitivas, emocionais e comportamentais que constituem a própria identidade. Também são exercícios materializados na sala de aula – lugar privilegiado de relações humanas e aprendizados –

aprender a respeitar a si mesmo e assumir responsabilidades de autorregulação

Em 2015, Pérez Gómez anunciou possibilidades de mudanças permanentes dentro e fora da escola e as novas definições da sala de aula, mediante a proliferação de computadores e outros artefatos tecnológicos. O ensino frontal, simultâneo e homogêneo é incompatível com essa nova estrutura e exigirá dos professores o desenvolvimento de uma metodologia mais flexível e plural, bem como uma atenção mais personalizada aos estudantes.

Ninguém previa que tão logo seríamos surpreendidos por uma pandemia e tampouco que o espaço pedagógico seria redefinido com tanta rapidez. A internet e todas as tecnologias digitais já não são mais consideradas um depósito inesgotável de informações, uma base mais ou menos ordenada ou caótica de dados, conceitos e teorias, mas uma biblioteca excelente e viva ao alcance de todos, e, sobretudo, um espaço para a interpretação e para a ação dos processos de ensinar e de aprender. Uma plataforma de intercâmbio para o encontro cotidiano da aula, para a colaboração em projetos conjuntos, para a criação de novas comunidades virtuais, para a interação entre iguais próximos ou distantes (PÉREZ GOMÉZ, 2015).

Dentre os diferentes conceitos que versam sobre a inovação e a utilização de tecnologias digitais no ambiente escolar (Lévy, 2000; 1998; Coll e Monereo, 2010; Palfrey e Gasser, 2011), evidenciamos a interação, a construção coletiva, a colaboração e o protagonismo como potenciais do desenvolvimento de aprendizagens complexas e disruptivas. Nesse momento, quando as atividades escolares acontecem distante do espaço físico da escola, as tecnologias digitais – mediadas pelo fazer pedagógico – assumem o papel ativo das formas do aprender e do conhecer.

Por isso, os professores participantes desta pesquisa-formação entremeiam nas suas falas os limites dessa relação pedagógica, dentre eles a ausência do feedback imediato dos estudantes que, através das suas genuínas manifestações corpóreas em sala de aula, materializam os desconfortos com as novas aprendizagens. Destacam, ainda, as relações cordiais e de gratidão



demonstradas pelos estudantes nos espaços de interação durante as aulas síncronas. Falam sobre a importância da presença, da reciprocidade e da empatia estabelecidas pelas diferentes formas de conexão virtual. Apontam elementos dessa constituição e desenvolvimento profissional docente como a importância da colaboração entre os pares e a constituição dos próprios saberes no exercício de inventividade pelo qual visualizam suas práticas pedagógicas se transformarem.

Os diálogos emergentes nessa pesquisa-formação assentam os argumentos para a escrita deste artigo, destacando as aprendizagens desenvolvidas na sala virtual, condição atual dos docentes. Também problematizam, de certa maneira, a sala de aula que foi transposta e configurada no ambiente virtual. Nessa problematização, reconhecem o quanto se transformaram, o quanto essa movimentação vem conotando novos aprendizados. Aprendizados esses que são apresentados abaixo como perguntas, porque mobilizam cada docente a pensar sobre o efeito dos movimentos de transformação dentro das suas práticas. Desse modo, escolhemos três destes:

## 1 Como continuar presente?

Em tempos de distanciamento social, recorreremos para um dos pilares anunciados desde antes por Jacques Delors, quando destacou como função, também da escola, produzir experiências para que os estudantes pudessem “aprender a conviver” (DELORS, 1998). Nessa ordem, desenvolver a habilidade de conviver em plataformas adaptativas torna-se um desafio para os professores em plena pandemia, no que tange a promover um espaço dialógico, respeitoso, empático, próprio da relação e interação humana, tão fundamental para o desenvolvimento da aula. No contexto atual, isso tem sido um desafio, e poderíamos endossar a expressão dos professores dizendo que essa é, com certeza, a maior falta sentida por eles.

O que eu sinto mais é a perda da relação humana da sala. (PR1)<sup>2</sup>

Também sinto falta da interação com eles nos corredores, entre uma aula e outra. (PR2)

A importância dessa relação estabelecida é corroborada por Tardif (2014):

Ao entrar na sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2014, p.118).

A sala de aula, como lugar circunscrito, desmonta-se e se remonta nas salas das casas dos professores. E seus escritórios adaptados – acostumados às noites intermináveis de correções e planejamentos – agora são sedes lócus da escola. É por meio dessas janelas, dessas condições muito

específicas de cada professor, que a escola se revela aos estudantes, que a proposta da “ensinabilidade” (TARDIF, 2014, p.43), tradicionalmente falando, mantém-se e que, na melhor das hipóteses, o desejo da aprendizagem é despertado. E, sobre isso, cada professor tem uma história para contar.

Tu ouves a rotina da família...a avó passando “quem é esse daí, minha filha?!” – é o meu professor, vó! A gente teve que se adaptar... Mas se reinventar também, porque perdemos muito da relação humana. (PR1)

Assim como os professores entram na casa dos seus estudantes e participam de suas rotinas, também estão expostos e, vez por outra, além dos ruídos dos materiais utilizados, vem a rotina da casa, da família, dos filhos destes docentes que também estão em aula.

Eu tenho saudade da rotina. Do contato. A gente se esforça para que o contato aconteça e a gente quer dar a melhor aula! Tem dias que eu gravo às 10h da noite porque não tem barulho, porque ninguém vai me ligar, porque o telefone não vai tocar, não tem barulho da rua. (PR3)

Essa mistura entre a vida das famílias e a vida dos professores tem possibilitado uma troca relativamente genuína e empática entre os estudantes. Se por um lado a falta do contato presencial constrange e limita a interação entre os docentes e seus estudantes, outras linguagens – como *gifs* animados, os tradicionais cumprimentos desejando um bom dia ou agradecendo a aula dada – têm sido sinais de reconhecimento entre este grupo de trabalho e superação: os professores e seus estudantes. Por isso, alegram-se com um simples:

Obrigada pela aula, professor! (PR4)

Esses registros, no chat da turma ou como voz que ecoa no microfone aberto, servem como estímulo para que os professores endossem a crença na importância dos momentos online como possibilidade de interação.

Ainda bem que conseguimos manter, de certa forma, uma rotina, um vínculo. Eu gosto! Eu me arrumo como se fosse para a escola. Eu agradeço por esses momentos porque, às vezes, é só disso que eles precisam! E eu também! Eu me animo com essas coisas novas que estou aprendendo! (PR2)

Nessa ordem de reconhecimento da importância deste espaço, a sala de aula, ainda que virtual, segue sendo um lugar de encontro. É lugar de acolhida dos professores aos estudantes que, na sua maneira, também têm sentido o efeito do distanciamento e das aulas nessa modalidade de ensino.

O que ajuda e salva é quando tu entras na sala virtual e tu sabes que tu és um ser humano necessário e importante para aqueles estudantes que estão ali do outro lado e que daqui a pouco estão passando por uma situação de uma família que também está sofrendo, inclusive, com a doença, e eles necessitam de uma aula mais criativa, necessitam que tu converses com eles. (PR3)

Essa nova forma de interação e os desafios contidos em cada passo dado, em cada estratégia desenvolvida para otimizar as plataformas e ferramentas de aprendizagens, faz com que os professores se reinventem, transformando suas próprias narrativas de formação.

Agora eu tenho a dimensão do que eu mais ou menos imaginava do que seria a minha sala de aula. Eu sempre pensei: em 50 minutos, eu falei para 36 pessoas, na verdade, eu falei para 36 famílias – se multiplicar por casal, por irmãos...olha pra quanta gente eu falei! (...). Já me aconteceu de estar dando a minha aula e uma mãe atravessa na tela e diz: Oi, profe XXX! Ou um pai entrar e trazer uma contribuição, uma vivência... Isso é história! Eles também viveram o que estou ensinando. Dá uma ideia do eco da nossa voz. Tu não estás falando para 36 pessoas. Isso aí se multiplica e se materializa agora, muito. (PR5)

Os professores têm constituído seus saberes a partir das narrativas formativas que estão experienciando. Então, é provável que cada qual tenha a sua percepção deste tempo vivido. O que não só é óbvio, mas que incita gestores pedagógicos a escutá-los na individualidade, a partir das suas condições de realizar a aula. É preciso, numa organização curricular e de escola, compreender os diferentes posicionamentos sem que isso se torne uma espécie de fala ou luta da categoria, mas um espaço potente de reconhecer as diferentes realidades e de buscar a equidade entendida como lisura na maneira de proceder com o coletivo de professores.

Desse modo, reconhecer a diversidade existente no âmbito educacional é olhar e identificar o problema da desigualdade social, não somente como uma questão de uma escola ou de uma família, e sim como um problema global de uma sociedade, de um mundo marcado pelas discrepâncias sociais que só se ampliam e se intensificam neste tempo da pandemia.

Aqui ainda isso é possível. Mas tenho outra realidade – da escola pública. Como é que vou ensinar meus alunos com uma folhinha? Como ensinar sem contato? Eles não me veem, não me escutam... Eu não os vejo, eu não os escuto. Isso é complicado. (PR1)

Esse relato nos permite observar que, ainda que a pesquisa se dedique a dialogar com os professores da escola privada, é importante inculcar sobre a diferença existente na educação pelo mundo. Pois, segundo Boaventura de Souza Santos (2020, p. 9), “as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela”.

Portanto, é importante conhecer ou perceber a realidade de outros colegas de profissão, não para se mobilizar heroicamente, mas para ampliar as compreensões dessa heterogeneidade que compõem os diferentes saberes. Como seria, por exemplo, escutar (nesta mesma temática) os

professores das escolas indígenas, das comunidades ribeirinhas, dos quilombolas. Afinal, não se trata de uma pandemia que mobilizou a forma de concebermos e fazermos acontecer a educação no mundo? Então, como estão nossas pesquisas? Quem estamos escutando? Enquanto pesquisadoras da educação, também nos perguntamos sobre isso.

## 2 Como ensinar sem ver?

A educação é um processo caracterizado pelas relações interpessoais estabelecidas e está impregnada pelos fenômenos emocionais e afetivos. É um processo permanente que visa restabelecer a integralidade humana e promover a compreensão de si mesmo, conectando todos os aspectos multidimensionais do desenvolvimento individual e coletivo.

As conexões acontecem pelas relações existentes entre as pessoas e unem uma pessoa a si mesma ou a outras. Esse movimento de conectividade é crucial para a aprendizagem tanto cognitiva como emocional, na medida em que uma é tão importante quanto a outra. Ou seja, o ser humano é integrado e aprende experimentando, analisando e compartilhando, envolvendo a corporeidade.

A corporeidade como representação da empatia, o maneirismo que caracteriza um indivíduo como único, o gesto não expressado pela palavra e todo o dinamismo corporal de comunicação que faz com que compreendamos o outro e possamos, assim, conviver com ele. (ROSA, 2012).

As lembranças das estruturas físicas da escola nos remetem a um espaço das salas, dos ambientes de convivência, de demonstração dos desconfortos. Na virtualidade, os professores sentem dificuldade em identificar as necessidades dos estudantes.

Na sala de aula eu sei o que eu devo fazer para ajudar o meu aluno. Mas, agora, eu não sei... Eu escrevia no quadro, apresentava um conteúdo e ao final eu perguntava: dúvidas? Ninguém falava, mas eu sabia – eu olhava nos rostinhos e sabia. Agora eu não sei. Agora eu não sei: não tem voz, não tem rosto. Eu não sei a dificuldade deles. O combinado com a família é o seguinte: eu digo, pede para ele me chamar no privado e me perguntar. (PR1)

Dessa maneira, concordamos que o corpo é um órgão de expressão e percepção: “A boca permite falar, e as pernas, caminhar. Os olhos são instrumentos de visão, os ouvidos são instrumentos de audição. Mas os olhos e os ouvidos não são a mente, são órgãos que servem para que a mente possa perceber” (CASASSUS, 2009, p. 68-69). Neste contexto de distanciamento, da ausência da presença e do olhar, as angústias apresentadas pelos professores são genuínas.

Então, essa sala de aula me traz incerteza, incerteza sobre aquilo que os alunos estão aprendendo ou não... é essa incerteza diante dos resultados. Sinto a ausência desse feedback... esse feedback para ver se estão aprendendo...isso a gente não tem mais. E esse feedback só é possível através da presença. Mesmo com a webcam, não é a mesma coisa. A gente não consegue ver a perna que treme embaixo da mesa, da unha que quase sangra enquanto tu estas ensinando alguma coisa, isso do comportamento, do corpo falar, não temos. A gente não consegue ver na webcam. (PR4)

Então, como lidar com essas incertezas? Como identificar as necessidades dos estudantes na relação virtual? As respostas são difíceis e complexas, todavia está claro que as circunstâncias deste momento requerem a sensibilização de todos os envolvidos com o processo educativo para ações que preconizem a empatia.

Na empatia é possível estar em disposição de benevolência para com o outro. Quando queremos ser empáticos com outrem, em vez de escolher o que ocorre conosco, decidimos nos manter em contato com a outra pessoa. É necessário se manter na escuta profunda do outro (CASASSUS, 2009). Ou seja, é substancial o esforço para que a presença seja constituída de outro modo, pela conexão que se estabelece, pela expressão da fala em aula, pelas escritas no chat e pelo próprio silêncio e ausência nas aulas.

### 3 Como ser professor no ambiente virtual?

Tardif (2014) refere nas suas pesquisas que os saberes que constituem os professores são de diferentes ordens e complexidades, materializando a heterogeneidade.

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação. (TARDIF, 2018, p. 64).

À vista disso, os saberes docentes são definidos pela pluralidade de um conjunto de fatores que podem ser propostos pelas instituições formadoras de professores, apropriados de acordo com os programas escolares e projetos de ensino de cada instituição e podem ser baseados no próprio cotidiano, nas práticas dos professores e no conhecimento de seu meio. Os saberes docentes incluem questões relacionadas à disciplina, ao currículo, aos profissionais (incluindo as ciências da educação e da pedagogia) e às experiências, como ressalva Tardif (2013).

Logo, os saberes que conectam os professores com o fazer no ensino remoto estão relacionados com os saberes experienciais “[...] a partir dos quais os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2013, p. 53). Tais saberes são reconhecidos quando os professores manifestam suas

próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, têm origem na prática cotidiana dos professores defronte às condições da profissão.

Sendo assim, a transformação das situações cotidianas em discursos de experiências é capaz de formar outros docentes e auxiliar mutuamente na resolução de problemas, dividindo uns com os outros os saberes práticos.

Muito mais do que se reinventar como professor, se adaptar com as tecnologias, usar as diversas ferramentas virtuais, e fazer provas online, é reinventar a profissão, porque a gente perdeu uma coisa que é essencial, que nos torna únicos, que é a relação humana na sala de aula. (...) o que nos torna professor é a forma de fazer isso na sala de aula. Teve uma mudança. (PR1)

Por esses motivos, a formação continuada demanda como necessidade emergente conhecer para aplicar no dia a dia. Uma formação que permite iluminar e dar sentido à experiência. Uma formação que se adentra nas zonas do não saber, nos modos de relação para os que não encontram explicação e saída no cotidiano e que, de repente, a partir da experiência com o outro, da reflexão sobre seu próprio fazer, tem lugar uma conexão que permite compreender o que até esse momento resultava inexplicável (HERNÁNDEZ, 2014).

Certamente, houve, na educação escolarizada, uma mudança significativa que precisa de invenção, reinvenção de práticas e, sobretudo, uma invenção que responda a outras formas de se conceber aquilo que cada professor também foi concebendo durante sua profissão. Por isso, torna-se conteúdo da prática algumas das faltas sentidas pelos professores como, por exemplo, a percepção que cada um tinha da sua sala de aula e dos movimentos dos seus estudantes, que fazem surgir uma outra categoria de reflexão: o corpo que fala e que desacomoda com as aprendizagens vividas.

### Finalizando este artigo

Estamos todos conectados neste ambiente virtual sem borda, que se organiza com horários e planilhas, sem conferir informações suficientes para verificar se as aprendizagens do outro lado da tela estão sendo, de fato, construídas. Contudo, os professores vêm reinventando suas práticas e, neste exercício, percebem outros aprendizados – alguns destes, registramos neste artigo.

Essas aprendizagens vêm destacando a potência da inventividade não como carta na manga, como proposição de uma aula show – que inclusive duvidamos da eficácia – mas sim no jeito de propor a inventividade das práticas rotineiras de avaliação, de constituição de grupo, de pesquisa, do desenvolvimento dos conceitos da cartografia, da física, do fenômeno religioso, do espaço geográfico. Parece óbvio para quem estuda os processos das metodologias ativas e da inovação na

educação. Porém, parece-nos necessário enfatizar os aprendizados vividos neste tempo como processo de inventividade da educação básica, em uma dinâmica de reconfiguração dos sentidos conferidos em cada ação pedagógica.

Trata-se, portanto, de inventar outras possibilidades para o desenvolvimento de habilidades curriculares pertinentes e necessárias para este momento. Agregar valor e transformar todos os desafios em oportunidades de aprendizagem, de criticidade e de invenções criativas para prover respostas para este tempo.

<sup>1</sup> Ferramenta do Microsoft 365.

<sup>2</sup> PR – Professor Reflexivo que participou do Círculos Dialógicos. Foram nomeados PR1, PR2 e assim na sequência para preservar suas identidades.

### Referências

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

COLL, Cesar S; MONEREO, Carlos. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

HARGREAVES, Andy; SHIRLEY, Dennis. **La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente. *In*: SANCHO GIL, Juana Maria; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Maestros al vaivén: aprender la profesión docente en el mundo actual**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

HENZ, Celso. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: pesquisa-formação permanente de professores. **VIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: por uma Pedagogia dos direitos humanos**. Anais. Bento Gonçalves: IFRS: 2014.

HOMER-DIXON, T. **The ingenuity gap: Can We Solve the Problems of the Future?** Toronto: Alfred A. Knopf, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. A Emergência do cyberspace e as mutações culturais. *In*: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.



MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2003, vol.9, n.2, pp.191-211. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Armed, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PÉREZ LINDO, Augusto. **Para que educamos hoy?** Buenos Aires, Argentina: Biblios, 2010.

ROSA, Miriam S. de Oliveira. Reducando os sentidos educando a presença. *In:* CUNHA, Jorge Luis; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Corpos, saúde, cuidado de si aprendizagens ao longo da vida:** desafios (auto) biográficos. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUBNEB, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Recebido em: 30 set. 2020 / Aprovado em: 01 dez. 2020

#### Cite como

**(ABNT NBR 6023:2018)**

ALMEIDA, Leia Raquel; SPAGNOLO, Carla. A inventividade na Educação Básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 22-34, set./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18338>.

**American Psychological Association (APA)**

Almeida, L. R., & Spagnolo, C. (2020, set./dez.). A inventividade na Educação Básica em tempos de pandemia: aprendizados da sala (virt)atual. *Dialogia*, São Paulo, 36, p. 22-34. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18338>.

