

Diálogos construídos com professoras alfabetizadoras: quem ensina e quem aprende com o ensino remoto?

Dialogues built with literacy teachers: who teaches and who learns from remote teaching?

Diálogos construídos con alfabetizadoras: ¿quién enseña y quién aprende de la enseñanza a distancia?

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹
Giovanna Rodrigues Cabral²
Ludmila Magalhães Naves³

Resumo

Diante das recomendações de isolamento e distanciamento social, a instauração do ensino remoto emergencial foi a estratégia utilizada pelas instituições de ensino para minimizar as lacunas deixadas na educação das crianças nos anos de 2020 e 2021, no Brasil. Assim, com a proposição de ações pedagógicas a serem realizadas em casa, distantes da escola, as redes públicas de ensino estão enfrentando o desafio de garantir a aprendizagem dos estudantes em tempos de isolamento social e fechamento das escolas, decorrentes do contexto pandêmico provocado pelo Coronavírus (COVID-19). Frente a esta situação inusitada da educação, pode-se questionar: quem ensina e quem aprende neste contexto de ensino remoto? Frente a esta provocação, pretende-se refletir sobre os relatos construídos por estudantes do curso de Pedagogia, a partir de diálogos realizados em encontros remotos com as professoras alfabetizadoras. Para isso, apresenta-se relatos de experiência, elaborados como ação formativa, desenvolvidos nos componentes curriculares *Práticas de Alfabetização e Letramento* e *Estágio em Alfabetização e Letramento*, ofertados para estudantes do curso de Pedagogia, trazendo situações de diálogos com professoras alfabetizadoras sobre os processos de ensinar e de aprender em circunstâncias remotas. Os relatos apontam ações pedagógicas envoltas de um saber docente demarcado pelo que denominamos de: “agir emergente”, “agir prático”, “agir reflexivo”. As condições do ensino remoto exigiram ações pedagógicas diferenciadas para a elaboração e efetivação dos processos de ensinar e de aprender,

¹ Estágio Pós-doutoral na Universidad Autónoma de Barcelona, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, especialista em Psicopedagogia e graduada em Letras. Atua como professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA e como coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE. <http://orcid.org/0000-0002-9469-2962> E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

² Doutora em Ciências Humanas-Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Educação e Especialista em Gestão da educação municipal. Atua como professora do Departamento de Educação e do Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA e como coordenadora adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE. <http://orcid.org/0000-0002-4780-516X> . E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Arte Educação, Especialista em Educação Especial Inclusiva, Graduada em Pedagogia e Bacharel em Administração. Atua como professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA e como pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens Leitura e Escrita – NELLE. <http://orcid.org/0000-0001-8092-3611> E-mail: ludmilanaves@ufla.br

sinalizando a condição do professor como sujeito aprendente e a necessidade da formação contínua.

Palavras-chave: Formação docente. Professor alfabetizador. Ensino remoto.

Abstract

In view of the recommendations of isolation and social distancing, the establishment of emergency remote education was the strategy used by educational institutions to minimize the gaps left in the education of children in the years 2020 and 2021, in Brazil. Thus, with the proposition of pedagogical actions to be carried out at home, distant from school, public schools are facing the challenge of ensuring students' learning in times of social isolation and school closures, from the pandemic context caused by Coronavirus (COVID-19). Faced with this unusual situation of education, one can question: who teaches and who learns in this context of remote teaching? From this provocation, reflect on the reports constructed by students of the Pedagogy course based on dialogues held in remote meetings with literacy teachers. To this do, it is presented an experience report from the formative actions developed in the curricular components Practices of Literacy and Literacy and Internship in Literacy and Literacy, taught to students of the Pedagogy course, bringing situations of dialogues with literacy teachers about the processes of teaching and learning in remote circumstances. The reports point to pedagogical actions sprouted by a teaching knowledge demarcated by what we call: "emergent action", "practical action", "reflective action". The conditions of remote teaching required differentiated pedagogical actions for the elaboration and implementation of teaching and learning processes, signaling the teacher's condition as a learning subject and the need for continuous training.

Keywords: Teacher training. Literacy teacher. Remote teaching.

Resumen

En vista de las recomendaciones de aislamiento y distanciamiento social, el establecimiento de la educación remota de emergencia fue la estrategia utilizada por las instituciones educativas para minimizar las brechas dejadas en la educación de los niños en los años 2020 y 2021, en Brasil. Así, con la propuesta de acciones pedagógicas a realizar en el hogar, alejado de la escuela, las escuelas públicas se enfrentan al reto de garantizar el aprendizaje de los estudiantes en tiempos de aislamiento social y cierre de escuelas, producto del contexto pandémico provocado por el Coronavirus (COVID-19). Ante esta situación inusual de la educación, uno puede preguntarse: ¿quién enseña y quién aprende en este contexto de enseñanza a distancia? Frente a esta provocación, reflexionar sobre los informes construidos por los estudiantes del curso de Pedagogía a partir de diálogos sostenidos en reuniones remotas con alfabetizadores. Para ello, se presenta un informe de experiencia a partir de las acciones formativas desarrolladas en los componentes curriculares Prácticas de Alfabetización y Alfabetización y Pasantía en Alfabetización y Alfabetización, impartidos a estudiantes del curso de Pedagogía, trayendo situaciones de diálogos con docentes de alfabetización sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en circunstancias remotas. Los informes apuntan a acciones pedagógicas impulsadas por un conocimiento docente delimitado por lo que llamamos: "acción emergente", "acción práctica", "acción reflexiva". Las condiciones de la enseñanza a distancia requerían acciones pedagógicas diferenciadas para la elaboración e

implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando la condición del docente como sujeto de aprendizaje y la necesidad de formación continua.

Palabras clave: Formación del profesorado. Alfabetizadora. Enseñanza a distancia.

Introdução

Hoje a educação poderia reivindicar uma necessária inauguração de outro tempo e de outro espaço, a respeito do mundo midiático e hipertecnologizado que a rodeia (SKILIAR, 2014, p.188)

Em 20 de março o Senado aprovou o decreto que institui no país o Estado de Calamidade Pública (Decreto legislativo n.º 6), em meio à pandemia de coronavírus. A partir disso, o Brasil e as demais nações mundiais adotaram medidas de isolamento social, o que acarretou o fechamento das fronteiras terrestres e aéreas para evitar a propagação do novo vírus. E, em sequência, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria de n.º 343/2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, para instituições de ensino superior integrante do sistema federal de ensino⁴, enquanto perdurasse a situação de pandemia em decorrência da COVID-19.

Com base nisso, foi publicado um conjunto de normativas com orientações e pareceres emitidos para subsidiar a organização dos sistemas de ensino, no sentido de mitigar os efeitos da pandemia na Educação. Dentre elas, o parecer CNE/CP n.º 5/2020 argumenta sobre os direitos e objetivos de aprendizagem previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior, para propor a reorganização das atividades educacionais, de modo a minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes.

Assim, as universidades mobilizaram-se em buscar estratégias para um trabalho pedagógico em que pudessem dar continuidade aos processos formativos dos estudantes. Desse modo, estudantes e professores, na instituição de ensino superior, passaram a interagir e a produzir conhecimentos por meio do ensino remoto emergencial, conforme instituído pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n.º 089, de 29 de julho de 2020, pela Universidade Federal de Lavras. Com isso, as aulas presenciais migraram para o ambiente

⁴ Frente a emergência nacional sanitária, posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n.º 345/2020, e 356/2020. O Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

digital, tornando a relação entre estudante e professor mediada pelos recursos tecnológicos e digitais e, conseqüentemente, contribuindo para as vivências de situações e contextos de letramento digital dos docentes e discentes nos cursos de graduação e pós-graduação.

Nesse sentido, os componentes teóricos e práticos do curso de Pedagogia, especificamente, os componentes de *Práticas em Alfabetização e Letramento* e o *Estágio em Alfabetização e Letramento*, passaram a ser desenvolvidos a partir das orientações do Parecer CNE/CP n.º 5/2020. Em decorrência das demandas sociais por cursos de Educação a distância (EaD), faz “[...] sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas, etc.” (BRASIL, 2020).

Em decorrência da regulamentação institucional, desde 2020, o Colegiado do curso de licenciatura em Pedagogia da UFLA vem discutindo e reorganizando estratégias para serem utilizadas no cumprimento dos estágios obrigatórios, de modo a não prejudicar os estudantes na continuidade de seus estudos. Com isso, por meio da Resolução CGPED n.º 01, de 19 de janeiro de 2021 foi autorizada a realização de atividades pedagógicas não presenciais para o cumprimento da carga horária dos estágios supervisionados do curso, ficando o estudante obrigado a cumprir 25% de atividades em campo em todos os cinco Estágios curriculares do curso.

Frente às orientações de substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, de que forma se poderia oportunizar ações formativas aos licenciandos, em relação ao conhecimento e apropriação de práticas docentes, sem a vivência ou experiência concreta de situações de ensino e aprendizagem no contexto escolar? Em relação ao processo educativo, quem ensina e quem aprende neste contexto de ensino remoto?

Diante de tais provocações, este texto assume como objetivo refletir sobre os relatos construídos por estudantes do curso de Pedagogia, a partir de diálogos realizados em encontros remotos com as professoras alfabetizadoras. Para isso, trazemos um relato de experiência com base nas ações formativas desenvolvidas nos componentes curriculares *Práticas em Alfabetização e Letramento* e *Estágio em Alfabetização e Letramento* do curso de Pedagogia, trazendo situações de diálogos com professoras alfabetizadoras, que aconteceram quinzenalmente, durante um semestre letivo, em encontros remotos realizados pela plataforma *Google Meet*.

A reflexão proposta traz como subsídios teóricos os estudos de Paulo Freire (1979, 1996), Miguel Arroyo (2013) e Jan Masschelein e Maarten Simons (2015; 2017) sobre a formação docente e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, visando uma melhor organização textual, dividimos o presente artigo da seguinte maneira: primeiramente discutimos a respeito de alguns aspectos sobre a formação docente e, em seguida, apresentamos os relatos como registros das experiências formativas e as reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Formação docente na atualidade: pontos para reflexão

Ao considerar a formação docente como centralidade do debate proposto nos pautamos em Freire (1996) quando, ao abordar a temática com foco na perspectiva de quem ensina e de quem aprende, traz à discussão a relação de reciprocidade e interdependência entre tais ações, ressaltando que o ato de ensinar inexiste sem o ato de aprender. Assim, direcionamos um olhar para as preocupações do fazer docente em situações diversas do contexto social, no caso o ensino remoto, em que causou repercussão direta no que se compreendia por ensinar e aprender. O que remete um olhar para o docente como sujeito produtor e receptor do processo de aprender, visto que “[...] nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador” (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse sentido, quando remetemos à aprendizagem no contexto escolar, temos uma abordagem de processo, conforme destacam Masschelein e Simons (2017), entendemos que possui um início e um fim, sendo este processo de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, o qual passa a ser compreendido como um modo de transformação, de produção, frente ao qual o ato de aprender pode ser considerado como um processo de mudança.

Ao considerar a aprendizagem como ação de mudança, podemos trazer uma reflexão sob óticas distintas, dependendo da vertente temática, segundo nos mostram Masschelein e Simons (2017), algumas discussões direcionam-se para a área da psicologia outras para a filosofia da infância. Em relação à vertente da filosofia da infância, os autores argumentam que a mudança por meio da aprendizagem se mostra uma questão de necessidade, de socialização, de investimento (de capital humano), de desenvolvimento e de crescimento

(cognitivo e afetivo), apontando que o processo de mudança pode ser motivado por uma finalidade e/ou por uma ausência de algo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017)

Podemos pensar que essa ação de mudança ocorre, em primeira instância, a partir do encontro com a docência, ou seja, a identificação com o que se compreende por ser pedagogo, considerando que “[...] ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser” (ARROYO, 2013, p. 42), trata-se de uma aprendizagem que parte de um cuidado, de uma percepção de si para então acompanhar o desenvolvimento do outro.

Aprender a ser pedagogo, a reatar com a estação da infância, que é a dos possíveis do ser humano, exige domínio das teorias e, sobretudo, exige uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma técnica. É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos (ARROYO, 2013, p. 41).

A dimensão da aprendizagem é pensada e planejada em relação ao sujeito aprendente: o estudante, entretanto, o convite a se pensar nessa reflexão trata-se do professor assumindo este papel no processo educativo. Diante do qual, a formação do professor precisa ser contínua, intensa, reflexiva, problematizadora, seguida de registros escritos, vídeos, fotos, de modo que sua prática possa ser tematizada, discutida e analisada em diferentes momentos do ensino, em que “[...] a formação continuada aparece como uma maneira de auxiliar a reflexão do professor a respeito da própria prática pedagógica” (GOULART, 2013, p.216).

O processo formativo esbarra na percepção da necessidade de estar em condição de aprendente, de reconhecimento de um saber que não se completa, mas antes se conscientiza de sua continuidade, o que exige que:

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se indeterminado. A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (FREIRE, 1996, p. 57).

Este ato consciente do inacabamento da ação de aprender move a outras ações, como: questionar, aprimorar, conferir, retomar, buscar, entre outras, que demonstra um estado de abertura à procura, à curiosidade, pois se “[...] ‘programados, mas para aprender’,

exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam” (FREIRE, 1996, p. 59).

Esse estado de aprendente independe de uma instituição educativa, entretanto, tais instituições possibilitam a compreensão e expansão do ato de aprender, porque implica a conscientização ou reconhecimento do saber como algo inacabado, visto que a “[...] educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 14).

A compreensão desse estado aprendente perpassa a concepção de “devir”, conforme descreve Deleuze e Guattari (1997), não como um ato de imitação, mas antes uma ação interior de busca do vir a ser.

E que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 55).

A condição do saber perpassa pela percepção daquilo que se tem, das características que nos constitui, das habilidades que se tem, das experiências e vivências construídas, “extrair partículas” do vir a ser. Desse modo, a complexidade que emana da compreensão do estado aprendente, trata-se de uma apreensão do saber como um ato contínuo, quando desejante dá ao sujeito as condições do devir. Uma percepção que dialoga como a ideia de saber se institui por meio de uma superação constante, em que “[...] todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 1979, p. 15).

Entendemos a potencialidade da educação a partir do momento que compreendemos o homem como um ser inacabado e é neste fator de inacabamento que “[...] nasce o problema da esperança e da desesperança”. E ambos impulsionam um movimento de reflexão e de busca,

que já de início se instrui a partir da esperança, que se vincula diretamente à educação (FREIRE, 1979, p. 15).

Assim, o homem como ser ontologicamente inacabado, um ser de relações, inserido na e com a realidade, algumas vezes é visto como um ser por vocação e outras como um objeto, porém por distorção. As relações objetivas travadas pelo homem na e com a realidade carregam “[...] em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade”, afinal ao lidar com os desafios propostos pelo mundo, tal pluralidade se mostra presente nas relações que se aplicam entre o homem e o mundo, na medida em que as respostas não se apresentam de maneira única ou padronizada. Freire (1979, p. 35-36) complementa que este sujeito é capaz de discernir e transcender, de identificar o ser e o não ser, quando “[...] alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã”.

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide. (FREIRE, 1979)

Mas quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendemos. E nos pareceu que a primeira dimensão deste novo conteúdo, com que ajudaríamos o analfabeto, antes ainda de iniciar sua alfabetização, para conseguir a destruição da sua compreensão “mágica” e a construção duma compreensão crescentemente crítica, seria a do conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação dos homens; a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; a dimensão humanista da cultura; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, uma justaposição de informações e descrições “doadas”; a democratização da cultura, que é uma dimensão da democratização fundamental, frente à problemática da aprendizagem da escrita e da leitura, seria, pois, como uma chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da

comunicação escrita. Como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1979, p. 40).

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. Somente pela virtude da fé, contudo, o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos” (FREIRE, 1979, p. 39).

A dimensão da aprendizagem a partir de ações dialógicas tem sua maior ocorrência e perceptividade em ambientes não escolares. Considerando que estamos vivendo e nos desafiando a aprender por meio do uso dos recursos digitais, podemos questionar qual o papel que a instituição escolar ocupa frente aos avanços da tecnologia digital? Numa perspectiva mais extremista, surgem especulações sobre o desaparecimento da escola com base na argumentação de redundância didático-metodológicas, atribuindo-lhe a qualidade de uma instituição ultrapassada. Entretanto em meio às condições inóspitas causadas pelo contexto pandêmico entre 2020 e 2021, as instituições educativas precisaram buscar outros modos de organização das ações pedagógicas além da sala de aula e, com isso, alterar a compreensão de ensino restrito ao espaço escolar.

Diante disso, entendemos que a aprendizagem se mostra um processo dinâmico, não linear e amoldável às necessidades individuais e coletivas, que está em constante transformação, por isso é possível “[...] aprender em qualquer momento e em qualquer lugar. Isso significa que a sala de aula como tecnologia de comunicação faz-se obsoleta”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015)

Podemos entender que a aposta não está em assegurar que a aula, disposta em um dado lugar e em tempo determinado irá garantir que a aprendizagem aconteça. Por isso, emergiu a necessidade de que as instituições educacionais reformulassem a compreensão de processo de ensino, bem como o que se espera por “[...] resultados da aprendizagem, concebidos como resultados das atividades de aprendizagem e por isso estas aparecem imediatamente como

atividades de produção dirigidas por resultados determinados” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 294).

Nessa perspectiva, Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) sugerem um ato de se repensar o *design* do ambiente de aprendizagem, ou seja, exige uma mudança de perspectiva de que o ato de aprender pode estar vinculado a várias trajetórias de aprendizagem, oportunidades e recursos.

Esse design torna cada vez mais os talentos individuais como ponto de partida, redundando assim num tipo de continuação da seleção natural por outros meios e sacralizando a matéria escolar (a ser escolhida em função de sua contribuição para produzir definidos resultados). Por isso o espaço de um ambiente de aprendizagem parece ser o espelho perfeito de nossa hiperativa sociedade em aceleração, visando os retornos de investimento de modo tão efetivo e eficiente quanto possível. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p.294)

Nesse contexto, há que se pensar que incorporar inovações pedagógicas implica não apenas implementar nas instituições de ensino uma infraestrutura tecnológica adequada à cultura digital, mas proporcionar a acessibilidade, a conectividade, a flexibilidade sobre os usos dos dispositivos multimídia e tecnológicos e equipamentos pedagógicos que possam desenvolver diferentes possibilidades de ensino. Diante disso, as “[...] inovações pedagógicas envolvem a desconstrução de formas tradicionais de aprendizagem a contar do reconhecimento de diferentes formas de ensinar e aprender que levam em conta o corpo, o movimento, as múltiplas linguagens, os sentidos e os saberes pedagógicos da experiência (OROZCO, 2014) com significado social”, como nos apontam Copertari e Lopes (2020, p. 907).

Vivências do ensino remoto: reflexões sobre o ensinar e o aprender na alfabetização

No Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras compreendemos que, os futuros profissionais da educação devem ter uma formação interdisciplinar, em que a articulação e integração entre teoria e prática é parte fundamental de todo percurso educativo formativo, possibilitando o desenvolvimento de capacidades reflexivas que auxiliam as mais diversas intervenções na realidade educativa. Assim, as atividades práticas e dos estágios se constituem como um espaço privilegiado de formação e de constituição da docência, numa interlocução entre teorias, vivências, pesquisas, reflexões e mudanças sobre a ação educativa.

No 7.º período do curso de Pedagogia temos a etapa dos componentes curriculares: *Práticas em Alfabetização e Letramento* e *Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento*, que têm por finalidade desenvolver conhecimentos e aproximar os estudantes do campo profissional e de práticas educativas que favoreçam a atuação no ensino da leitura e da escrita nos 1.º e 2.º anos do ensino fundamental. Diante de um contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19, as ações formativas para a prática pedagógica foram organizadas de forma remota. Mesmo diante das dificuldades, procuramos garantir a legitimidade da formação inicial, amparada pelo dever de oferecer uma qualificação profissional que garantisse a integralidade do exercício da função docente, de modo a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática.

As ações formativas de forma remota buscaram contribuir para o processo de formação inicial, as quais envolveram os conceitos básicos para a compreensão das práticas de alfabetização e de letramento, estimulando a reflexão sobre as ações pedagógicas para promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, as estratégias utilizadas recaíram na realização de discussões teóricas sobre o ambiente alfabetizador, sobre as práticas de alfabetização, com atividades orientadas em roteiros de estudos assíncronos com a indicação de leituras complementares de artigos ou capítulos de livros; a indicação de vídeos que discutissem a temática; a disponibilização de atividades no ambiente virtual de aprendizagem; estudos de caso, análise de material didático; desenvolvimento de atividades práticas, e atividades que aconteceram de forma síncrona como encontros de aulas em vídeo conferência, de discussão temática, de orientação e esclarecimentos de dúvidas, de conversas com professores alfabetizadores, que foram gravadas, para posteriores acompanhamentos.

Para este relato optamos por descrever a reflexão construída por estudantes do curso de Pedagogia sobre a conversa realizada nos encontros remotos com as professoras alfabetizadoras. Esta reflexão compôs parte do relatório de estágio dos estudantes, em que a motivação da escrita foi registrar aspectos que chamaram a atenção dos graduandos durante a roda de conversa. Neste texto fazemos um destaque à reflexão realizada pelas estudantes a partir de aspectos representativos do saber docente demarcados pelo que denominamos de “agir emergente”, “agir prático”, “agir reflexivo”; todas as ações se mostram interdependentes nas práticas educativas, mas para melhor compreensão da análise discorreremos sobre elas de forma separada.

Sobre o “agir emergente”, podemos pensar em um saber construído em decorrência das condições sociais, que independem do sujeito, mas que exercem força maior em relação às atitudes a serem tomadas, neste caso específico, a situação do ensino remoto que afetou a educação de forma geral, porque exigiu ações rápidas frente a uma situação inusitada, imprevista. Diante disso, trazemos a seguinte reflexão:

Em conversa com a professora alfabetizadora, surgiu um diálogo a respeito dos alunos com dificuldades e atrasos no processo de alfabetização. Segundo ela, as atividades que estão sendo enviadas na pandemia são as mesmas para todas as crianças, mesmo sabendo que existe heterogeneidade nas turmas é como se a criança tivesse o direito de receber aquela atividade. O problema se encontra no fato de que certos alunos que ainda não chegaram naquele nível e nem desenvolveram certas habilidades ficam sem fazer as tarefas (ou elas são feitas pelos pais) caso o professor não pense ou não consiga desenvolver uma atividade alternativa e complementar. Mesmo assim, a professora ainda aponta que pode ficar uma lacuna na aprendizagem devido à falta de intervenção presencial do docente. (Reflexão 1)

As considerações que emergiram das conversas construídas entre as professoras alfabetizadoras e os futuros docentes moveram-se, em primeira instância, da realidade vivenciada, no caso o contexto do ensino remoto. Percebemos que a curiosidade dos estudantes se relacionava com a compreensão das ações pedagógicas desenvolvidas pelas docentes para garantir que o processo de alfabetização e letramento acontecesse.

Sobre a reflexão 1 podemos destacar as inquietações da professora sobre o acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, que antes eram realizados de forma presencial e diária e, no período de pandemia, foram mediados pelas tecnologias e dependeram da “ajuda” das famílias para se concretizar. Podemos destacar o exercício da docência como ação intencional e sistemática, que não pode ser delegada às famílias que, na maioria das vezes não possuem conhecimentos pedagógicos para o trabalho. E que exige um planejamento e adaptação para o alcance dos objetivos educativos, sendo que o contexto remoto e não presencial trouxe desafios a esse planejamento, desde o repensar da formação, à seleção das estratégias e materiais e às condições familiares e sociais dos estudantes.

Outro aspecto observado na descrição dos estudantes refere-se ao fato da capacidade reflexiva sobre a condição da docência por meio do diálogo estabelecido com professoras alfabetizadoras. Que, de certa forma, falar sobre a prática alfabetizadora em contexto remoto

possibilitou um repensar sobre a padronização de atividades sem levar em consideração as reais necessidades das crianças. Diante disso, pensar sobre a prática pedagógica foi um exercício de retomada de ações enquanto futuros pedagogos, entendendo as vertentes desafiadoras que envolvem a profissão. Vejamos a sequência de reflexões a seguir:

Ao que tange o contexto de pandemia vivenciado, explicitaram o fato de muitas crianças não terem condições de acesso à internet, smartphones, computadores e entre outros recursos para acompanharem as aulas remotas. Este é um novo desafio e momento de adaptação, que tanto os professores quanto as crianças e famílias sofrem os impactos negativos. Os professores em geral, têm se reinventado e buscado diálogos importantes com as famílias sobre acompanhamento da vida escolar de seus filhos e soluções para encaminhar as atividades impressas às crianças. Além disso, foram desenvolvidos meios e ferramentas para que as aulas ocorressem remotamente. O Google Sala de Aula é um instrumento tecnológico utilizado atualmente, no qual as docentes passaram por capacitações que permitem melhor uso. Ainda assim com as capacitações são relatadas as dificuldades quanto ao uso das tecnologias digitais.

Em digressão, é possível perceber que mesmo com a promoção da formação continuada, há lacunas em pontos importantes da docência, como por exemplo, o uso de tecnologias digitais. Mesmo que essa seja uma formação prevista por documentos legais, como na BNCC, não tem ocorrido de forma útil e de qualidade, o que torna o cenário educacional ainda mais preocupante. Elas alegaram que os dispositivos foram adaptados para jogos e dinâmicas online, para atender as crianças de diferentes hipóteses de escrita, mas que tal prática era desafiadora. (Reflexão 4)

Como podemos reverter as sequelas deixadas pela pandemia e o isolamento social no desenvolvimento escolar das crianças? E quais são os principais desafios que os professores nesta fase de ensino enfrentaram com retornos as aulas? Essas perguntas nos fizeram refletir bastante sobre como será daqui adiante. No entanto, essas se fizeram questões que nenhum de nós somos capazes de responder, pois conseqüentemente não dá para prever quais são os resultados que virão quando de fato houver a retomada do ensino no modo tradicional se estabilizar novamente.

Infelizmente não é possível calcular o tamanho do impacto e as perdas sofridas no cenário educacional atual, este resultado aparecerá em longo prazo, e posteriormente criaremos mecanismos metodológicos que nos auxiliarão na retomada e continuidade da alfabetização escolar e sua progressão pós-pandemia.

No entanto, a pandemia tem nos mostrado o processo de evolução dos internautas virtuais que se viram sem conhecimento algum para conviver com o cenário atual de ensino e aprendizagem na demanda de ensino remoto, que neste cenário muitas perguntas surgiram com o passar do tempo, e conseqüentemente as respostas aparecerem, e em curto espaço de tempo surgem novas perguntas e as buscas pelas respostas continuam em um processo de aprendizagem constante, dia a dia revelando novas possibilidades e descobertas de cada conquista e de novos modelos aprendizagem.

Ao finalizarmos as rodas de conversas com as Professoras Alfabetizadoras, notamos que estes dias de interação e compartilhamento de conhecimentos, histórias e vivências muito contribuíram para sanar dúvidas que tivemos ao longo deste período, que essa dinâmica foi muito enriquecedora e conseguiu auxiliar um pouco no nosso entendimento na vivência que tínhamos no contato com a escola e com os alunos. Claro, que não substituí o contato direto, mas na situação que enfrentamos muito agregou neste novo modelo de ensino e alfabetização onde não somente as crianças se encontram, mas os professores estão na fase de construção de novas práticas metodológicas que embasam o desenvolvimento de cada fase de ensino e aprendizagem, que a construção do saber se faz a cada dia, não somente a educação, mas na sociedade de modo geral no quesito aprender a sobressair e reinventar a cada dia. (Reflexão 10)

Os aspectos observados nas descrições dos estudantes abarcam o “agir prático”, ou seja, as ações planejadas para a efetivação do direito à educação. Envolve saberes da experiência, a interlocução com colegas e a construção de alternativas para a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem. Inquietações e dúvidas sobre a efetividade das ações planejadas durante a pandemia, sobre o que de fato os estudantes aprendem de forma remota e as possíveis lacunas na alfabetização que precisarão ser sanadas no retorno presencial das escolas, o que não impede que os professores busquem novas estratégias, apoiados em recursos digitais, para tornar possível outros modos de ensino. O ensino presencial remete às relações interpessoais, ao estar e se relacionar com o outro, os processos de socialização e construção coletiva constituem a educação escolar, na perspectiva de uma educação integral e emancipatória, para além da “transmissão” de conteúdos e conhecimentos. O fechamento das instituições de ensino, durante a pandemia, evidenciou o valor social da escola para a sociedade, da mesma forma sinalizou que é preciso ressignificar práticas educativas em seu interior, abrindo espaço para novas formas de ensinar e de aprender, incorporando as tecnologias no planejamento e ampliando as estratégias formativas tanto de estudantes quanto de professores.

Diante desses desafios, pensar a prática pedagógica envolve agir sobre situações concretas, fazendo uso de recursos e estratégias adequadas para o trabalho com os estudantes e as dificuldades que se apresentam no cotidiano de sala de aula. O relato abaixo descreve a importância do acolhimento e do cuidado nas relações também como propulsoras dos processos de aprendizagem.

Durante a conversa com a professora J., algumas perguntas foram feitas e em certo momento foi solicitado que a professora alfabetizadora relatasse uma

experiência que ela vivenciou dentro de sala de aula em relação às dificuldades que aparecem para algumas crianças nesse processo.

A professora contou a história de um menino chamado Jean, que tinha 12 anos e estava no 4º ano. Segundo a professora, ela foi chamada até a diretoria e lhe foi relatado que o aluno tinha um déficit, mudanças de humor e era de família carente, sua mãe não tinha recursos para dar uma assistência paga a ele. A diretora da escola perguntou se ela podia acolhê-lo em sua sala de aula e a professora aceitou.

Diante da situação a professora precisou trilhar um caminho que permitisse que ele fosse alfabetizado e incluí-lo na turma. Ela entendeu que o caminho que precisa percorrer com ele era o do carinho, da paciência e de muita atenção. Ela o colocava para ajudar e procurava elevar a autoestima dele. O feedback que ela teve depois de algum tempo, foi de que aquele aluno era muito feliz dentro da sala de aula. Ela ressaltou que no processo de alfabetização tem que ter proximidade entre o professor e o aluno.

Com isso, entendemos que o processo de alfabetização necessita não somente de letras e da junção delas, o processo de alfabetização é uma troca de carinho e empatia entre o professor e o aluno. Onde muitas vezes vamos precisar trilhar novos caminhos, para que todos cheguem juntos ao mesmo destino: a alfabetização. (Reflexão 2)

A experiência comentada remete a duas situações recorrentes no contexto escolar: crianças com dificuldade de aprendizagem e às relações interpessoais entre professor e aluno, o que, muitas vezes, advêm interligadas. Neste caso, a professora descreve uma situação em que, por meio da empatia, obteve êxito no processo de aprendizagem. Na sequência, outra experiência pedagógica é trazida durante a roda de conversa, a partir da qual a professora destaca a importância dos registros como forma de acompanhamento da trajetória dos estudantes:

A professora R., ainda cita Paulo Freire, quando discorre sobre o conceito de “palavras geradoras”, pontuando que é um tipo de estratégia que tem adotado em sua prática cotidiana na sala de aula, pois, este conceito consiste em observar o vocabulário de seus alunos através de conversas informais e a partir disso, selecionar palavras que servirão de base para as atividades visto que esse conceito considera sempre a realidade em que o aluno se encontra. O que consequentemente facilita e muito o desenrolar das aulas, já que os alunos ganham mais confiança em participar da aula, falando sobre aquilo que eles conhecem.

Outro conselho dado pela professora é sempre registrar, o que tem dado certo em caderno para consultar sempre que necessário. Ela ainda se preocupa em deixar explícito que não usa as mesmas atividades, ou as mesmas perspectivas de letramento todos os anos, pois, as turmas são sempre diferentes. As crianças são diferentes, os espaços, ambientes e localidades também se diferem. Portanto, é extremamente relevante considerar a realidade e usá-la como ponto de partida. (Reflexão 5)

Nos destaques a seguir, identificamos um “agir reflexivo”, compreendendo que a formação docente, em constante reflexão sobre sua prática, é condição para o desenvolvimento profissional, sobretudo quando ancorada na escola. Sabendo que a prática pedagógica necessita ser refletida e discutida, a socialização e reflexão sobre ela, possibilita aos professores assumirem uma intencionalidade política diante da docência, fazendo com que se compreendam em permanente transformação e construção de sua própria identidade.

Discutimos a respeito dos inúmeros desafios presentes no novo modelo de ensino remoto, no que se refere à elaboração de atividades que abarque as determinações contidas na Base Nacional Comum Curricular. Nesse interim, a professora ressaltou que a falta de conhecimento tecnológico pelos docentes, alunos e a família, também interferem na aprendizagem das crianças. Além disso, dialogamos sobre a dissociação entre o que as apostilas propõem, com a etapa de ensino que as crianças se encontram, fazendo com que elas se sintam incapazes de aprender. Assim, segundo a professora, as dificuldades em seguir o currículo, unido à falta de acesso às tecnologias e apoio dos pais, se constituem como grandes obstáculos presentes no atual ensino remoto.

Por conseguinte, outros temas explorados durante a conversa com a professora foram os equívocos nas escolhas de atividades que ao invés de colaborarem para o processo de alfabetização, afastam ainda mais os educandos do objeto do conhecimento, tais como: cópias, materiais sem sentido para os alunos, falta de conhecimento do docente, entre outros. Ademais, discutimos sobre a relevância de acompanhar o desenvolvimento dos educandos por meio de anotações diárias como também considerar o conhecimento prévio que os alunos trazem, a fim de pensar em estratégias para possibilitar avanços quantitativos. (Reflexão 6)

Mesmo com a impossibilidade de cumprimento pleno do Estágio curricular, com a imersão na escola de forma presencial, o compartilhamento de experiências, dúvidas e anseios entre profissionais e estudantes contribuiu para a aproximação com a docência. Os saberes da experiência são de extrema importância na profissão do professor e, segundo Candau (1997, p.59), “[...] se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, são conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados”. A reflexão 7 corrobora nesse sentido:

A partir desse relato, foi possível notar que um bom processo formativo é essencial para uma atuação correta e que traga resultados. O docente deve ser capaz de atuar didaticamente esse processo é parte essencial da prática da docência. Nesse sentido, é importante que durante a sua formação o professor tenha contato, tanto pessoalmente quanto através de teorias, com prática docente e com estratégias que agreguem qualidade a ela.

Outro assunto citado no encontro diz respeito à participação da família da vida escolar das crianças. A professora afirma que já há algum tempo os professores não contam com a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem e que atualmente já convivem com a realidade da não participação da família. A docente considera que na maioria das vezes em que uma criança possui dificuldades de aprendizagem e que precisaria do apoio da família para retomar os pontos de maior dificuldade, acabam tendo que lidar com a ausência dessa ajuda. (Reflexão 7)

Com o ensino remoto, professores experientes tiveram que ajustar o seu fazer pedagógico à nova realidade educacional. A concepção de professor como profissional reflexivo está baseada no conceito desenvolvido por Schön (2000), que entende que os professores, diante das situações complexas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar. No confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, os professores podem encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, com isso, produzir conhecimento.

Com base nas dúvidas levantadas pela turma, notamos que todas foram muito relevantes para as nossas reflexões, mas houve algumas que nos chamaram a atenção, sendo elas, as indagações referentes às dificuldades que o ensino de maneira remota trouxe, e as perguntas sobre as práticas pedagógicas que elas utilizam para essas aulas à distância e, também, para as aulas presenciais, que antes aconteciam normalmente. Diante destas interrogações, observamos que as professoras precisaram se reinventar na busca de auxiliar as crianças e suas famílias nesse momento atípico. Todas elas afirmaram encontrar muitos percalços no uso da tecnologia para ofertar o ensino às crianças, acreditando que a educação irá sofrer muitas consequências imensuráveis, visto que, durante as aulas presenciais já havia muitos desafios a serem trabalhados, porém com o distanciamento social, esses desafios ficaram ainda mais presentes, considerando as circunstâncias na qual a educação se encontra. Além disso, as docentes demonstram uma enorme preocupação com as atividades entregues aos alunos, pois a maioria delas estão sendo realizadas em apostilas, que por muitas das vezes trazem conteúdos que não são viáveis ao entendimento dos alunos e geram o desinteresse pelo estudo, visto que necessitam do apoio do professor, que infelizmente se tornou algo difícil, frente à realidade pela qual estamos vivenciando.

Em relação às práticas pedagógicas, percebemos que cada professora possui suas características na hora de ensinar. Acreditamos que esse diferencial é muito importante, para que possamos compreender que estamos observando experiências diversas, que resultam em ações díspares. Podemos considerar, que são essas diferenças que nos direcionam a repensar nossas aprendizagens e como iremos usá-las em nossa atuação, considerando que as formas de ensinar são inúmeras, mas exigem subsídios importantes, para que tenhamos suporte em nossas mediações. Observamos que as professoras, falaram muitas

formas de agirem como mediadoras, foram mencionados, a realização de registros processuais para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, atividades individuais ou em grupos que possam contribuir para o ensino e aprendizagem de alunos em fases diferentes na alfabetização, a contribuição da afetividade e do olhar sensível para colaborar no processo educativo e o uso das tecnologias na busca de ofertar a educação a distância. Contudo, lembramos que as professoras relataram a preocupação com o acesso à internet, visto que muitas crianças possuem situações socioeconômicas precárias e, portanto, são ainda mais prejudicadas.

Em suma, as conversas com as professoras alfabetizadoras, nos fizeram enxergar o quanto é desafiador e ao mesmo tempo enriquecedor trabalhar na área da educação. As experiências que elas compartilharam nos encontros, nos trouxeram ensinamentos que iremos utilizar tanto em nosso processo de formação profissional, quanto para a nossa atuação como futuras pedagogas. Percebemos que as singularidades entre elas, nos permitem compreender que podemos realizar trabalhos distintos, conduzir o ensino de variadas formas, produzir inúmeras atividades, realizar as observações do desenvolvimento dos alunos diante de várias perspectivas e com isso, nos aprimoramos no intuito de realizar um trabalho docente que seja amplo, mas que caminhe na mesma busca: ofertar uma educação de qualidade. Acreditamos que essas vivências relatadas por cada uma delas, foram importantes para que conheçamos melhor a realidade que essas professoras participaram e como elas realizaram suas ações com base nessa realidade. Por meio dessas vivências que foram a nós compartilhadas notamos que para se trabalhar em sala de aula, exige para além dos conhecimentos profissionais, muita competência, muita capacitação e muito esforço, para que realmente consigamos realizar um trabalho significativo e transformador. (Reflexão 9)

Por meio dos relatos foi possível perceber a ação-reflexão-ação como sendo capaz de empoderar as professoras, de modo a retornar à ação pedagógica com uma elaboração conceitual mais afinada com as demandas da escola. Com isso, inferimos que a alteração das práticas decorre das interações com pares e com estudantes, demonstrando mais autonomia e confiança no agir, o que amplia a responsabilidade e o comprometimento com sua formação e o seu fazer pedagógico.

Durante a conversa com a professora alfabetizadora E., ficou evidente que o maior desafio que nós, futuras pedagogas, enfrentamos é aprender a ser docente e a ministrar aulas. A graduação nos ensina a teoria e metodologias da prática, porém, é somente no dia a dia que exercitamos os ensinamentos e nos deparamos com desafios que resultaram em experiência e capacitação profissional. Logo, é indubitável a importância do estágio para formação do futuro Pedagogo, enquanto campo de conhecimento, para aplicação da teoria estudada.

Outros desafios que encontramos são a falta de comunicação, interação e colaboração da família para com a instituição de ensino, ocasionando falhas no processo de ensino-aprendizagem. E, os diferentes níveis de alfabetização na turma. Diante disso, o professor deve estar atento e utilizar avaliações diagnósticas para conhecer os alunos e os diferentes níveis de aprendizagem

dentro da mesma sala de aula, para traçar estratégias pedagógicas e todos avançarem significativamente em seu desenvolvimento.

Sendo assim, sabendo que cada criança aprende de uma maneira, devemos compreender a necessidade de se estudar e entender todos os métodos para, assim, alfabetizá-las conforme o nível que cada criança está. Não é uma tarefa fácil e precisamos de uma base teórica consistente com a prática docente, para que possamos compreender melhor os alunos e ensinar conforme a necessidade de cada um. (Reflexão 3)

Participar desses encontros nos possibilitou um olhar mais crítico e reflexivo sobre a educação, principalmente no que se refere à alfabetização e o momento de aquisição da linguagem e da escrita. Nos fez pensar na importância de uma boa formação, de buscar conhecer sempre mais, para não sermos surpreendidos em sala por situações em que acreditamos não ter solução, pois todos os alunos têm capacidade de aprender e as nossas metodologias é que irá ajudá-los nesse processo. Enfim, poder conversar com professoras que estão atuando remotamente falando das dificuldades e nos desafios que no momento ainda não se tem respostas, de que não se sabe como esses alunos estarão quando retornarem, nos leva a refletir o papel da educação, da escola e de um professor alfabetizador, talvez nesse momento as pessoas consigam reconhecer o valor desses profissionais e da educação no desenvolvimento do país. (Reflexão 11)

A constituição profissional para a docência envolve a formação inicial como parte de uma política pública que se estende de forma contínua, para toda a trajetória laboral do professor e deve estar articulada a outros aspectos, como o contexto e as condições de trabalho, além da necessária valorização profissional, expressa em remuneração digna, reconhecimento social e carreira. A situação de pandemia deixou (mais) evidente a necessidade de se perceber a formação como processo contínuo e de que as situações vivenciadas no contexto escolar impulsionam interesses formativos e adequações das práticas educativas para garantir uma aprendizagem mais efetiva.

Considerações finais

Por meio da reflexão proposta por este relato, percebemos que as experiências remotas, baseadas nas conversas com professoras alfabetizadoras, permitiram aos estudantes considerar a construção de saberes a partir das condições sociais existentes, fator que influencia a tomada de decisões, principalmente, ao se considerar as atitudes emergenciais acionadas com relação ao ensino. Os relatos apontam um repensar sobre as condições do ensino remoto, as quais exigiram ações pedagógicas diferenciadas para a elaboração e

efetivação dos processos de ensinar e de aprender, sinalizando a condição do professor como sujeito aprendente e a necessidade da formação contínua.

A reflexão dos relatos apontou ações pedagógicas envoltas de um saber docente demarcado pelo que denominamos de: “agir emergente”, “agir prático” e “agir reflexivo”. Observamos que as formas de agir não ocorreram de maneira isolada, mas antes se mostraram interdependentes, com foco nas práticas educativas.

Nosso ponto de vista se apoiou na concepção de que a instituição escolar se trata de uma invenção histórica e que, ao longo dos anos vai se adequando conforme as mudanças ou interesses comuns da sociedade. Porém, ao mesmo tempo essa perspectiva nos aponta para a compreensão da escola como uma instituição que pode ser reinventada (e re-decida), também requer que compreendamos à docência como uma função em construção, por que traz sujeitos inacabados, que estão em processo contínuos de formação e é na condição de inacabamento que trilhamos caminhos de esperança e desesperança (FREIRE, 1979). E ambos impulsionam à reflexão da ação e à busca de aprimoramento, que se instrui a partir da esperança e que se vincula diretamente à educação.

Esta autorreflexão se mostrou o mote de enfrentamento da docência, como desafio e como responsabilidade a cada situação inusitada, no caso o contexto pandêmico vivenciado pelas instituições educativas, o que deixou em evidência a necessidade de olhar para si próprio, de encarar seus limites e de superá-los. Frente a isso, o convite ao ato de se reinventar, de se repensar, de se refazer, de se reorganizar as práticas educativas, torna-se a tônica para o agir consciente. Por isso a reinvenção da escola “[...] consiste em encontrar meios concretos no mundo moderno para prover ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em volta de uma ‘coisa’ comum. Essa reinvenção poderia ser guiada pela pedra-de-toque que tentamos esboçar e definitivamente terá de lidar com as TIC” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 298).

Nesse sentido, quando se fala da inserção das tecnologias no contexto educativo, o que nós professores devemos fazer é trazer o corpo, não em termos de realidade aumentada, mas em relação à sensibilidade e à empatia, para que o humano também esteja presente na tecnologia (MAGGIO, 2020). Trabalhar na virtualidade com nossas emoções, nossas inquietações, como se estivéssemos na escola. Mas se, no contexto da sala de aula, é possível nos conectar com o que está acontecendo, dialogar, se irritar, se é possível compartilhar também por meio do tom de voz, do olhar, da emoção, como viver estas situações em outro

meio de comunicação? O desafio está em perceber que as plataformas digitais e suas infinitas possibilidades não nos desumanizam, a relação de distanciamento e de indiferença pode se mostrar em ambientes no formato remoto ou presencial, o necessário é saber vivenciar a didática “ao vivo”, ou seja, as ações pedagógicas desenvolvidas de forma síncrona.

O que se mostra um convite a se (re)pensar quem de fato ensinou e quem aprendeu no ensino remoto, pois professores, alunos e todos os envolvidos na educação, tiveram que se reinventar no enfrentamento da realidade pandêmica, no (re)aprender, a cada dia, na busca de alternativas possíveis e viáveis para garantir a continuidade do processo educativo.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestres: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

COPERTARI, Susana; LOPES; Claudio Neves. Pedagogia da virtualização em tempos de pandemia. **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu, SP, v.4, n.8, out. 2020. Dossiê: Educação em tempos de COVID19.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997. vol. 4.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PAULO, Freire. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Entre o espaço de ensino e a formação docente: práticas de leitura e escrita, **Revista Educação PUC-CAMP.**, Campinas, p.211-222, maio/ago. 2013.

Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2030> Acesso em: 28 jan. 2021.

LAVRAS. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**, nº 089, de 29 de julho de 2020, pela Universidade Federal de Lavras.

LAVRAS. **Resolução n.º 01, de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a organização do estágio obrigatório supervisionado no período de vigência do Estudo Remoto Emergencial, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia (presencial). Lavras: COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2021.

MAGGIO, Mariana. **Enseñar en Tiempos de Pandemia**. Departamento de Educación a Distancia. 2º Webinar - Educación y creatividad en tiempos de #coronavirus. En: <http://www.youtube.com/watch?v=lvy5QZ5Qk04> . Buenos Aires, 5 de marzo de 2020. Recuperada el 10 de marzo de 2020.

MAGGIO, Mariana. **Clases virtuales**: el desafío es que las plataformas no nos deshumanicen. Entrevista por Lidia Molina En: Redacción <https://www.redaccion.com.ar/clases-virtuales-el-desafios-que-las-plataformas-no-nos-deshumanicen/> Buenos Aires, 23 de marzo del 2020. Recuperada, 28 de marzo de 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escolar não é um ambiente de aprendizagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 23, p. 282-297, nov./abr. 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa Portugal : EDUCA, 2009. Disponível em: <http://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf> Acesso em: 03 dez. 2020.

SHÖN, Donald. **Educando o professor reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Recebido em: abril/2022.

Aprovado em: maio/2022.