

A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE CAOS: EFEITOS DA PANDEMIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TEACHING IN TIMES OF CHAOS: EFFECTS OF THE PANDEMIC ON PEDAGOGICAL PRACTICES

Julia Tavares da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-0782-9079>

Josimara Wikboldt Schwantz²

<https://orcid.org/0000-0002-8298-0502>

Resumo:

Neste trabalho é apresentado o desenvolvimento de uma pesquisa que tem como objetivo compreender as abordagens e métodos pedagógicos dos docentes atuantes nos níveis de ensino básico e superior. O estudo baseia-se na reflexão da atuação docente em contexto pandêmico entre os anos de 2020 e 2022, marcada pela implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Neste contexto, emerge a seguinte indagação: como a pandemia afetou a prática docente? Temos como base teórica os estudos de Deleuze (1987), Deleuze e Guattari (1995; 2010) e Corazza (2013). Tratamos de explorar as possibilidades pedagógicas executadas em meio ao ERE e pensar sobre seus impactos na vida docente. Utilizamos como metodologia, numa primeira etapa, a revisão bibliográfica a nível nacional, realizada em quatro bases de dados (Google acadêmico, Scielo, Portal da Capes e Academia.edu). A partir de critérios de exclusão e inclusão predefinidos, foram estudados 21 artigos que relatam a atuação docente no ERE, destacando os resultados na educação básica e no ensino superior. Na segunda etapa, realizamos um evento de extensão que proporcionou espaço para o relato de experiência de quatro professoras. Esta ação oportunizou observar o panorama das práticas pedagógicas criadas no ERE em contexto local, analisando, conjuntamente, com os achados da revisão bibliográfica. Deste modo, a pesquisa propõe uma reflexão sobre a reafirmação da posição docente através dos atos de resistência que envolvem seu fazer, visando sua continuidade através do mapeamento cartográfico dos processos inventivos docentes.

Palavras-chave: criação; docência; ensino remoto emergencial; prática pedagógica.

Abstract:

This article presents a research development that aims to understand the pedagogical methods and approaches taken by teachers working within the elementary and higher education levels. The study is based on a reflection of teacher's performance during the pandemic context, between the years 2020 and 2022, when the Emergency Remote Teaching (ERT) has been implemented. In

¹ Graduanda em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, Brasil

² Professora da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, Brasil

this context, the following question arises: How has the pandemic affected teaching practice? Our theoretical framework relies on studies from Deleuze (1987), Deleuze and Guattari (1995; 2010), and Corazza (2013). We will explore the pedagogical possibilities carried out amongst the ERT and consider its impacts on the academic environment. As a methodology in the first phase, we have utilised a bibliographic review at national level, which has been conducted in four databases (Google Scholar, Scielo, Capes Portal, and Academia.edu). Through predefined criteria of exclusion and inclusion, 21 articles reporting the performance of teachers throughout the ERT were examined, highlighting the results in elementary and higher education. In the second phase, we performed an extension event which has provided a space for four teachers to report their experiences. This approach has allowed us to observe a panorama of the pedagogical practices created during the ERT in a local context, whilst analysing it in conjunction with the findings from the bibliographic review. As a result, this research proposes a reflection on the reaffirmation of the teacher's position through acts of resistance that involves its actions, aiming its continuity through the cartographic mapping of the inventive teaching processes.

Keywords: Creation; Teaching; Emergency Remote Teaching; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a sociedade foi abruptamente impactada pela pandemia de covid-19, a qual mudou por completo a forma dos sujeitos serem e se relacionarem. No âmbito educacional, essa transformação foi igualmente profunda, colocando em questão métodos operacionais, uma vez que sua principal base de funcionamento – o convívio social – foi repentinamente interrompida. Com as medidas de distanciamento social implementadas para conter a propagação da doença, a dinâmica escolar transmutou-se para o ambiente virtual, levando a uma remodelação significativa nos modos de interação com o mundo entre os indivíduos. Isso impactou não apenas as estruturas físicas das instituições, mas também as subjetividades das(dos) docentes, que tiveram de reconstruir seu ofício, assim como os discentes, que se viram sozinhos em meio ao caos resultante das transformações sociais, econômicas e políticas decorrentes da pandemia.

Neste sentido, não somente a progressão da aprendizagem foi afetada, mas também as estruturas sociais, destacando-se e dando maior visibilidade ao cenário de desigualdade presentes em nosso país. Surgiram inúmeros obstáculos, especialmente no contexto de adaptação à continuidade das atividades por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por parte dos docentes e dos discentes, uma vez que nem todos estavam preparados para essa mudança repentina dos padrões escolares. Muitos enfrentaram dificuldades ocasionadas pela falta de recursos adequados, como internet, computador, celulares e tablets. Além disso, a necessidade do uso das TICs exigiu habilidades e conhecimentos básicos, sobre os quais muitos docentes se viram desatualizados, limitando suas intervenções pedagógicas nesse novo “normal”. Quanto aos discentes, muitos encontraram-se sem os materiais necessários para receber as atividades, além de enfrentarem carências estruturais e socioemocionais para lidar com a situação estabelecida, levando a um afastamento de muitos indivíduos do ambiente educacional formal.

Diferentemente do Ensino a Distância (EAD), projetado para ser executado por meio das plataformas digitais de forma planejada e estruturada, o ERE entra em ação como uma medida para mitigar os efeitos do distanciamento social. Este exigiu a participação de forma íntegra e

presencial na modalidade on-line, com aulas transmitidas de forma síncrona³ entre professores e alunos, com critério de obrigatoriedade para o progresso de ensino e aprendizagem, seguindo parâmetros para a computação da carga horária, como descrito por Carmo (2021).

Neste cenário, o uso de tecnologias digitais se tornou essencial para a realização das aulas remotas. O então ERE entra em ação como uma modalidade de ensino, na qual os educadores buscaram aproximar e criar ações de maneira não presencial, almejando um formato mais próximo das desenvolvidas em sala de aula (Aureliano; Queiroz 2023). Assim, foram criadas alternativas de atividades síncronas e/ou assíncronas⁴ para atender os estudantes, geralmente realizadas semanalmente e repassadas via plataformas de comunicação como o *Moodle* e o *Whatsapp*.

Diante de um cenário incerto e obscuro vivido durante a pandemia, o trabalho docente foi sobrecarregado, agora para além dos muros das escolas, mas dentro das paredes de suas residências, acarretando certa confusão espacial. Não apenas enfrentando a mudança paradigmática da estrutura, os docentes também se viram confrontados com questões que extrapolaram o planejamento pré-estabelecido pelos documentos reguladores, abrangendo aspectos emocionais tanto deles próprios quanto dos alunos e familiares que os acompanharam.

A estrutura curricular comprometida revelou a necessidade de criações ou recriações nos modos de ensinar, levando muitos(as) professores(as) a um exercício de autoanálise de sua performance. Neste contexto, a pesquisa visa compreender as mudanças paradigmáticas na carreira docente em meio a este novo cenário, levando em consideração as relações socioemocionais emergentes, além da responsabilidade pela progressão do ensino. Assim, pretende-se compreender as abordagens pedagógicas utilizadas e analisar de que modo alteraram, ou não, as condições de vida dos docentes, que foram desafiados a criar e reinventar seus papéis perante a nova atividade social pré-estabelecida. Desta maneira, pulula a questão: como ser professor/a em tempos de caos?

METODOLOGIA

Este trabalho foi conduzido por meio de uma análise qualitativa dos materiais previamente disponíveis nas principais bases de dados acadêmicos, complementada por relatos de experiências de docentes que atuaram no cenário educacional em meio à pandemia. O estudo toma caráter dinâmico, colaborativo e exploratório, visando compreender os comportamentos, sentimentos e decisões tomadas pelos sujeitos. O objetivo é compreender as abordagens adotadas durante este período de mudança repentina, proporcionando pensar sobre as práticas pedagógicas emergentes.

Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica nas plataformas acadêmicas, incluindo Google Acadêmico, Scielo, Portal da Capes e Academia.edu. A pesquisa teve como recorte o tema “práticas pedagógicas escolares na pandemia”. Inicialmente foram identificados 60 artigos que abordam as nuances de mudança no método educacional e o impacto dos sujeitos envolvidos. Após

³ Conforme Moreira e Barros (2020), a comunicação síncrona é toda interação em tempo real que exige que os sujeitos se encontrem em um mesmo espaço, seja ele físico ou online.

⁴ É chamada de assíncrona, toda a comunicação que não ocorre de forma simultânea e não exige a presença dos sujeitos que se comunicam em um determinado espaço, seja ele físico ou online (Moreira & Barros, 2020).

a leitura dos resumos destes materiais coletados, foi possível agrupá-los em três categorias temáticas: artigos que tratavam sobre práticas pedagógicas na educação básica, no ensino superior, e aqueles que abordavam o tema do ensino remoto de modo geral.

Utilizando-se de critérios pré-definidos de inclusão e exclusão, baseados na proximidade das temáticas, foram selecionados 53 artigos, sendo que 16 deles envolviam a temática do ensino remoto na educação básica, 18 tratavam sobre a educação superior e 19 versavam sobre o tema de maneira geral. Desta seleção, o grupo de pesquisa realizou a leitura e o estudo na íntegra de sete trabalhos em cada categoria, somando um total de 21 artigos. Nesse contexto, a pesquisa visou compreender como a pandemia afetou a prática docente bem como sua constituição subjetiva. Para este trabalho, apresentaremos os achados de duas das categorias selecionadas: as práticas pedagógicas durante o ERE, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Para complementar o método de coleta de dados e ampliar as possibilidades da pesquisa, o grupo organizou um evento de extensão, no qual proporcionou o encontro com quatro profissionais que atuaram durante o Ensino Remoto Emergencial, nos diferentes níveis educacionais, desde o ensino básico até o superior. Essa iniciativa permitiu ampliar as perspectivas de análise em relação às transformações paradigmáticas e seus impactos no exercício da docência diante do novo cenário educacional, na tentativa de perceber as micro relações engendradas nas diferentes experiências das professoras em sua atuação pedagógica.

Após a conclusão das análises, visou-se compreender as mudanças no exercício docente, analisadas sob a perspectiva filosófica, artística e dos fenômenos psicológicos, a fim de identificar as transcrições e mutações subjetivas dos sujeitos envolvidos. Para isso, fundamentamos a investigação a partir do conceito de criação e caos descrito por Deleuze (1999) e Deleuze; Guattari (2010). Como base de aprofundamento sobre o exercício docente, recorreremos ao trabalho de Corazza (2013), no qual aborda o conceito de docência, apresentando suas nuances quando relacionado ao ato pedagógico criador.

A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE CAOS: POSSIBILIDADES...

O docente é um agente social que atua dentro de algumas demandas da sociedade como, por exemplo, no ensino-aprendizagem de estudantes, crianças, jovens e adultos, a partir de conhecimentos escolares desenvolvidos na escola. Além disso, o(a) professor(a) desempenha um papel significativo na construção de sujeitos autônomos e críticos em relação ao funcionamento do mundo, fundamentado na percepção e no olhar atento aos processos de aprendizagem.

A edificação de uma base sólida para a atuação demanda conhecimentos que abrangem desde as condições pedagógicas e curriculares, contexto e estrutura de atuação, até características psicossociais dos estudantes e a conceituação específica da área de ensino. Desta forma, o(a) docente passa a exercer uma atividade de criação no processo de produção de conhecimento, combinando os conteúdos com diferentes formas e modos de representação, com objetivo de promover uma formação humanista, cultural e crítica diante do cenário educacional ofertado. Estes aspectos podem ser percebidos nos depoimentos coletados dos relatos de experiências docentes e ajudarão a compor a análise das nuances da performance e das práticas pedagógicas emergentes no cenário estabelecido.

Pensando neste último item, a pandemia de covid-19 configurou-se em um cenário de estrutura incerta e desafiante, que abriu lacunas – especialmente, socialmente e no âmbito educacional – limitando o ensino a um modelo transmissivo perante a crise instaurada. Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer favorável à contabilização de atividades pedagógicas não presenciais para cumprir a carga horária mínima anual, abordando a reorganização do Calendário Escolar devido à covid-19. O documento recomendava que as escolas orientassem famílias e alunos no planejamento de estudos, permitindo a realização de atividades não presenciais com a mediação de familiares, respeitando a autonomia das instituições ou redes de ensino (Martins; De Castro; Trancoso 2020).

Em busca de soluções temporárias, abriu-se um hiato no processo de ensino marcado pelas características superficiais e abrangentes do ERE, e iniciaram-se as buscas por criações de práticas on-line de cunho afetivo no processo de aprendizagem dos alunos alvo, além do desenvolvimento profissional por parte dos docentes.

Em um contexto geral, o sentimento predominante foi de insegurança, devido à negligência dos órgãos administrativos, que deixaram os profissionais à deriva logo após o decreto de distanciamento social. Sem informações e orientações de como proceder, esse cenário mostrou as fragilidades existentes no âmbito político-histórico-social. A discussão torna-se ainda mais complexa ao considerar aspectos socioeconômicos, estruturais e de letramento tecnológico. Parte-se da tentativa de compreensão do contexto digital, que inclui a necessidade de “compreender as especificidades dos canais de comunicação e da comunicação on-line, síncrona e assíncrona” (Santos *et al*, 2021 *apud* Nobre, *et al*, 2020, p. 86-87).

Considerando que para o exercício da docência não existe fórmula específica nem receita pronta, Aureliano e Queiroz (2023, p. 5) apontam que:

[...] foi preciso pensar o ERE em sua singularidade, uma vez que processa-se de forma diferente de qualquer outro modelo educacional. Assim, essa realidade exige do educador um proceder reflexivo, adequável, compreensivo e pesquisador, tendo em vista, sobretudo, a efetividade da aprendizagem.

Neste sentido, os docentes buscaram abordagens criativas e reflexivas, utilizando as tecnologias a seu favor como método balizador e intermediário para se aproximar da realidade existente e suas novas formas de ser e existir.

A partir do primeiro recorte nos artigos pesquisados, abrangendo práticas pedagógicas na educação básica, observou-se a busca por uma educação mais humana. Neste ponto, percebeu-se uma diversificação dos métodos pedagógicos, os quais se tornaram um grande estopim criativo, com intuito de ir além do conteúdo; a preocupação estava no processo de fazer; não só no fazer, mas no fazer aprendendo e aprender fazendo. Outro ponto fundamental foi a aproximação família e escola, que se tornou um elo de forte intencionalidade, além de servir como referência para a preparação dos materiais, considerando as diversas realidades de acesso, de saberes e de tempo disponível.

Nesse sentido, a partir da análise dos relatos coletados no evento de extensão proposto pelo grupo de pesquisa, com o objetivo de analisar a perspectiva docente a partir do cenário pandêmico estabelecido, foi possível verificar o cuidado e a atenção partindo de uma prática que envolvesse o entorno do aluno, priorizando o contato com as possibilidades oferecidas a partir da sua realidade, bem como a aproximação das famílias. No depoimento da professora A, atuante da educação básica (educação infantil), ela relata um pouco de sua experiência e das práticas realizadas na educação infantil.

Criamos uma pasta na drive para cada criança [...] e lá começamos a ver aqueles pequenos portfólios digitais que foram se criando, com aquele acúmulo de trabalho das crianças. Aquilo começou a puxar “E se a gente tirar foto das páginas de um livro e mandar para eles? Ou se eu contar uma história em áudio? E se eu pedir para eles gravarem um som da casa deles, para os coleguinhas descobrirem que som é esse? Tá, e se eu pegar uma foto minha, da minha infância, e desafiar eles a fazerem a mesma coisa?” E por aí uma coisa foi puxando a outra. Foram dois anos inteiros de atividades remotas, ou seja, 400 dias letivos. 400 atividades remotas! [...] Sempre tentando mediar, pois tinha famílias que acumulavam quatro semanas de atividades e queriam que a criança fizesse tudo em uma sentada só (Agosto de 2023).

A professora A também destaca a aproximação do trabalho docente e suas práticas com a família, fator importante para a mediação da ação educativa em tempos de distanciamento, aproximando práticas de intuito exploratório e lúdico. Ela relata, ainda, o trabalho cartesiano, antes exercido entre escola e família, fator que distanciava os sujeitos da progressão do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos. Além disso, ressalta a importância da educação infantil e seu respaldo enquanto construção dos sujeitos e referente ao momento de restrições sanitárias.

Tivemos muitas experiências legais, trabalhamos muito com o corpo, e começamos a ver que ali dava para mostrar o nosso trabalho para os pais. O nosso trabalho, feito em quatro paredes e algumas janelas, às vezes os pais ouvem, mas dificilmente eles enxergam [...] foi a possibilidades deles verem, de fato, o porquê de tanto brinquedo, tanta caixa, porque tem tanta ‘porcaria’ dentro da sala de aula. Sempre tentando trabalhar com aquilo que tinha dentro da casa das pessoas [...] até porque, se cuidar e educar é a tarefa principal da educação infantil, segundo a legislação, ficar em casa nesse momento era se cuidar e educar. Ficar em casa era cuidar! (Agosto de 2023).

A gente olhava aquelas fotos daquelas crianças e era isso que nós tínhamos em mente: propor um momento gostoso em família; propor um momento de desenvolvimento em família; propor um momento de aprendizagem em família. Esperando felicidade, risadas e descobertas (Agosto de 2023).

A professora também relata sua perspectiva do pós-pandemia, reconhecendo que, anteriormente ao distanciamento social, algumas práticas encontravam-se engessadas e pautadas em um ensino tradicional. Nesse contexto, não era reconhecida a importância do fazer educacional em sua totalidade coletiva: dava-se ênfase ao trabalho entre quatro paredes da sala de aula, focado apenas na criança e na sua progressão de aprendizagem dentro do ambiente escolar, esquecendo-se do contexto extraclasse.

Depois que passa o caos, o que resta? Acho que é um cenário fácil de lembrar porque a gente passou por isso há pouco tempo [...] agora vamos olhar o que ficou. Ficou que a gente descobriu que estávamos sendo “jurássicos” para não dizer outro tipo de palavrão pior [...] ao trabalhar só com a criança. A criança tem quatro horas contigo num turno parcial, e outras 20 horas com a família. Se tu não orientar a família, o que adianta o que tu fez com ela?! (Agosto de 2023).

Nesse sentido, entendeu-se que o papel social do professor não se basta apenas como um mediador de conteúdos, mas sim como um agente integrador das práticas e saberes a partir de sua realidade, com foco na ação extensiva, crítica e reflexiva.

Na revisão bibliográfica, foi possível encontrar em Souza e Reali (2022) um aspecto convergente com a fala da professora A. Em suas análises referentes a um programa de mentoria para professores, verificam uma dissociação da identidade profissional em meio à situação que estava permeada pelo estranhamento das novas práticas, ainda desconhecidas. Como método de aproximação dos alunos e suas famílias com a escola, observam a criação de propostas mediadoras por parte das docentes e o aumento na validação do “eu professor”, impulsionado pelo desafio de aprender novas abordagens, bem como pelas criações de atividades que envolviam a interação e a construção de confiança entre professores e alunos.

Souza e Reali (2022) também descrevem alguns dos métodos utilizados para essa reaproximação, que incluem: utilização de vídeos; inserção de momentos musicais em atividades síncronas; atividades exploratórias dentro de seu ambiente; contato com a família; atividades que não requerem a impressão de atividades; maior interatividade entre os conteúdos e os diferentes níveis de aprendizagem.

Como forma de avaliação, essas atividades exigiam devolutivas em grupos criados na plataforma *Whatsapp* para instigar nos alunos o sentimento de pertencimento e provocar maior interação com as práticas propostas, estabelecendo uma pedagogia do cotidiano.

As estratégias de organização do ERE criadas pelas professoras se pautaram fortemente no contexto de atuação e reforçam que se trata de um período com o objetivo de propiciar acesso temporário ao ambiente educacional em um momento de crise, que revela o empenho individual e solitário de cada uma delas em construir formas eficientes para ensinar (Souza; Reali, 2022, p. 17).

O aprendizado tornou-se autônomo e de natureza exploratória, abandonando bases conteudistas e tornando-se interacional, já que a educação se baseia no contato, que, por sua vez, estava limitado ao convívio familiar. Portanto, práticas de grupos on-line visando selar ecos de sentimentos de individualidade e solidão tornam-se ferramentas essenciais para o estímulo das competências almejadas.

Desta forma, a integração entre a educação e a pesquisa extrapolou suas fronteiras, considerando-se que os professores tiveram de reaprender práticas antes dominadas para transmitir o conhecimento por meio das TICs.

Nesse sentido, compreende-se que as tecnologias digitais podem colaborar nesse ensino. Contudo, essa contribuição pode depender de diversos fatores, dentre eles, a forma como esse conteúdo é trabalhado e como o aluno está se apropriando. Além disso, é importante reconhecer que existem diferenças entre as leituras impressas e digitais, pois envolvem linguagens e letramento específicos que exigem uma aprendizagem mediada pelo professor e pelos novos artefatos (Aureliano; Queiroz 2023, p. 14).

Aureliano e Queiroz (2023) demonstram que práticas voltadas à alfabetização, aquelas que visam abordagens através do brincar, tornam o ensino mais atrativo, uma vez que ações que estimulem o lúdico são mais quistas entre as crianças e são pertinentes em qualquer cenário. Desta forma, as autoras retratam as adequações das atividades presenciais para o remoto, de modo que a criança explore alternativas dentro do espaço delimitado pelo distanciamento social, indo além da decodificação de signos para a atribuição de sentido no mundo real. Neste ponto, a aproximação de práticas em conjunto com a família se mostrou novamente uma alavanca no processo de aprendizagem.

No panorama do ensino superior, como um segundo recorte nos artigos pesquisados nas bases de dados, observa-se um viés mais voltado para as dificuldades de adaptação às demandas tecnológicas e a preocupação em manter um ensino de qualidade. Vieira, Cardoso e Silva (2021, p. 8) acreditam que:

O Ensino Remoto impulsiona o uso de uma variabilidade de recursos, estratégias e práticas frente às novas tecnologias, mídias e ferramentas digitais, logo, a escolha de cada uma delas deve ser definida a partir da habilidade e familiaridade dos docentes em adotar tais recursos.

Nesse sentido, buscou-se pela implementação de metodologias ativas como forma de garantir o engajamento e participação das(dos) estudantes durante as aulas remotas. Essas metodologias incluíram leituras e escritas, tutoriais através de videoaulas, sala de aula ao inverso, espaços para diálogo e resolução de problemas. O objetivo foi fomentar a autonomia dos alunos, na tentativa de torná-los indivíduos mais ativos no processo de aprendizagem. De acordo com Vieira, Cardoso e Silva (2021, p. 9), “o uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas não garante, automaticamente, autonomia e/ou engajamento dos aprendizes, mas sim a didática e a pedagogia do professor que podem possibilitar o atingimento desses objetivos no ensino”. No entanto, o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que o engajamento e a construção do conhecimento levem ao desenvolvimento das competências e habilidades.

No âmbito das práticas, a partir da coleta de experiência realizada pelo grupo no evento mencionado anteriormente, temos o relato da professora B, atuante no ensino superior durante a pandemia, em que descreve sua tentativa de se conectar e mitigar os efeitos do esvaziamento pedagógico com os estudantes, decorrente do distanciamento social. Observamos características como o sentimento de solidão e a adaptação à realidade por meio dos novos meios de ensino e aprendizagem.

Em relação às práticas, especificamente, eu conversava com os estudantes, que passaram por alguns semestres por essa modalidade de ensino remoto, a respeito

das práticas. As minhas práticas foram as mais tradicionais possíveis, dentro, claro, daquele quadro de exceção. Por que eu digo isso, como é que foram essas práticas? Leitura e estudo de textos, aulas expositivas, proposição de trabalhos avaliativos semanais, provas e escritas de artigos acadêmicos. Enfim, nesse modelo remoto, a participação efetiva da turma numa aula, dialogada, em uma aula como um espaço de estudo, coletivo, questionador, compartilhado né, espaço de pertencimento e cuidado, de produção conjunta de pensamento crítico, de criação...isso não aconteceu. Foi uma experiência, eu diria, de muita solidão docente e discente, eu imagino. Em alguma medida eu me sentia muitas vezes falando sozinha diante de uma tela, e que não havia nada muito diferente disso como alternativa (Agosto de 2023).

A falta de estrutura, tanto dos alunos quanto dos professores, foi uma questão crucial, pois afetou a qualidade do ensino durante o ERE. Muitos não tinham acesso a computadores, local para estudo, internet. Além disso, as relações socioemocionais foram impactadas, gerando um aumento de cobrança excessiva e ansiedade. Nesse contexto, foi encontrado um panorama no qual há o rebaixamento da função do professorado, pois a modalidade de ERE dispensa o efetivo trabalho de mediação, interação e diálogo que eles efetuam em práticas presenciais. O ERE deve ser visto como uma medida temporária, uma estratégia de amenização dos danos em um contexto de suspensão de aulas presenciais, mas jamais como uma substituição completa do ensino presencial.

Os pontos destacados dentre as narrativas analisadas relatam aspectos interessantes sobre a experiência dos professores durante este período. São eles: o aumento da jornada de trabalho associado à adaptação ao novo ambiente; a solidariedade entre os docentes; a busca por absorver sentimentos positivos das experiências vivenciadas; e a satisfação dos professores ao verem o progresso dos alunos.

A professora B também apresenta uma perspectiva que contempla a decisão imbricada em como nos relacionamos com os começos. Na sua descrição, retrata um período de distanciamento das práxis sociais, sob a forma de descolamento da realidade. Essas práticas vão além de simples "proposições de tarefas", com a promoção de saberes colaborativos, demonstrando criatividade e emoção, a fim de utilizar eficazmente as interfaces tecnológicas para fomentar a reflexão cidadã. De que forma começar algo, em um cenário desconhecido por todos?

Por outro lado, em meio aquele contexto tão difícil, eu me colocava muito, né, é algo que se colocou muito para mim como questão [...] foi a questão dos começos, sabe? [...] a questão dos começos. Era algo que começou a me mobilizar muito. Não apenas com o que se passava comigo, como professora, nesse momento de caos, mas também com os estudantes, recém saídos do ensino médio, chegando agora na universidade. Muitos eram, estudantes, com uma adolescência ali muito próxima daquele período tão novo, tão inaugural de ingresso na vida acadêmica. Eu pensava, nos começos, em como nós acolhemos, como pessoas, como sociedade, os começos. O começo de uma profissão, o começo de uma formação, o começo de uma vida! Como nós acolhemos uma criança que chegou ali? [...] como acolhemos concretamente? Como acolhemos uma criança na sua existência, fora de casa, longe da família, pela primeira vez na escola? Como acolhemos, no espaço de trabalho que ocupamos, um colega que começa? Com que gesto nós acolhemos os começos sabendo que todos os começos são pontos

sensíveis, em alguma medida, um pouco frágeis. Essa, para mim, foi se tornando e se transformando em uma grande inquietação (Agosto de 2023).

Porém, na contramão do apresentado, na análise de dados realizada por Martins, De Castro e Trancoso (2020), destaca-se a prevalência de uma lógica conteudista acentuada, caracterizada por uma abordagem centrada na seletiva dos conteúdos, demonstrando-se uma "educação bancária" conforme se apresenta na teoria de Paulo Freire. Em muitas propostas de transposição didática, a ênfase recai na transmissão de conteúdo, negligenciando os processos de subjetivação, diálogo e reflexão.

A partir das falas de duas professoras participantes da ação de extensão em 2023, juntamente com os achados teóricos, verificamos que a inquietação perpassa o conteúdo a ser explorado em uma aula e indaga o modo de constituição de uma identidade e um fazer (o que fazer?). Esta identidade se encontrava deslocada, transfigurada. Como incorporar e iniciar algo que se apresenta sem forma? De que modo acolher o novo, o sensível, sem ao menos ver, tocar e sentir? O que fazer quando não há sensações? O exercício profissional docente se encontrou, durante o período de ERE, na contramão de tudo o que fazia até aquele momento, quando enfim pediu revisão de atuação. Desta forma, observamos que os(as) docentes se encontravam retirados de seu território, assim como os discentes também deslocados e tendo que aprender de uma maneira diferente, talvez nunca experimentada antes. Nesse sentido, indagamos: o que nos faz ser professor(a) e aluno(a) em tempos de caos? Como o caos da pandemia (re)direcionou os saberes e fazeres de professores e alunos, bem como seus modos de interação?

DO CAOS À NECESSIDADE: UM ATO DE RESISTÊNCIA

Foi possível perceber, ao longo do estudo, que o ERE, em certa medida, apresentou alguns benefícios na atuação docente, como a facilidade na implementação e a possibilidade de manter contato entre os estudantes durante o período de afastamento social, por exemplo. Porém, este formato de ensino exigia um rol de conhecimentos técnicos e uma formação para adaptação e apropriação no uso das plataformas, tanto por parte dos agentes educacionais quanto dos estudantes, que passaram a trabalhar nestas salas de aula virtuais. Neste sentido, o sistema do ERE destacou, de forma mais intensa, as lacunas das estruturas sociais que afetam grande parte da sociedade, resultando, em alguns casos, na precariedade de alcance dos serviços oferecidos.

Diante deste cenário desafiador, surge a necessidade de pensar os diversos modos operacionais, muitos ainda desconhecidos até então, levando os profissionais docentes a reformular suas metodologias de ensino. Destaca-se, nesta dinâmica, os processos de criação envolvidos, levando em consideração as limitações de recursos e diferentes perfis de aprendizagem. Essa nova abordagem requer flexibilidade e adaptabilidade, de forma a explorar novas formas de ensinar, agora por meio das tecnologias digitais.

Para entender sobre esses processos de criação que ocorreram durante o ERE, que proporcionou um cenário no qual os docentes necessitavam criar estratégias para dar sentido a esta outra forma de educação que surgia, buscou-se subsídio no filósofo Gilles Deleuze. Ao tratar sobre o ato de criação, diz ele: "Para criar é preciso que haja uma necessidade, tanto em filosofia

quanto nas outras áreas, do contrário não há nada [...]. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (Deleuze, 1999, p. 3). Quais foram as necessidades que interceptaram os docentes e os movimentos necessários entre o limite de criação e o espaço-tempo, que envolveu não somente suas práticas educativas, mas também seu desenvolvimento pessoal?

É sabido que os profissionais tiveram de se adaptar às condições emergentes. Esta habilidade de adaptação foi singular e influenciada pelo seu próprio espaço particular. Tornou-se necessário para eles afirmarem sobre seu papel docente no novo sistema e entender, de maneira mais nítida, sobre as necessidades educacionais em cada contexto. Isto envolveu não apenas a avaliação das criações metodológicas, mas também o sentido e o propósito à continuidade das atividades pedagógicas.

Os docentes tiveram de responder às demandas exigidas e suas práticas foram sendo moldadas mediante este contexto que se apresentava. Focaram na ultrapassagem da mera transmissão de informação e buscaram estabelecer uma comunicação direcionada ao sentido das práticas agora virtuais, como na experiência relatada pela professora B:

Entretanto, tal reconhecimento e afirmação mobiliza e induz o questionamento docente a respeito do seu próprio gesto e da responsabilidade que esse gesto carrega. Então, longe dessa discussão, o que eu trago nessa conversação, está qualquer receita de como exercer a docência. Não se trata em nada de um manual, nem de longe qualquer manual de como ser professor. Como ser um humano, professor ou uma boa professora. Trata-se sim, de uma provocação e um convite, a nos questionarmos tudo, e cada um de nós. O que nós fazemos? Como fazemos o que fazemos? Como, afinal de contas, fazemos isso de sermos professoras e professores? Um convite de pensarmos juntos e individualmente sobre o que fazemos e sobre o que dizemos em nossas práticas (Agosto, 2023).

Nesse contexto, foi possível compreender as rupturas provocadas pelo ERE, que alterou significativamente as condições de possibilidades da docência, um ofício que teve de inventar maneiras para exercer suas atividades, dada a necessidade que se apresentava, tornando-se um ato de resistência. Isso é evidenciado na fala da professora A, que relata:

Apreciar as pequenas coisinhas daquela rotina que muitas vezes é tão cansativa, mas que é tão único a cada dia. É cada micro mudança, emoção, revolução, aprendizagem. Que não são tão micro, pois se parar para pensar no desenvolvimento de cada criança de 0 a 4 anos, que ela vai ficar lá na escola, vai refletir em toda a vida dela [...] minha provocação fica então, em: não vamos romantizar que a gente vai se tornar seres humanos melhores. Não é isso. Mas já que passamos por essa encrenca, dá pra gente aprender com a gente mesmo. Dá para a gente levar algo, que não é nem bom ou ruim. É levar algo! Não estou nem qualificando o que é esse algo. Mas dá né?! (Agosto, 2023).

Nesta busca por sentidos, é crucial destacar que o próprio fazer científico – algo intrinsecamente ligado à prática do educar – está em constante evolução e tem caráter interdisciplinar. Não mais um saber-fazer que se limita ao sistema cartesiano, mas pensado num contexto rizomático (Deleuze; Guattari, 1995), sem um início, meio e fim determinados, mas levando em consideração o processo. Desta mesma forma, Deleuze (1999, p. 4) destaca que “se

todas as disciplinas se comunicam entre si, isso se dá no plano daquilo que nunca se destaca por si mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos”. As trajetórias de constituição dos aprendizados são intrínsecas nesta relação professor(a)-aluno(a) e interseccionadas pelos conhecimentos produzidos na e pela escola, onde podem se completar e ganhar sentido numa dada coletividade.

Em tempos de ERE, o ensinar e o aprender se constituíram diante do estranhamento dos novos meios e recursos que deram forma a “nova” sala de aula ou, melhor dizendo, ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os(as) professores(as) estabeleceram um esforço na tentativa de produzir conhecimento junto a seus estudantes em meio a outros espaços-tempos, levando em consideração a absorção e a modelagem do sistema educacional, o que acarreta impactos nas maneiras de ensinar e aprender futuros. No retorno ao sistema tradicional de ensino presencial, foi possível perceber o quanto avançamos na utilização dos recursos digitais após a experiência vivenciada no ERE. Na utilização de plataformas educacionais como o *Moodle*, por exemplo, ou de materiais de estudo que antes estavam disponíveis em fotocópias, agora passaram a estar presentes nas plataformas de maneira digital, facilitando o acesso on-line.

Dotado de estranheza, o distanciamento dos muros das escolas, da presencialidade dos corpos nos espaços educacionais fez questionar o papel do docente frente à educação. Afinal, a educação lida com aquilo que é tangível à existência humana, tanto em termos quantitativos quanto como espaço aberto para reflexão e ações. A docência encontrou-se desviada do seu papel funcional: encontrar o sentido das coisas. Como encontrar sentido em um cenário permeado pelo caos do momento? Ao compreender a natureza do humano na docência, entendemos que as bases tradicionais se perdem pelo caminho. Ações que antes eram sustentadas pelo fazer coletivo; fazer e existir em conjunto; no meio de encontro com outros humanos. Diante dos desafios, surgiu a necessidade de repensar: como fazer educação agora? Nesse sentido, a professora B discorre:

Quando a crise é diagnosticada, o que fazer? O tanto que ela nos impõe, uma decisão. Como fazer? Como escolher o que fazer? que medidas tomar? É preciso decidir... é preciso fazer uma escolha, diante de um estado atual do mundo. Do aumento das desigualdades, da degradação da natureza, do colonialismo racista, do sexismo, da xenofobia, da dominação capitalista e patriarcal e suas múltiplas violências, contra as gentes. mulheres, crianças, negros e negras, PCD's, pobres, aposentado, indígenas, imigrantes. Violência contra a terra e as demais formas de vida. É preciso questionar as premissas do nosso modo de vida, que são aparentemente inquestionáveis. Nesse regime, nesse momento [...] nesse nosso tempo, nesse tempo que é o nosso, nesse tempo que nós estamos, na superfície do mundo, e que a superfície do mundo e também está no mais profundo de nós mesmo (Agosto, 2023).

Ao refletir sobre o tema, procuramos subsídios em Corazza (2013, p. 98) para discussão, cujo trabalho afirma que “aquele educador que sabe que a criação é sempre um processo de auto-criação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se”. Os docentes se viram envolvidos em um cenário de transfiguração do seu processo de auto-criação, ao elaborar propostas para as atividades remotas.

Podemos observar essa ação a partir de Neves *et al* (2020) ao relatar estratégias de ensino no Campus Curitiba do IFPR. A autora descreve um cenário de coletividade docente de forma

interdisciplinar, no qual estavam empenhados em buscar objetivos em comum entre as disciplinas e tornar o ensino mais atrativo. Como proposta metodológica, temos o entrelaçamento de conteúdos essenciais, como a Ecologia e o Inglês, e o estudo dos biomas brasileiros, com intuito de atribuir temáticas atuais e estimular o pensamento crítico de forma leve e reflexiva, ampliando assim a visão de mundo por parte dos alunos. Conforme relatado por Neves *et al.*, (2020), a atividade foi bem recebida pelo coletivo discente, que se sentiu pertencente e imerso no processo de ensino.

Este processo requer uma sensibilidade aguçada, pois aquilo que é criado só se torna eficaz e relevante ao considerar os movimentos imbuídos em sua própria existência e demandas contemporâneas. Nesse sentido, o ato de educar – e a educação como um todo – não está restrito a uma única linha paradigmática e/ou absoluta; ao contrário, se transforma em algo que transcende o tempo, sendo inesgotável em sua natureza. Para sua efetivação, há uma necessidade de buscar rotas que se afastem das noções instituídas sobre “o que é educar”, mas permitir o traçado de rotas de fugas, questionando verdades absolutas, sejam elas do currículo, da escola em si ou sobre os atores que ocupam estes espaços. Isso implica no exame crítico a respeito do que foi produzido até agora, se é o suficiente ou se há mais a ser almejado.

Conforme relata Corazza (2013, p. 99), para mudar os paradigmas estabelecidos é preciso coragem. Essa coragem traz consigo uma série de questionamentos que afloram e desafiam o professorado em meio aos novos modos contemporâneos em que a educação se vê nadando contracorrente.

O que afirma é a falta de verdade absoluta desses modos de ensinar e de pesquisar, indagando: como, em que condições, as verdades pedagógicas, transmitidas pela docência-sem-pesquisa e pela pesquisa-sem-docência, chegaram a ser verdadeiras? Quais relações de poder e formas de saber possibilitaram a sua construção? Quais seus efeitos sobre os educadores que assujeitaram? Como professores-pesquisadores, o que podemos saber, o que podemos fazer, e o que devemos esperar da educação do século XXI?

Ao longo do processo de mudança, passamos por intempéries que surgem nos caminhos. Isso pode incluir incertezas, frustrações e inseguranças, sentimentos muito presentes no sistema do ERE. No entanto, não basta lidar apenas com o sentimento individual; é necessário também tolerância e compreensão dos demais, criando critérios de subjetivação e poder. Segundo Corazza (2013, p. 99), a educação envolve “a transformação deste tempo, desta cultura e desta sociedade, em algumas coisas outras, que não as que já são; a par de transformar-se em alguém que não aquele que já é”.

É neste momento de transformação que os sujeitos são impelidos a repensar e a sair da zona de conforto, o que pode se tornar um ato doloroso. No ERE, os docentes foram forçados a se desterritorializar perante os seus modos funcionais habituais. Tiveram de agir e reagir às transformações ocorridas para minimamente dar conta de compreender a realidade em funcionamento junto ao caos delimitado pelas intempéries que ocorreram de forma imprevisível.

Em um primeiro passo, fomos levados ao imediatismo como movimento de defesa. Aceitamos aquilo que já foi posto como verdade, que formava uma espécie de “guarda-sol” do senso comum, como uma espécie de território onde são estabelecidas maneiras de ser e fazer e se consagram algumas verdades sobre os sujeitos, sua identidade etc. São as verdades tidas como “universais” que moldam nossa visão de mundo e ações. Deleuze e Guattari (2010) incentivam a questionar a tradução da própria opinião, no sentido de traçar novos planos a partir de uma nova perspectiva. Percebemos, assim, que não há uma concretude, mas sim diferentes modos de organização e interpretação da realidade.

Mergulhar no processo de criação implica, por ora, sair deste “guarda-sol” da verdade, desafiando a própria *urdoxa* do sujeito, a fim de recalibrar um plano e lidar com o próprio caos. Os autores questionam as certezas absolutas, nas quais capturamos esta perspectiva para pensar: o que a educação/docência trazem do caos?

Segundo os filósofos, o caos tem três filhas, ou seja, três expressões que emergem quando ele é recortado em diferentes planos. São elas: a arte, a ciência e a filosofia. Chamam-se de caóides as realidades produzidas em planos que recortam o caos (Deleuze; Guattari, 2010, p. 266). Entre crises e abalos, a sucessão destas levam o indivíduo ao “progresso”, realizando uma mudança paradigmática, agora acometida pelo ERE, forçando-os a lidar/pensar entre crises e abalos; lutar com o caos; lutar contra a opinião formada. O próprio progresso seria a transformação constante, sendo ela social, política, econômica e cultural. Tracejadas na impessoalidade e na singularização dos sujeitos, relacionando-se à subjetivação deles. Neste sentido, é válido analisar a forma de funcionamento e organização destas subjetivações, pois o mesmo caos que desestabiliza e retira o sujeito de seu lugar, potencializa o processo de criação, sendo papel do sujeito lutar com o caos, e não contra ele. Assim, consideramos que “toda criação produz formas de subjetivação” (Bock, Furtado; Teixeira, 2018, p. 67).

Nessa mesma perspectiva, Deleuze e Guattari (2010, p. 264) afirmam que criação “são as variedades estéticas ou as variáveis científicas, que surgem sobre um plano capaz de recortar a variabilidade caótica”. A criação, então, se daria através das sensações e da ampla gama de variabilidades, com o objetivo de conferir uma função ao próprio conhecimento. O ato de criar não segue um caminho pronto, pois está sujeito aos desejos e circunstâncias do momento, sendo essencialmente um ato de singularidade.

Significa dizer que o pensamento, mesmo sob a forma que toma ativamente na ciência, não depende de um cérebro feito de conexões e de integrações orgânicas: segundo a fenomenologia, dependeria de relações do homem com o mundo — com as quais o cérebro concorda necessariamente porque delas deriva, como as excitações derivam do mundo e das reações do homem, inclusive em suas incertezas e suas falências (Deleuze; Guattari, 2010, p. 268).

O sujeito se compromete a elaborar seu plano de fuga, partindo do mais simples ao mais complexo, conforme a intensidade necessária, escapando da objetividade e adentrando ao campo da subjetividade. Pronto a aprender, se dispõe a contemplar e assimilar as informações disponibilizadas pelo mundo, realizando o processo de autopreenchimento, este inserido em um sistema rizomático, onde opera entre a intersecção dos acasos e conhecimentos.

Os atos fundamentais da faculdade científica de conhecer pareceram-nos, neste sentido, ser os seguintes: colocar limites que marcam uma renúncia às velocidades infinitas, e traçam um plano de referência; determinar variáveis que se organizam em séries tendendo no sentido desses limites; coordenar as variáveis independentes, de modo a estabelecer, entre elas ou seus limites, relações necessárias das quais dependem funções distintas, o plano de referência sendo uma coordenação em ato; determinar as misturas ou estados de coisas que se relacionam com as coordenadas, e às quais as funções se referem. Não basta dizer que estas operações do conhecimento científico são funções do cérebro; as funções são elas mesmas, as dobras de um cérebro que traça as coordenadas variáveis de um plano de conhecimento (referência) e que envia por toda a parte observadores parciais (Deleuze; Guattari, 2010, p. 275)

Buscou-se encontrar brechas nesses atos de funcionalidade, ressignificando o próprio papel do sujeito imerso no novo modelo educacional que caracterizou os anos de 2020 a 2022. A subjetividade docente viu-se emaranhada em meio ao caos, desdobrando-se a partir e dentro do seu próprio universo paradigmático, constituindo assim relações de função e referências pré-estabelecidas. Diante das possibilidades que se apresentaram, os(as) professores(as) foram construindo e reconstruindo seu próprio “guarda-sol” pedagógico, revelando outro horizonte até então desconhecido. Essa ação forçou a repensar práticas e a reavaliar o sistema educacional, bem como os discursos de senso comum projetados no fazer docente.

CONCLUSÃO

O presente texto objetivou compreender as abordagens pedagógicas no ensino básico e superior durante os anos de 2020 a 2022, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Analisou-se a mudança na prática docente e seu impacto na constituição subjetiva dos professores, a partir dos relatos de professoras que atuaram nesse novo modelo educacional.

A partir da análise e do estudo dos referenciais utilizados, em complemento com os depoimentos, foi possível perceber diferentes percepções dos profissionais sobre um mesmo período. Em ambas as partes é notável a preocupação com o ensino e a tentativa de adaptação ao novo cenário, o qual está intimamente ligado a nuances que inferem o espectro particular dos sujeitos envolvidos e que proporcionou certa dispersão dos papéis que cada um deveria exercer. Por parte dos docentes, esta dispersão é visível quando retratam a preocupação, não mais de base conteudista, mas no cuidado do outro (discentes). Fica evidente a preocupação com o cenário socioeconômico e emocional dos discentes, o que motiva a (re)criação de estratégias de interferência pedagógica. No nível básico, estas estratégias aparecem na forma de cuidado e conexão com as famílias envolvidas no processo de aprendizagem das crianças. Nesse contexto, fica claro que a escola não se limita aos muros físicos; é necessário que todos estejam envolvidos. É evidente, ainda, o uso de estratégias que trabalham não apenas com o nível de aprendizagem dos alunos, mas também o daqueles que então eram seus mentores mais próximos: as famílias. Há uma tentativa de tornar a “aula” um momento de aproximação para aqueles que estavam em suas casas,

transformando o projeto base da educação em realidade: educar enquanto cuida daqueles que estão dispostos a explorar o mundo.

No cenário acadêmico, torna-se mais evidente a relação com as tecnologias. Qual a forma ideal de utilizá-las para garantir um retorno eficaz da aprendizagem? Nesse contexto, o paradigma se estabelece em torno do acesso à tecnologia e à falta de preparo para lidar com ela. Isso evidencia a desmotivação e a perda da identidade e constituição dos sujeitos em relação às suas áreas de atuação.

Em ambos os cenários o processo de criação se mostra intrinsecamente ligado à preocupação com um ensino-aprendizagem efetivo, mas também transcende – em nossa análise – para o cuidado do processo formativo e a constituição dos sujeitos. A mudança repentina e a ruptura dos saberes estabelecidos como únicos obrigam os indivíduos a trabalharem no desconhecido, a experimentar e correr o risco do novo. Transforma aquele que desestabiliza, em caminho para a criação, potencializado na luta constante em reafirmar seu papel e lugar. Neste contexto, o papel docente viu-se deslocado, mas encontrou no seu ato pedagógico um meio de resistência.

Portanto, a análise deste contexto chama a atenção para o desenvolvimento de estudos que possam contribuir com estratégias e métodos que reforcem o papel docente em meio aos cenários sociais, políticos e históricos, e de que forma suas ações podem quebrar e/ou (re)criar paradigmas pré-estabelecidos. A pesquisa segue em continuidade, de modo a verificar as consequências na produção de subjetividades, dado o contexto de mudanças e as criações pedagógicas exercidas em tempos de ERE. Também será iniciado um mapeamento cartográfico dos processos inventivos docentes a partir de oficinas de escrituras.

REFERÊNCIAS

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulina de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e39080, abril, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em: 27 março. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

CARMO, Erinaldo Ferreira. Desafios da educação em tempos de pandemia: Apontamentos e inquietações. **Revista Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 25, p. 116-129, nov-dez, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/62540/40318>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Tradução de José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais, p. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3ª ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

MARTINS, Vivian; DE CASTRO, Bárbara Rodrigues; TRANCOSO, Michelle Viana. Criações e percepções docentes no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma pesquisa com os cotidianos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.]. Rio de Janeiro. v. 6, p. 157–182, 30 out. 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.51922. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/51922>. Acesso em: 27 mar. 2024. Acesso em: 27 de março. 2024.

MOREIRA, Darlinda. BARROS, Daniela Melaré Vieira. Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais. **Repositório Aberto**. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9661>>. Acesso em: 12 de março de 2024.

NEVES, J.; PINTO, L. R.; CEZIMBRA, L. A. G.; ROSÁRIO, R. Atividades pedagógicas não presenciais: Experiências interdisciplinares no IFPR - Campus Curitiba em tempos de pandemia. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 3, p. 218–230, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v3i0.1456. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1456>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práx. Educ**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9121, março, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792022000100103&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

SANTOS, Francisco Claudenio dos Santos; SILVA, Sara de Castro; TEIXEIRA, Rejane Maria Lacerda; SILVA, Camilla Rocha da. O trabalho docente no cenário da pandemia: relato de experiência sobre as práticas pedagógicas no ensino remoto. **Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 10, n. 14, p. 232-255, dez. 2020. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57883>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

VIEIRA, Jamerson; CARDOSO, Camila; SILVA, Evaldo. Aprendizagem remota em tempos de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, e470101321329, janeiro, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21329>>. Acesso em: 15 novembro de 2023.

Recebido em: 16 de abril de 2024

Aprovado em: 02 de agosto de 2024