



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**DELUZIA DALEPRANE QUEIROZ PÉRES**

**INVENTIVIDADES CURRICULARES DE PROFESSORES EM  
TEMPOS DE PANDEMIA: USOS DAS TECNOLOGIAS E A  
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO E NO ENSINO HÍBRIDO**

**VITÓRIA  
2022**



DELUZIA DALEPRANE QUEIROZ PÉRES

**INVENTIVIDADES CURRICULARES DE PROFESSORES EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: USOS DAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO  
ENSINO REMOTO E NO ENSINO HÍBRIDO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

VITÓRIA  
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D139i Daleprane Queiroz Péres, Deluzia, 1981-  
Inventividades curriculares de professores em tempos de pandemia: usos das tecnologias e a formação docente no ensino remoto e no ensino híbrido / Deluzia Daleprane Queiroz Péres. - 2022.  
218 f. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos inventivos. 2. Ensino remoto e híbrido. 3. Formação docente inventiva. I. Ferreira Rodrigues Gomes, Larissa. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**DELUZIA DALEPRANE QUEIROZ PÉRES**

**INVENTIVIDADES CURRICULARES DE PROFESSORES EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: USOS DAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO  
ENSINO REMOTO E NO ENSINO HÍBRIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Aprovado em 18 de agosto de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra Larissa Ferreira Rodrigues Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dra Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera  
Delboni  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro

---

Prof<sup>a</sup> Dra Danielle Piontkovsky  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)  
Membro



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES - SIAPE 2159218  
Centro de Educação Infantil Criarte - CEIC/CE  
Em 18/08/2022 às 16:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/542093?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465  
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE  
Em 18/08/2022 às 19:30

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/542291?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - SIAPE 2094211  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 19/08/2022 às 15:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/543093?tipoArquivo=O>

A Terezinha Luzia Daleprane, costureira da vida e maior incentivadora dos meus estudos.

Aos meus filhos, Lorenzo e Laura, meu oxigênio diário.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, responsável pela minha força de todos os dias.

Aos meus filhos, pela compreensão, quando não pude brincar com eles ou sair para passear. Isso me feria a alma, mas em nenhum momento pensei em desistir e dizia: Nunca desistam também do que vocês sonham... Continuei por/com vocês... continuamos juntos. Eu os amo infinitamente!

À minha mãe, que faleceu em julho de 2020 em meio à pandemia, quando eu ainda estava no começo dos estudos do mestrado... Foi devastador, porém segui firme como ela me ensinou e esta dissertação é a prova de que todos os esforços dela pela minha educação não foram em vão.

Às amigas Emiliane Seibel Bringer e Helaine Gomes, irmãs que a docência me deu para a vida. Mesmo nos meus piores dias, elas me alegravam e sempre davam aquele empurrãozinho: *“Vamos, falta pouco, você consegue!”*. À amiga Sara Milli, que de forma especial me ajudou, sempre prestando apoio e carinho com meus filhos.

À minha professora orientadora, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, pela serenidade, respeito e dedicação em nossos encontros, pelos olhares sempre tão pontuais no trabalho, por ter contribuído tanto com meu crescimento acadêmico... Hoje, atravessada pela potência dos bons encontros produzidos com ela, não sou mais a mesma de dois anos atrás. Gratidão, “Prof”!

Às professoras Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni e Danielle Piontkovsky pela disponibilidade e atenção com que leram o trabalho, enriquecendo-o com contribuições tão sensíveis e potentes.

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes e a todos os seus professores que se empenharam com as aulas via Meet durante o Ensino Remoto Emergencial. Tenho certeza de que não foi fácil, mas manteve-se a qualidade do curso.

## RESUMO

O presente estudo evidencia as inventividades curriculares produzidas pelos professores no ano de 2020 com o ensino remoto emergencial e, 2021, com o ensino híbrido em virtude do retorno às aulas presenciais em um contexto de revezamento na Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Ambas as estratégias foram adotadas devido à pandemia de Covid-19 causada pelo Coronavírus e a necessidade de isolamento/distanciamento social. Traz como campo problemático: como a produção de currículos inventivos pelos professores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES durante a pandemia, em um contexto de Ensino Remoto e Ensino Híbrido, potencializa outros modos de *pensar/fazer* a formação docente? Utiliza como aporte teórico as contribuições dos estudos de Certeau (2014), Deleuze e Guattari (2011), Dias (2008) e Kastrup (2008), entre outros, por compreender que esses autores abordam, em seus estudos, conceitos que vêm ao encontro das intenções propostas nesta pesquisa. Metodologicamente utiliza a cartografia como pesquisa-intervenção e adota as redes de conversações e as *imagensnarrativas* na produção dos dados. Produz um Plano de Afetos Formativo com a docência como um dos produtos educacionais elaborados na pesquisa. Potencializa outros modos de *pensar/fazer* a formação docente em uma perspectiva inventiva que gere problematizações constantes. Organiza um *e-book* com as inventividades curriculares produzidas pelos praticantes como segundo produto educacional. Afirma que os professores, a partir de suas burlas e linhas de fuga, produzem inventividades curriculares no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) AprendeVix. Concebe os AVAs como territórios de múltiplas entradas e saídas (MOREIRA, 2020), onde os currículos foram tomando novos significados, passando de engessamento de conteúdos sequenciais para atividades inventivas. Busca problematizar os usos dos equipamentos tecnológicos no período de ensino remoto e híbrido como artefatos culturais tecnológicos (CERTEAU, 2014) evidenciando suas contribuições com a produção de inventividades nos AVAs. Evidencia que, a partir da pandemia de Covid-19, que forçou o pensamento dos professores a produzir inventividades a partir de movimentos táticos, as formações docentes também podem ser inventivas e possibilitar aprendizagem em um movimento cíclico de problematizações.

Palavras-chave: Currículos inventivos; ensino remoto e híbrido; formação docente inventiva.

## **ABSTRACT**

The present study highlights the curricular inventiveness produced by teachers in 2020 with emergency remote teaching and, in 2021, with hybrid teaching due to the return to face-to-face classes in a context of relay in the Municipality of Vitória/ES. Both strategies were adopted due to the Covid-19 pandemic caused by the Coronavirus and the need for social isolation/distancing. It brings as a problematic field: how does the production of inventive curricula by teachers of two schools of the Municipal Education Network of Vitória / ES during the pandemic in a context of Remote Teaching and Hybrid Teaching, enhance other ways of thinking and doing teacher training? It uses as theoretical support the contributions of studies by Certeau (2014), Deleuze and Guattari (2011), Dias (2008) and Kastrup (2008), among others, because it understands that these authors approach, in their studies, concepts that meet of the intentions proposed in this research. Methodologically, it uses cartography as an intervention research and adopts conversation networks and narrative images in the production of data. It produces a Formative Affection Plan with teaching as one of the educational products developed in the research. It potentiates other ways of thinking and doing teacher training in an inventive perspective that generates constant problematizations. It organizes an e-book with the curricular inventiveness produced by the practitioners as a second educational product. It states that teachers, from their tricks and lines of escape, produce curricular inventiveness in the Virtual Learning Environment (VLE) AprendeVix. It conceives VLEs as territories of multiple inputs and outputs (MOREIRA, 2020), where curricula have taken on new meanings, moving from splicing sequential content to inventive activities. It seeks to problematize the uses of technological equipment in the period of remote and hybrid teaching as technological cultural artifacts (CERTEAU, 2014) evidencing their contributions to the production of inventiveness in VLEs. It shows that, from the Covid-19 pandemic, which forced teachers' thinking to produce inventiveness from tactical movements, teacher training can also be inventive and enable learning in a cyclical movement of problematizations.

Keywords: Inventive curriculums; remote and hybrid teaching; Inventive teacher training.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O LOGON DA PESQUISA: PRIMEIRAS CONEXÕES</b>	<b>9</b>
1.1	O ENSINO REMOTO E O ENSINO HÍBRIDO NA REDE DE ENSINO DE VITÓRIA/ES EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA	26
<b>2</b>	<b>BOOTS EM TERRITÓRIOS MOVENTES: A CARTOGRAFIA COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA</b>	<b>35</b>
2.1	CAMINHOS DE INTENSIDADES NOS TERRITÓRIOS MOVENTES	50
2.1.1	<i>EMEF Mangue do Canto e EMEF Muro Pintado: buscando intensidades</i>	<i>55</i>
2.1.2	<i>Pistas para guiar, não controlar</i>	<i>61</i>
2.2	O PLANO DE AFETOS FORMATIVO: A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TERRITÓRIOS VIRTUAIS	73
<b>3</b>	<b>AO ENTRAR NA REDE, FAÇA LINKS: AS COMPOSIÇÕES COM A PESQUISA</b>	<b>82</b>
3.1	LINKS NAS REDES DE CONHECIMENTO SOBRE ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO	84
3.2	LINKS NAS REDES DE CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULOS INVENTIVOS	101
3.3	LINKS NAS REDES DE CONHECIMENTO SOBRE IMAGENS NARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE	117
<b>4</b>	<b>IMAGENS NARRATIVAS E CONVERSAS DOCENTES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E HÍBRIDO: POR QUE A APOSTA NA INVENÇÃO?</b>	<b>126</b>
<b>5</b>	<b>ARTEFATOS CULTURAIS TECNOLÓGICOS E A TESSITURA DE REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES</b>	<b>155</b>
<b>6</b>	<b>PENSAR FAZER A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO E HÍBRIDO: POR UMA FORMAÇÃO INVENTIVA</b>	<b>178</b>
<b>7</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... UM DESPERTAR PARA NOVAS PROBLEMATIZAÇÕES?</b>	<b>200</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>205</b>



## 1 O LOGON DA PESQUISA: PRIMEIRAS CONEXÕES

Realizar um logon é a ação de identificação de um usuário para iniciar o uso de um computador. Realizar o logon nesta pesquisa é o processo de se reconhecer e abrir possibilidades para criar conexões com a docência, com a vida... afetado a realizar conexões múltiplas.

Logon realizado, apresentamos que esta pesquisa se configura em um contexto de pandemia causada pela Covid-19 entre os anos de 2020 e 2022. A aposta está nas conexões e experiências educativas vivenciadas por meio do ensino remoto durante o isolamento social e com o retorno às aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES em um sistema de revezamento caracterizando uma metodologia de ensino híbrido. Logo mais à frente, discorreremos sobre o [cenário da pandemia e seus impactos na educação no município de Vitória/ES](#). Pensamos ser imprescindível contextualizar o nosso texto acerca do momento histórico que parou o mundo: a pandemia de Covid-19.

Arriscamos<sup>1</sup> pesquisar sobre a produção de currículos inventivos pelos/as professores/as, levando em consideração o momento de isolamento e o momento do retorno às aulas presenciais. Interessa, dentro desse contexto, a partir de *imagensnarrativas*<sup>2</sup> e redes de conversações, outros modos de *pensarfazer* a formação docente.

Mas como investir em *imagensnarrativas* e redes de conversações em uma pesquisa durante o isolamento social? Como superar a dureza e engessamento inicial de um novo contexto de vida? Não temos a pretensão de dar respostas, mas julgamos que, a partir do momento em que assumimos o nosso trabalho dentro das pesquisas pós-críticas, já buscamos romper com vários parâmetros das ciências modernas, pois as pesquisas pós-críticas em educação “[...] não se interessam por modos ‘certos’ de ensinar, formas ‘adequadas’ de avaliar ou por conhecimentos ‘legítimos’;

---

<sup>1</sup> Assumimos a escrita em primeira pessoa do plural porque não escrevemos sozinhas; nossa escrita foi agenciada coletivamente.

<sup>2</sup> A ideia de unir palavras busca romper a dicotomia de processos que não ocorrem separados. Nilda Alves (2010), como cotidianista, justifica ainda que os termos aparecem juntos para pensarmos além das limitações impostas pelas ciências modernas.

a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos” (PARAÍSO, 2004, p 15).

Nesse contexto, como mostram Ferraço e Alves (2015, p.314), “[...] trabalhar com *narrativasimagens* se coloca para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, beleza e multiplicidade de estéticas dos sujeitos cotidianos”, que teve muita importância, levando em consideração os diversos encontros que fizemos via Meet, em que usamos imagens para movimentar o pensamento a produzir narrativas e narrativas que produziam imagens em um movimento rizomático. No mesmo viés, as conversas vão emergindo a partir das narrativas e vice e versa, as conversas estimulam sensações... A partir das conversações, podemos “[...] nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 63).

Nossa pesquisa se constituiu em momentos presenciais também, mas os encontros em que reunimos todos os professores da escola aconteceram via Meet em um movimento síncrono, em que as *imagensnarrativas* e as redes de conversações foram disparadoras de sensações e sentimentos que compuseram nossa pesquisa em momentos virtuais.

A partir desses movimentos, pensamos o desenvolvimento dos capítulos em um contexto de hiperlinks abordado neste trabalho que consiste em mover o pensamento para novas conexões a cada conexão e em várias direções. As conexões vão emergindo na medida em que os conhecimentos vão fazendo sentido, assim como as conversas e *imagensnarrativas*, sem começo ou fim determinados, como em um rizoma, em que é possível trabalhar os princípios de conexão e heterogeneidade.<sup>3</sup>

Deleuze e Guattari utilizam conceitos da Botânica para explicar uma forma de organização um pouco diferente. Os autores nos obrigam a pensar/aprender com as plantas, quando trazem organizações a partir de rizomas que são raízes que crescem horizontalmente sem que consigamos encontrar um começo ou fim. Assim,

---

<sup>3</sup> Gilles Deleuze e Félix Guattari em Mil Platôs (2011, p. 22).

podemos pensar em várias organizações, em várias esferas sociais de forma rizomática. Trouxemos, portanto, a organização em forma de *hiperlinks*, pois você pode clicar (no documento virtual) ou apontar a câmera do seu celular em algum QRCode que encontrar (no documento impresso), estabelecendo conexões horizontais, indo e voltando da forma que lhe fizer maior sentido, de acordo com os princípios de conexão e de heterogeneidade formulados por Deleuze e Guattari (2011, p. 22) que dizem que “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. é muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”. Portanto, preparem-se para o mover do pensamento entre conexões, entre o acionar de memórias, afetos e afecções a cada clique<sup>4</sup> ou apontar de câmera.<sup>5</sup>

O convite feito é pela experiência de pensamento para problematização: é possível produzir currículos inventivos durante o ensino remoto e o ensino híbrido? O que é invenção? Inventividade? Como essa discussão contribui para pensar a formação docente? Intencionamos que a leitura deste texto traga provocações e um constante movimento de problematização, de afetar-se pelo que está por vir. Nesse intuito, para que haja trocas de experiências de pensamento de maneira coletiva, vamos juntos compor uma [mesa de conversas](#),<sup>6</sup> permitindo nos afetarmos com os diálogos nas interações.

Assim, percorrendo o processo desta pesquisa, discutimos a relação da invenção com os currículos e dos [processos de subjetivação](#) com a formação docente, para

---

<sup>4</sup> Quando os hiperlinks surgiram, eram apresentados com textos de cor azul e sublinhados. Por isso esse formato ficou mais conhecido entre os internautas, porém acreditamos que o sublinhado aplicado diversas vezes em uma página deixa o documento pouco agradável para leitura. Desse modo, optamos por apresentar os hiperlinks com a cor azul somente. Fique atento às palavras azuis e entre no infinito deste mundo.

<sup>5</sup> Em alguns momentos, você encontrará QRCODES. Aponte a câmera do seu celular para a imagem e se delicie com as conexões.

<sup>6</sup> Criamos nosso espaço de conversas em um mural virtual no PadLet. Se estiver lendo em mídia impressa, use a câmera do seu celular para ler o QRCODE e acessar a Mesa de Conversas.



pensarmos, a partir dessa perspectiva, uma formação inventiva. Tudo isso em meio a uma pandemia mundial que forçou os professores a refletir sobre o papel da educação e da escola em um contexto de ensino remoto e ensino híbrido.

Assumimos, então, a perspectiva da invenção a partir de Kastrup (2008), como potencialidade para dialogar sobre as produções curriculares e formativas urgentes nesse período. O que é a invenção?

A invenção não é um processo cognitivo especial, como a percepção, a memória, o pensamento ou a aprendizagem. É um modo de colocação do problema da cognição. Colocar o problema da cognição como invenção é conceber uma inventividade que permeia todos os processos cognitivos (KASTRUP, 2008, p. 120).

Quando colocamos a cognição como experiência de problematização, podemos diferenciar de uma experiência de reconhecimento, pois esta considera solucionar problemas. A cognição, como experiência de problematização, produz subjetividades que não irão cessar ao encontrar a solução de um problema, mas, pelo contrário, irão potencializar seus efeitos de problematização, o que produz um processo de aprendizagem constante, pois

Entendida como invenção, a cognição deve ser definida por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável. Em termos bergsonianos, reiteramos que ela deve ser tratada como capacidade de colocar problemas, e não só de solucionar problemas já dados (KASTRUP, 2007, p. 84).

Para Virgínia Kastrup (2008, p. 120), só quando entendemos a invenção como um modo de colocar o problema da cognição é que podemos falar de inventividades: “Colocar o problema da cognição como invenção é conceber uma inventividade que permeia todos os processos cognitivos”.

Dessa forma, completamente envolvida e afetada a partir desse diálogo com Virgínia Kastrup, pedimos passagem aos afetos e trazemos problematizações acerca da produção de currículos inventivos, para que, no trajeto deste caminho, possamos dialogar com Dias (2010) sobre uma formação docente inventiva.

Nessa perspectiva, entendemos como currículos inventivos as forças produzidas por professores e estudantes a partir do ensino remoto e híbrido durante a pandemia de

Covid-19 e que geraram problematizações, como: de que modo produzir currículos inventivos em territórios que estão se desmanchando devido às implicações da pandemia?

A pandemia e todas as suas mazelas possibilitaram aos professores experiências de problematização. Ao serem subitamente inseridos em uma situação completamente diferente de qualquer outra vivenciada durante a vida, todos os saberes que os professores tinham foram colocados em questão. Eles precisaram, então, pensar e problematizar outros modos de exercer a docência, tensionando saberes antigos com novos saberes produzidos, pois, de acordo com Kastrup (2001, p. 20): “É que a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos”. Dessa maneira, a partir das produções dos professores que emergiram nesse contexto, foi possível entender que a pandemia possibilitou outras condições de aprendizagem com efeitos de problematização que eram impulsionados em todos os novos contextos que surgiam.

Ouvir, ler histórias ou narrativas contadas sobre como foi possível criar movimentos curriculares inventivos durante o isolamento social com aulas remotas permite perceber e conhecer a composição de cotidianos escolares singulares disparados por professores que buscam inúmeras alternativas para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes, mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados, como a falta de investimento em tecnologia por parte do município, a baixa participação dos estudantes, o cansaço provocado pelas aulas remotas. A produção de inventividades, as táticas aos currículos prescritos atravessaram cotidianos singulares de professores trabalhando em *home office* e os usos ressignificados dos equipamentos utilizados, já que as

[...] táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um ‘golpe’, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 2014, p. 96).

Esses movimentos táticos, que ficam à espreita e aparecem no “momento certo”, contribuem para a produção de inventividades que são suspiros para os

*praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012)<sup>7</sup> suportarem as imposições engendradas no contexto do trabalho.

Os *praticantespensantes* vão produzindo diversas redes em seus cotidianos; redes com outros professores, com estudantes e, nessas redes, vão criando novos conhecimentos, produzindo as redes de conhecimentos que vão compondo os *espaçotempos* inventivos curriculares.

Toda essa movimentação vem atrelada a um projeto prescritivo de volta às aulas com normas e orientações para usos pedagógicos dos artefatos no ensino híbrido, dentre outros elementos. Mas, quando tudo chega à escola (na aula presencial e/ou virtual), experiências singulares outras de aprendizagem acontecem e afetam (positivamente) o currículo vivido e praticado na escola. É esse *saberfazer* que interessa: não o rótulo das práticas ditas fracassadas, mas os movimentos táticos criados nos espaços escolares que contribuem para a produção de currículos inventivos. Conforme descrito por Silva (2009, p. 86), ao citar Giard (1994, p.18), que destaca, em Certeau (2004), a sensibilidade estética e sua capacidade de se maravilhar:

Se Michel de Certeau vê por toda parte essas maravilhas, é por que se acha preparado para vê-las. Esse olhar otimista do pesquisador do cotidiano é essencial em nossas escolas, pois percebemos que os professores e os alunos estão sempre à procura de movimentos que possam trazer mais credibilidade, alegria e reconhecimento às práticas pedagógicas.

Desse modo, algumas pistas foram seguidas sobre as experiências de um grupo de professores que vivenciou e vivencia um modelo de ensino com novos usos dos artefatos tecnológicos no *espaçotempo* escolar ou não. Instiga-nos saber como esse movimento, em duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória, produzem *experienciasconhecimentos* criando outros sentidos para os currículos, abrindo espaço para que chamemos esses currículos cheios de sentido produzidos durante o ensino remoto e híbrido de currículos inventivos.

---

<sup>7</sup> Chamamos de *praticantespensantes* todos os participantes da pesquisa. *Praticantespensantes* é uma expressão usada por Oliveira (2012) e nos remete a entender que pensar, produzir e inventar não se separam e compõem a teoria e a prática.

Assim, motiva-nos pesquisar essas práticas cotidianas, pois, como nos propõem Alves e Oliveira (1998, p. 2),

[...] torna-se imperativo recorrer ao estudo das práticas cotidianas, procurando nelas não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, irredutível à lógica estrutural, porque plural e diferenciada.

Diante desse cenário, muitas problematizações foram nos inquietando: como se constituíram as aulas no *espaçotempo* escolar virtual durante o ensino remoto emergencial e no contexto de ensino híbrido com o retorno presencial em sistema de revezamento? Quais táticas têm permeado o currículo durante o ensino remoto e o ensino híbrido? Como essas experiências podem contribuir com outros modos de *pensarfazer* a formação docente? Quais compreensões os *praticantespensantes* têm desse período?

Com a pesquisa, foi possível capturar diversos momentos nos quais os professores demonstravam estar tão afetados por angústias vivenciadas no período do ensino remoto e híbrido que não conseguiam perceber como as muitas produções curriculares eram potentes e tiveram passagem a partir de táticas.

As táticas são aqui evocadas com base no que aprendemos com Certeau para ajudar a pensar nas burlas dos sistemas instituídos e disciplinadores, abrindo espaço para que se possam ver práticas de inventividades curriculares nos espaços escolares presenciais ou não, pois, segundo Certeau (2014, p. 94), “[...] a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado”.

Na prática, esse movimento tático dentro do campo de visão do inimigo não quer dizer que as professoras deixavam de fazer atividades com os estudantes, mas elas não usavam (burla) o caderno de atividades sugerido pela Secretaria de Educação, por exemplo, caracterizando uma tática em que foi possível produzir e respirar. Consideramos esse movimento insurreição nos *espaçostempos* escolares.

Assim, fazemos mais um encontro, desta vez com Deleuze e Guattari, quando dizemos que essas táticas são elaboradas entre movimentos tecidos pelas linhas de fuga, linhas sem previsibilidade, que ocorrem em processo de inventividade.

As linhas de fuga foram construídas a partir do desmoronamento do que se entendia como territórios em espaços físicos. Os territórios virtuais evocaram desejos de romper protocolos, de fuga. As linhas de fuga fazem parte de uma tríade de linhas que não podem ser pensadas separadamente. As **três linhas** (molares, moleculares e de fuga), que, assim como Gomes (2015), chamaremos de linhas da vida, contribuem para a produção de agenciamentos nos territórios. “Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 76).

Sobre essas linhas da vida que nos compõem, concordamos com as reflexões de Gomes (2015, p. 42)

[...] As linhas molares [...] que endurecem as relações nas escolas, compostas por más condições de trabalho, pelo desconhecimento de políticas educativas, por uma educação conteudista. [...] linhas moleculares, que permitem o traçado de linhas deslizantes, fugitivas da dureza, enquadramento e serialização imposta, proposta e sobreposta aos professores. Linhas de fuga que, pela resistência e lutas, permitem outros modos de constituir-se docente.

Todo esse desenrolar de conceitos que trouxemos até agora alinhava pensamentos, práticas e políticas e ajudava a compor o campo problemático de pesquisa que é movido a partir da seguinte pergunta: como a produção de currículos inventivos pelos professores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES durante a pandemia, em um contexto de ensino remoto e ensino híbrido, potencializa outros modos de *pensarfazer* a formação docente?

Pensar a formação docente a partir do que se desloca e transforma com a produção de currículos inventivos durante o trabalho remoto e híbrido é um movimento que se apresenta como um desejo latente e indica outras questões: como produzir aberturas para uma experiência singular de subjetivação docente? Corroboramos o pensamento de Dias (2008, p. 168), ao fazer uma aposta na **formação inventiva**,

pois: “É no meio polêmico dos estudos da cognição que se expressa uma formação inventiva. Formação essa emergente da ligação problematizada entre as redes de conhecimento e as políticas de cognição existentes na própria formação”.

Em meio à perspectiva de uma formação inventiva com professores (DIAS, 2008), em um processo de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2008), evidenciados pelos estudos da cognição, trazemos, como instrumentos de pesquisa, formações docentes que valorizem movimentos de problematização constantes.

Assim, torna-se pertinente, também, conhecer sobre os usos dados aos artefatos culturais tecnológicos e a relação desses usos com a inventividade que perpassa o currículo, presente no cotidiano dos *praticantespensantes*. Para Certeau (2014), os *praticantespensantes* não apenas consomem artefatos culturais tecnológicos, mas também fazem “usos”, dando novos sentidos, interagindo e criando tecnologias variadas.

Ao estudarmos os usos dos artefatos culturais tecnológicos durante o ensino remoto e com o retorno às aulas presenciais em um sistema de revezamento e o ensino híbrido, tomamos como base as reflexões sobre como esses produtos se incorporam aos processos de *ensinoaprendizagem*.

Sabemos que o caráter hegemônico que o uso dos artefatos tecnológicos assumiu no mundo contemporâneo provoca inúmeros debates, reflexões, modos de interpretação em relação à apropriação dos recursos digitais. Entretanto, é preciso destacar algumas mudanças de concepções que esses artefatos sofreram para professores e estudantes no ano de 2020, pois os diferentes usos contribuíram e contribuem para a produção de currículos no período de isolamento com o ensino remoto emergencial, bem como no retorno às aulas presenciais em um sistema de revezamento com o ensino híbrido.

Assumimos o conceito de artefatos tecnológicos como artefatos culturais e seus usos nos cotidianos a partir de Certeau (2014). Reconhecemos, como artefatos culturais tecnológicos nesta pesquisa, qualquer equipamento eletrônico que processe e converta dados para facilitar a vida cotidiana. No caso da escola,

podemos ter: computador pessoal (ou desktop), laptop, tablet e celular. Tomamos, como referência para a pesquisa, a Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória, pela trajetória nos usos de tecnologias nos cotidianos escolares e por possuir o cargo de professor mediador do laboratório de informática, criado em 2005, ofertado por meio de concurso público em 2006, para ocupar as vagas criadas. Em 2008, essa função passou a ser designada de Professor de Informática Educativa.

Foi a partir da possibilidade de produção de currículos inventivos e sua relação com os usos dos artefatos culturais tecnológicos que nosso pensamento se moveu para pensar a formação docente, buscando entender: as formações continuadas em nível de sistema valorizam inventividades docentes?

Portanto, a partir do campo problemático exposto e de todas as situações apresentadas, algumas intencionalidades de pesquisa emergiram:

- a) mapear, por meio de redes de conversações virtuais e de *imagensnarrativas*, os sentidos atribuídos ao cotidiano de um grupo de professores do ensino fundamental de duas escolas do município de Vitória/ES em tempos de ensino remoto e híbrido;
- b) problematizar como os usos dos artefatos culturais tecnológicos, utilizados durante o ensino remoto e no retorno às aulas com o ensino híbrido, mobilizam as redes de conhecimentos dentro e fora das escolas e em que sentido provocam a produção de currículos inventivos;
- c) compreender como os movimentos formativos produzidos em nível de sistema, unidades escolares e entre docentes e estudantes, no contexto de ensino remoto e híbrido, potencializam outros modos de *pensarfazer* a formação docente;
- d) produzir um [Plano de afetos](#) com experiências problematizadoras;
- e) produzir um *e-book* com as experiências docentes formativas e curriculares construídas na Rede de Ensino de Vitória em um contexto de ensino remoto e híbrido.

Assim, buscamos cartografar, a partir das intensidades produzidas nos encontros, nas composições com o cotidiano, as aproximações e conexões por meio de

*imagensnarrativas* e redes de conversações. Conforme iremos explicitar mais à frente, usamos a cartografia como metodologia de pesquisa porque ela “[...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos [...] e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos [...]” (ROLNIK, 2011, p. 23). Ao acompanhar e se fazer ao mesmo tempo, a cartografia nos desafia, como cartógrafas, a devorar as intensidades cotidianas. Por isso os encontros que constituíram o processo formativo que realizamos nas escolas pesquisadas transbordaram intensidades de diálogos, conversas entre experiências vividas.

Com vistas a situar o leitor, os *hiperlinks* que estabelecem as conexões com a pesquisa se apresentam da seguinte maneira:

O Capítulo 1 — **Logon da pesquisa: primeiras conexões** — apresenta as primeiras linhas que atravessam a nossa pesquisa e contextualiza o leitor sobre os processos de composição que enredaram os movimentos de pesquisa.

A aposta metodológica da pesquisa é apresentada no Capítulo 2 — **Boots em territórios moventes: a cartografia como base metodológica** — em que a cartografia foi a inspiração, tendo as *imagensnarrativas* e as redes de conversações como disparadoras para a produção de dados durante os encontros formativos realizados em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória. O capítulo apresenta ainda dois produtos educacionais, frutos desta pesquisa.

O Capítulo 3 — **Ao entrar na rede faça links: as composições com a pesquisa** — dialoga com as pesquisas acadêmicas produzidas por meio do mapeamento de teses e dissertações, no período de 2010-2020, constituindo as primeiras aproximações e aposta na produção de currículos inventivos pelos professores durante o ensino remoto em 2020 com o isolamento social e com o ensino híbrido no retorno às aulas presenciais em 2021 na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES. Esse movimento de pesquisa evidenciou, com o mapeamento, novas formas de *pensarfazer* a formação docente, com base em três descritores que orientaram a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Repositório Ufes (RiUfes),

a saber: a) ensino híbrido e ensino remoto; b) currículos inventivos produzidos pelos *praticantespensantes* nos cotidianos escolares; c) imagens e narrativas e formação docente que dialogam com nossa pesquisa no sentido de gerar novas possibilidades de pensar a formação docente em várias esferas.

***Imagensnarrativas e conversas docentes em tempos de ensino remoto e híbrido: por que a aposta na invenção?*** é o título do Capítulo 4, que se dedica a alinhar o campo problemático da pesquisa com as *imagensnarrativas* e redes de conversações docentes com os intercessores teóricos que mobilizam o nosso pensamento.

O Capítulo 5 — **Artefatos culturais tecnológicos e a tessitura de redes de conhecimentos e significações** — problematiza também sobre os usos dos artefatos culturais tecnológicos com o ensino remoto e o híbrido e a tessitura de redes de conhecimentos e significações. Estende conexões para o *pensarfazer* a formação docente, abrindo passagem para o Capítulo 6 — ***Pensarfazer a formação docente no contexto do ensino remoto e híbrido: por uma formação inventiva*** — que aborda reflexões das formações docentes a partir das problematizações geradas com o ensino remoto e híbrido e defende uma formação inventiva.

Por fim, o Capítulo 7 — **Algumas considerações... um despertar para novas problematizações?** — que, a partir dos capítulos que antecedem, sublinha a potência das inventividades curriculares produzidas por professores durante o ensino remoto e híbrido com os usos dos artefatos culturais tecnológicos e problematiza, a partir disso, uma formação docente inventiva.

Acreditamos que tudo o que problematizamos até aqui estabelece conexões diretas com nossa história como docente e isso é o que nos motiva. Desperta-nos grande prazer e empolgação poder escrever e estudar sobre movimentos que nos compõem, movimentos que nos afetam, pois foi em 1998 que nosso trabalho como docente se iniciou, já permeado pelos usos da tecnologia, quando, no Estado do Espírito Santo, se percebeu um *boom* quanto aos usos dos computadores na educação e o frenesi das escolas particulares em proporcionar aulas de Informática

na Educação<sup>8</sup> para seus estudantes. Na década de 1990, um computador pessoal custava um valor muito elevado (cerca de R\$ 3.000,00), e o salário mínimo era pouco mais de R\$ 100,00.<sup>9</sup>

Desse modo, as escolas particulares terceirizavam esse serviço, contratando empresas que montavam os laboratórios, alugando os computadores e oferecendo um professor que trabalhasse com a Informática atendendo aos estudantes nessas escolas.

Como professora nessa época, o trabalho desenvolvido no campo da Informática na Educação era na perspectiva de que o computador seria apenas um recurso que ajudasse a criar condições de aprendizagem em que o estudante construísse redes de conhecimento.

Durante a graduação em Pedagogia, trabalhávamos como professora nos anos iniciais e ainda com a Informática na Educação. No ano de 2006, a Prefeitura Municipal de Vitória/ES abriu o primeiro concurso para professores de Informática Educativa, no qual obtivemos aprovação. Esse lugar de professora de Informática Educativa dessa rede foi uma das maiores motivações para a presente pesquisa, pois começamos a perceber a potência do trabalho desenvolvido com os estudantes quando estávamos exercendo essa função.

Assim, planejamos com todos os professores e pensamos em alternativas por meio de projetos que possibilitassem maior aprendizagem. Eram projetos que levavam em consideração os territórios que iam se construindo a partir das experiências produzidas dentro do laboratório de informática e para além dele. Assim, com cada turma da escola desenvolvemos projetos e problematizamos a nossa prática docente. É possível recordar, ainda, que era preciso organizar uma fila de espera com professores para aguardar um horário vago no laboratório de Informática Educativa e iniciarmos um novo projeto.

---

<sup>8</sup> O termo “Informática na Educação” que apresentamos se refere “[...] à inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de Educação” (VALENTE, 1998, p. 02).

<sup>9</sup> Disponível em: <https://gkpb.com.br/3332>. Acesso em: 8 abril. 2022.

Com o tempo, a percepção de que todos os projetos desenvolvidos produziam problemas foi se ampliando, abrindo espaços para um movimento infindável de pensamento. Pensar nesse movimento, durante o ensino remoto e híbrido na pandemia, e associá-lo às inventividades curriculares foi fundamental para pensar no papel da docência nesse período. Pensar também na importância do professor de Informática Educativa durante esse movimento.

Nesse contexto, torna-se pertinente fazer um breve resgate sobre a Informática Educativa na Rede, pois todo o caminho percorrido proporcionou experiências que contribuíram positivamente de alguma forma com o momento vivenciado durante a pandemia de coronavírus em 2020-2021 que originou o desejo em compor esta pesquisa.

O ensino de informática nas escolas da Rede Municipal de Vitória foi instituído pela Lei nº 4.789, em 10 de dezembro de 1998, pelo então prefeito Luiz Paulo Vellozo Lucas.

Em 1997, foram adquiridos computadores pela Rede de Ensino de Vitória e os laboratórios começaram a ser montados. Algumas escolas não tinham espaço físico adequado e precisaram se organizar para o recebimento das máquinas. O projeto de informática da época era chamado de Programa de Informática nas Unidades Escolares do Município de Vitória (Infovit), que tinha como objetivo: “[...] planejar e executar a continuidade do processo de integração da informática nas escolas da rede municipal para que todas elas estejam interconectadas através da Rede Municipal Educativa de Informação até o ano de 2001” (VITÓRIA, 1997, p. 4).

Posteriormente, de acordo com o Plano Municipal de Educação de Vitória 2001/2010 (VITÓRIA, 2003a, p. 19), o INFOVIT estabelece como objetivo ‘possibilitar a integração de inovação tecnológica às atividades didáticas, proporcionando aos alunos, à comunidade escolar e local o acesso à informática para a aquisição do conhecimento’ (COSTA, 2011, p. 101).

A partir de então, segundo Mugarbí (2005), a coordenação do projeto começou a chamá-lo de Informática Educacional da Rede Municipal de Educação da PMV: “[...] o projeto de informática educacional da PMV foi otimizado a partir do 2º semestre de 2002, onde criamos capacitações e visitas pedagógicas permanentes em todas as

EMEFs com laboratório de informática” (SEME, 2002, p.1, *apud* MUGRÁBI, 2005, p. 56).

Desse período em diante, os processos formativos foram organizados ora por empresas contratadas, ora pela equipe da Seme Central (contando em alguns momentos com a participação dos professores, por meio de relato de experiências). Em outros momentos, a própria escola organizava os encontros de formação. Compreendemos que a implantação da informática em uma rede de ensino gera interferências no seu aspecto físico e material, mas também assume outras dimensões que ultrapassam esses aspectos, que tem a ver com situações e atravessamentos que perpassam, dentre tantas outras dimensões, a formação dos professores e os *espaçostempos* vivenciados e utilizados pelos praticantes do cotidiano escolar e o currículo vivido da escola.

Em 2017, a Rede Municipal de Ensino de Vitória atualizou suas diretrizes curriculares com um capítulo específico que contemplava a Informática Educativa. A elaboração desse documento foi a partir de um Grupo de Trabalho (GT) composto por professores de Informática Educativa da Rede, do qual fizemos parte. Foram diversos encontros para discussão de como se apresentaria este capítulo nas Diretrizes do município, que teve como título *Educação: inovação social e tecnológica por uma vida sustentável*.

No âmbito municipal, a Secretaria de Educação, reconhecendo a importância de potencializar os processos inovadores ancorados nos diversos usos das tecnologias, assegura no Planejamento Plurianual (PPA 2018-2021) o Programa Inovações Educacionais que tem por objetivo realizar ações de inovações educacionais, de ordem pedagógica, de gestão e de tecnologias, de forma a potencializar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e de execução do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino, do planejamento da Secretaria de Educação e da política educacional (PMV, SEME, 2020, p. 317).

Em processos de cartografias de vida, afetos e experiências profissionais, foi possível captar muitas relações, encontros e conexões, que permearam a caminhada profissional e acadêmica, que nos atravessaram e contribuíram com a formação de nossas redes de conhecimentos e significações (ALVES, 2016). Entendendo que somos uma composição coletiva engendrada por essas redes,

emergem múltiplos sentidos e desejos para a tessitura desta pesquisa. Assim, interessa-nos pensar a formação docente por meio das inventividades curriculares produzidas em contexto de ensino remoto e híbrido durante a pandemia de Covid-19 utilizando narrativas dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) do cotidiano.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta grande importância no sentido de criar possibilidades para contribuir com o movimento de pensamentos inventivos por parte dos professores, ao dar visibilidade às inventividades nos territórios virtuais e presenciais dos currículos escolares.

A pesquisa dedica-se, ainda, pela cartografia das experiências produzidas, a criar registros de/com a formação docente, potencializando os movimentos inventivos cotidianos em um contexto de ensino remoto e ensino híbrido, desvinculando-se das formações engessadas de discussões curriculares prescritas em nível de sistema.

Como base teórica epistemológica, serão utilizadas as contribuições dos estudos de Certeau (2014), Deleuze e Guattari (2011), Kastrup (2008), Dias (2008), Kastrup (2008), por compreendermos que esses autores abordam, em seus estudos, pensamentos que vêm ao encontro das intenções desta pesquisa.

A base metodológica para este estudo se alinha à pesquisa cartográfica, pois a reconhecemos pelo seu viés processual, sem trajetória predefinida que vai, a partir da experiência, produzindo agenciamentos entre sujeito e objeto, teoria e prática (PASSOS; BARROS, 2009) em um plano que Passos e Barros (2009, p. 17) chamam de “plano da experiência”, portanto: “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 18).

Buscamos afetar e sermos afetadas no traçado do plano da experiência de professores em um movimento de ensino remoto e híbrido, no qual fomos nos orientando de acordo com o percurso que a pesquisa ia seguindo e nos apresentando um campo cheio de inventividades.

Assim, percebemos a necessidade de investir intensamente nos cotidianos a serem pesquisados, tecendo redes de conversações (CARVALHO, 2009) que, em seu desenrolar, produzem registros educativos e formam mapas cartográficos de pesquisa e de formação com e pela docência, pois, “Numa rede de conversações, insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade” (CARVALHO, 2009, p. 282).

Na processualidade, ao estar com os professores, algumas pistas emergem nos encontros formativos presenciais e virtuais via Meet, evidenciando a força das *imagensnarrativas* docentes. No sentido expresso por Ferrazo e Alves (2015, p. 312), esses encontros têm:

[...] se mostrado extremamente interessantes como possibilidade menos estruturada e formal de problematização dos cotidianos escolares e, por efeito, como alternativa mais potente para o entendimento dos processos de invenção/resistência que são vividos na complexidade das redes tecidas pelos praticantes dos cotidianos das escolas.

Percebemos, com os usos de *imagensnarrativas* e redes de conversações, cotidianos escolares em tempos de pandemia com ensino remoto e híbrido problematizados a partir da experiência dos *praticantespensantes* em momentos virtuais, evidenciando a potência para a produção de redes formativas, redes de afetos, conversas e conhecimentos.

Dessa forma, o fazimento desta pesquisa seguiu em contexto de rizoma com redes de sentidos tecidas durante todo o processo de pesquisa que se conectavam formando linhas, multiplicidades. Pensar o rizoma a partir de suas características enunciadas por Deleuze e Guattari (2011) ampliou nosso entendimento no que tange à organização da nossa pesquisa, que não segue a lógica da reprodução e do decalque no esquema da árvore, pois:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Desse modo, pelo princípio da cartografia e do decalque, “[...] um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 29). Como a nossa pesquisa é produção de multiplicidades a partir de movimentos diversos, conseguimos pensá-la com a estrutura de um rizoma, que permite o movimento de campos por entre ele (o rizoma), compondo o nosso mapa pesquisa. Tal mapa faz parte do rizoma, pois contribui para a conexão dos campos, tecendo redes e produzindo multiplicidades.

### 1.1 O ENSINO REMOTO E O ENSINO HÍBRIDO NA REDE DE ENSINO DE VITÓRIA/ES EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

Nossa pesquisa busca cartografar a potência da produção de currículos inventivos em espaços presenciais e virtuais de aprendizagem que chamamos de territórios (MOREIRA, 2020), provocados pelo contexto da pandemia de Covid-19, que exigiu mudanças metodológicas e didáticas para a manutenção do ensino e aprendizagem na educação.

A Covid-19,<sup>10</sup> causada pelo coronavírus, trouxe mudanças radicais no cotidiano de toda a população mundial. Os primeiros casos da doença foram registrados em dezembro de 2019, na China. Desde então, a disseminação ocorreu de forma exponencial em todos os continentes.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia e a população se viu em isolamento social, aprendendo novos modos de sobreviver aos riscos ocasionados pelo contágio com o vírus.

Nesse cenário, escolas, faculdades e universidades em todo o Brasil precisaram adequar os métodos de ensino, e as aulas presenciais foram substituídas por aulas em formato remoto, forçando estudantes e professores/as a se adaptarem e

---

<sup>10</sup> Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em todo o mundo, estima-se que 15 milhões de pessoas tenham ido a óbito e, no Brasil, o Painel Covid atualizado em 23-05-2022 registrou que 665.666 pessoas morreram (Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 07 maio. 2021).

aprender de forma rápida as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).<sup>11</sup>

No Estado do Espírito Santo, não foi diferente, a partir do Decreto nº 4.593-R, publicado no dia 16 de março de 2020 no Diário Oficial, instituiu-se o Estado de Emergência em Saúde Pública no Espírito Santo, estabelecendo “[...] medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus (Covid-19)”. Dentre essas medidas, registramos a suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, o fechamento das escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino pública e privada.

O Município de Vitória seguiu o Decreto Estadual com medidas sanitárias e publicou, no dia 16-03-2020, que as aulas na Rede Municipal de Educação também estariam suspensas. Angústia e ansiedade foram sentimentos que invadiram os/a professores/as. A Secretaria Municipal de Educação de Vitória iniciou um processo de estudos intenso, de modo a possibilitar formação para seus profissionais. Em pouco tempo, foi preciso pensar e planejar novas abordagens e metodologias de ensino para a rede de ensino do município.

Assim, em 20 de março de 2020, a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE) reformulou o curso Defesa Civil e Prevenção a Incêndios, ofertado em nov./dez. de 2019, e lançou-o pela plataforma VixEduca, com término em 26 de abril de 2020 e carga horária total de 40 horas.

Colocando o curso em análise, notou-se que não estabelecia relação com o momento em que todos vivenciavam: um curso técnico, pronto e que não possibilitava a participação dos profissionais e nem dialogava com suas demandas. A impressão é a de que o curso foi reativado para ocupar a carga horária dos profissionais que estavam em isolamento, sem previsão para o retorno presencial e

---

<sup>11</sup> Tecnologia digital é qualquer tecnologia baseada em uma linguagem binária de computadores, como som, texto, imagens... Assim, podemos pensar em computadores, internet, celulares, lousa digital. Consideraremos, em nossa pesquisa, os usos de qualquer um desses artefatos.

sem orientações da Seme com relação ao novo contexto e suas implicações para o processo educativo.

Em 4 de maio de 2020, a GFDE inicia a formação intitulada Metodologias Ativas e a Cultura Digital na Educação para professores do Ensino Fundamental II. Em um período de três dias, o curso teve mais de 900 inscrições de profissionais sedentos por conhecimento. Foram criadas dez turmas com 50/60 cursistas em cada uma. Os demais professores precisaram aguardar novas oportunidades de formação a serem ofertadas.

O curso Metodologias Ativas e a Cultura Digital na Educação, para professores do Ensino Fundamental II, foi considerado inovador na rede, pois foi bastante denso, com dois meses de duração e carga horária de oitenta horas. Em cada turma, havia um formador/tutor que atuou minuciosamente no diálogo, nas reflexões e nos feedbacks das atividades propostas. O objetivo foi possibilitar aos professores reflexões sobre sua prática docente com os usos das metodologias ativas mediadas pelas tecnologias.

Sobre metodologias ativas, entendemos com José Manuel Moran (2015) que são pontos de partida para seguir para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.<sup>12</sup>

A educação de Vitória/ES segue uma concepção de currículo com base na teoria histórico-crítica, que se aproxima da psicologia histórico-cultural, conforme as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e EJA de Vitória (2020). Nessa perspectiva, as metodologias ativas articuladas aos processos de ensino e aprendizagem valorizam a aprendizagem pela experiência, construindo caminhos e trajetórias juntamente com os estudantes ou o mais próximo possível.

---

<sup>12</sup> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, em um mundo conectado e digital se expressam, por meio de modelos híbridos, com muitas combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH, MORAN 2018, p. 4).

A esse respeito, concordamos com Lévy (1993, p. 42), quando enfatiza que ele em muito se baseou na filosofia de Gilles Deleuze para compor seus estudos:

[...] Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar [...] aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular e não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa [...].

A partir da integração entre a proposta do curso e da demanda emergencial dos profissionais, foi possível notar que o curso em questão, totalmente em formato remoto, considerando o AVA como um território, possibilitou reflexões acerca das práticas dos professores para pensar em aprendizagem por meio da experiência, das metodologias ativas.

Enquanto uma equipe da Seme se empenhava nos processos formativos, outra equipe da Subsecretaria de Gestão Pedagógica analisava plataformas virtuais para garantir a interação com os estudantes e contribuir com a sequência do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda no mês de maio, a Secretaria estabelece parceria com a Aprimora, uma plataforma que explora conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. O acesso era feito pelo Boletim *Online* ou pelo aplicativo Vitória Online. Muitos relatos, disponíveis em matérias no *site* da Prefeitura de Vitória, evidenciavam que as famílias aprovavam o movimento:

Minha filha é do 2º ano, tem feito as atividades de Português e Matemática e está encantada. O mais legal é que a plataforma ensina de maneira bem criativa, além disso, são ótimos os exercícios, afirma Lilia de Almeida Carvalho, mãe de aluna da rede municipal.

O novo ambiente virtual está sendo uma excelente oportunidade para estudarmos na quarentena. O jogo é muito legal, com várias atividades de Matemática e Português. Tem também a pontuação que você vai ganhando quando acerta as questões, eu achei muito bacana e está me ajudando bastante, conta Ana Carolina Mota, estudante do 7º ano da EMEF Maria Madalena de Oliveira Domingues (Site da PMV).

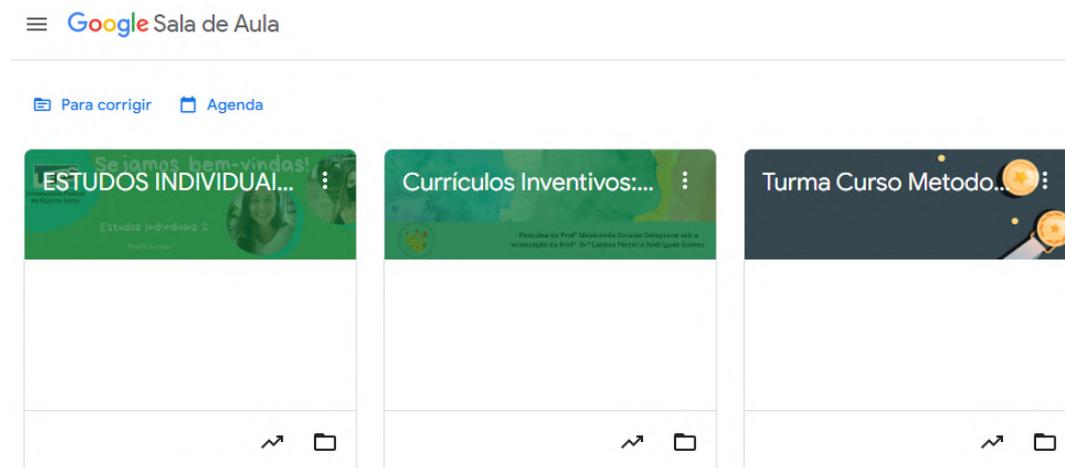
A rede se mostrou preocupada com os estudantes que não tinham acesso à Internet e/ou não possuíam equipamentos, como celular ou computadores, e criou cadernos impressos com atividades entregues a essas famílias.

Dando continuidade aos processos formativos, em 17 de junho de 2020, a GFDE inicia, na plataforma VixEduca, o Curso Metodologias Ativas e Culturas Digitais para a Educação de Jovens e Adultos. O curso foi planejado para esse público especificamente e contou com carga horária de 50 horas. O término foi no final de agosto.

No final do mês de julho, toda a comunidade escolar e profissionais da rede passaram a contar com a plataforma AprendeVix. A partir de um convênio com a Google Brasil, foi disponibilizado o Google WorkSpace for Education, que conta com diversos aplicativos. Professores e estudantes receberam contas Google com capacidade ilimitada de armazenamento nas nuvens.

A plataforma AprendeVix conta com todos os aplicativos do Google WorkSpace for Education, além do canal AprendeVix Seme no Youtube. Um dos aplicativos é o Google Sala de Aula ou Google Classroom, que é um ambiente para a criação de salas de aula, permitindo interação entre professores e estudantes. Na imagem a seguir, a interface do Google Sala de Aula.

Imagem 1 — Google Sala de Aula



Fonte: Acervo pessoal.

A partir do lançamento da Plataforma AprendeVix, a rede inicia novos processos formativos, constituídos de oficinas dos aplicativos Google WorkSpace for Education.

Essas oficinas foram de caráter instrumental, para ensinar aos profissionais o funcionamento dos aplicativos e, posteriormente, como adequá-los às práticas.

No período de julho a dezembro de 2020, foram ofertadas dezenas de oficinas dos aplicativos Google para profissionais da educação infantil, ensino fundamental e EJA. Importante destacar que, de setembro a dezembro, a GFDE proporcionou um curso, pela primeira vez, dentro da plataforma AprendeVix.

Nesse breve panorama, evidenciamos a quantidade de informações que os professores tiveram que assimilar em tão pouco tempo no ano de 2020. Vários foram os investimentos: estudo, gravação de vídeos, participação, produção de videoconferências, criação de canais em redes sociais, busca ativa de estudantes, reconfiguração e novos sentidos aos planejamentos. Realmente o ano de 2020 foi desafiador para a educação.

Em 15 de dezembro de 2020, a Seme publicou, em Diário Oficial, a Portaria Seme nº 035/2020, em que anunciava as diretrizes para a elaboração do Calendário Escolar 2021, com o tema "Educação 2020/2021: o *continuum* curricular como garantia do direito de aprender". O ano letivo de 2021 tentaria garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes em ambiente presencial e não presencial.

Em 25 de janeiro de 2021, é anunciado nos jornais locais o retorno às aulas em formato híbrido no município de Vitória:

A nossa missão tem sido de muita responsabilidade. Acreditamos na ciência, temos como base o mapa de risco do Espírito Santo, que permite aulas presenciais nos municípios que estejam classificados em risco baixo ou moderado, e nossa postura é de preservar a vida. Temos certeza que os protocolos estabelecidos dão conta de permitir a atividade escolar nesse contexto de pandemia e estamos empenhados em garantir o direito ao ensino e à qualidade dessa aprendizagem, que não é e não pode ser de qualquer maneira (JULIANA RHOSNER, secretária de Educação de Vitória, 2021, *Site* da PMV).

Com relação a essa decisão, evidenciamos que apenas em julho de 2021 o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer orientando as medidas de retorno às aulas presenciais.<sup>13</sup> Porém, com a flexibilização do Estado, várias cidades

---

<sup>13</sup> [Parecer CNE/CP nº 6/2021](#), aprovado em 6 de julho de 2021.

planejavam o retorno. A ansiedade tomou conta dos profissionais que, ainda sem previsão de vacina para todos/as, precisaram se preparar para mais um desafio: o ensino híbrido.

Foi divulgado, também, um calendário de volta às aulas, que contemplava os períodos de formação para os profissionais:

- 27 de janeiro a 5 de fevereiro: formação para os novos profissionais da rede.
- 8 a 12 de fevereiro: formação para os profissionais que já fazem parte da rede.
- 22 de fevereiro: retorno das aulas em modelo híbrido com professores nas escolas e alunos em casa.
- 1º de março: retorno das turmas do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano.
- 15 de março: retorno das turmas do ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano.
- 29 de março: retorno das turmas do ensino infantil para alunos de 4 e 5 anos (2021).<sup>14</sup>

De acordo com as datas no calendário divulgado, o primeiro momento com estudantes em espaço presencial escolar aconteceu dia 1º de março de 2021 com as turmas de 1º ao 5º ano em sistema de revezamento, ou seja, para garantir os protocolos de biossegurança, as turmas foram divididas em dois grupos por cores (laranja e azul) e, em cada semana, um dos grupos frequentava as aulas presencialmente, enquanto o outro fazia as atividades propostas na plataforma AprendeVix, caracterizando o formato híbrido.

Sobre o ensino híbrido:

É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 74).

---

<sup>14</sup> Disponível em:

<https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/escolas-da-capital-se-preparam-para-a-volta-as-aulas-e-recebem-visitacoes-41973>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Dessa forma, o ensino híbrido é caracterizado quando há momentos presenciais e momentos virtuais.

José Manuel Moran (2015, p. 41) acrescenta:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos 'pratos', com sabores muito diferentes.

Moran (2015) ressalta a importância dos avanços das tecnologias digitais, no que tange à mobilidade e conectividade para a ampliação dos espaços de aprendizagem em um “ecossistema mais aberto e criativo”, que podemos considerar como um rizoma, pois possibilita diversas formas de ensinar e aprender, muitas misturas em diversos espaços. Não há começo nem fim definidos para os processos de ensino e aprendizagem híbridos. Tudo é aproveitado, criado, produzido, modificado por todos os participantes.

Dessa forma, o ensino híbrido, com o retorno das aulas presenciais em um sistema de revezamento, contribuiu para a interação e aprendizagem de professores e estudantes que possuíam conectividade, pois cabe ressaltar que houve muitas lacunas durante todo o processo, principalmente no que tange à falta de conectividade de muitos estudantes residentes em territórios mais vulneráveis de Vitória/ES.

Sabemos que um rizoma é composto por linhas, linhas que se atravessam, extravasam, linhas de intensidades... Portanto, o rizoma ensino híbrido se constitui também por meio de linhas de exclusão, por meio da invisibilidade de estudantes sem condições de acesso à conectividade, cuja alternativa era retirar na escola em que estavam matriculados os cadernos impressos com atividades organizadas pela Seme.

Salientamos que, com o retorno presencial no sistema de revezamento, os professores não faziam encontros síncronos com os estudantes em modo remoto, pois, em todas as semanas, eles estavam cumprindo sua carga horária de trabalho ora com o grupo laranja, ora com o grupo azul. Os professores não tiveram apoio financeiro do município que lhes possibilitasse uma carga horária suplementar de trabalho para realizar os encontros remotamente, garantindo maior interação entre professores e estudantes no modelo de ensino híbrido.

Nas semanas em que os estudantes não estavam presencialmente na escola, tinham atividades na plataforma AprendeVix planejadas pelos professores. Devido à falta de tempo remunerado, os professores não conseguiam fazer a mediação dessas atividades de maneira síncrona com encontros remotos. A maioria se utilizava da metodologia de sala de aula invertida, que consiste em abordar as atividades e conteúdos que foram postados na plataforma também no momento presencial.

A Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE) intensificou, no ano de 2021, formações que fossem construídas juntamente com os professores de acordo com suas necessidades que transversavam por metodologias ativas em torno do ensino híbrido.

É nesse contexto que propomos conhecer as práticas dos professores, tanto em formato remoto, em 2020, quanto no formato híbrido, em 2021. Acreditamos na potência das táticas produzidas também nos ambientes virtuais de aprendizagem, que concebemos como territórios na produção de currículos inventivos mediados pelas tecnologias digitais.

O presente estudo tem um caráter processual, longe das limitações de pensamentos causadas por conclusões com caráter finalista. Assim, esperamos que o leitor encontre sempre começos, caminhos abertos, delineamentos provisórios e múltiplas conexões ao longo da leitura do texto.

## 2 *BOOTS* EM TERRITÓRIOS MOVENTES: A CARTOGRAFIA COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA

Estou em movimento  
 Movendo até o fim do tempo  
 Movendo até o fim  
 Eu começo, não termino  
 O movimento não acaba [...]



CAPITAL INICIAL<sup>15</sup>

Um *boot*, em linguagem tecnológica, faz referência ao momento em que um computador inicializa. Essa ação pode ocorrer quando um computador é ligado ou reinicializado. Um *boot*, em um território de pesquisa, faz recomeçar um novo começo. Os territórios de pesquisa pulsam, “o movimento não acaba” e, a cada movimento reinicializado, não é possível o encontro com o que era antes, mas novos encontros com o que é agora, com o território reinicializado após um *boot*.

A forma como o trecho da música Movimento, do Capital Inicial, foi organizada lembra-nos movimento: seriam ondas? Seriam ventos? O que o leitor vê? Ventos ou ondas... movimentos sem fim... O que importa são os encontros com as ondas ou com a ventania, o que passa entre. Na cartografia, inspiração metodológica desta pesquisa, a força dos encontros aqui produzidos movem as experiências no caminho percorrido.

O encontro-convite com todo o texto desta dissertação implica-se com este capítulo, que foi organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresenta o porquê da escolha pela cartografia como aposta metodológica e as *imagens narrativas* e redes de conversações como instrumentos no contexto do ensino remoto e híbrido na rede de ensino de Vitória/ES. Em seguida, destaca os movimentos realizados

<sup>15</sup> Álbum: Você não precisa entender. Lançamento: 1988.

para a produção de dados, com detalhamento sobre o período, os participantes e os territórios da pesquisa. Depois explicita três pistas que compuseram os processos para o fazimento da pesquisa, que se manifesta por meio de um Plano de Afetos Formativo que se constituiu em um produto educacional e pela materialização dos encontros em um *e-book*, constituindo-se em um segundo produto educacional.

Os territórios moventes desta pesquisa destacam a temática da produção de currículos inventivos a partir do ensino híbrido e do ensino remoto, explicitando como essas produções potencializam outros modos de *pensar/fazer* a formação docente. Interessa-nos, por meio de investigação, cartografar a potência dessas produções para os movimentos de formação docente, produzindo-os com os professores por meio de formações inventivas com um grupo de docentes de duas escolas da Rede de Ensino de Vitória/ES.

Ao considerar que os territórios existenciais, formativos e de subjetivação estão em constante movimento, a cartografia se destaca como inspiração metodológica, pois o pesquisador cartógrafo precisa estar no território, mover-se junto, acompanhando os processos com os *praticantepensantes*, pois “Diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135). Portanto, não é possível apenas um olhar superficial, mas estar implicado com um olhar atento e sensível, principalmente por estarmos cartografando processos em um dos contextos de pandemia mundial com tantas fragilidades em questão.

A pandemia da Covid-19 em 2020 exigiu outros modos de reaprender a conviver, trabalhar, viver... O isolamento social e os desafios vivenciados a partir de cotidianos não presenciais forçou o pensamento docente e os sistemas de ensino a encontrar outros modos de promover processos aprendentes, como o ensino remoto e o ensino híbrido.

O ensino remoto se caracteriza como uma estratégia emergencial para reduzir os impactos da pandemia e o isolamento social na aprendizagem dos estudantes. Assim, o ensino remoto se realizou de formas variadas, como aulas *online* por

plataformas de videoconferências, via sinal de rádio, por canais em TV, plataformas de compartilhamento de vídeos, como o Youtube, por aplicativos de conversas, por materiais impressos e até lives em redes sociais, como o Instagram.

Em 2021, com o retorno presencial dos estudantes em um contexto de revezamento, evidenciamos o ensino híbrido como estratégia para a garantia do direito de aprender dos estudantes, com um grupo que frequentava as aulas presenciais em uma semana e, na outra, remotamente.<sup>16</sup>

Imagem 2 — Ensino híbrido e remoto



Fonte: Imagem produzida pela autora.

É nesse contexto de produção de subjetividades, a partir da pandemia, com interrogações sobre o que estaria por vir, que esta pesquisa emerge. Encontramos em Barros e Kastrup (2015, p. 58) um entendimento para esse processo, quando afirmam:

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações.

<sup>16</sup> Esse sistema de revezamento atribuindo cores (laranja e azul) para os grupos de estudantes foi adotado pela Prefeitura Municipal de Vitória para garantir o distanciamento mínimo em sala de aula, cumprindo os protocolos de biossegurança estabelecidos pela Secretaria de Saúde.

Nesse sentido, começamos pelo meio, entre pulsações de processos em andamento, nas quais buscamos trilhar e percorrer caminhos para encontrar intensidades que ajudassem a compor a nossa problemática, perpassando sobre como professores de escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES produzem currículos inventivos no contexto de ensino remoto e ensino híbrido, potencializando outros modos de *pensarfazer* a docência.

Ao mapear as produções de currículos inventivos pelos professores, intencionamos produzir, com os *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) das escolas pesquisadas, elementos que ajudem a *pensarfazer* a formação docente.

Desse modo, pesquisas no campo da educação, que se dedicam a problematizar essa temática, começaram a ser motivo de busca por muitos profissionais da educação que ansiavam conhecer mais sobre suas potencialidades na superação dos desafios do ensino remoto e do ensino híbrido, em especial, com a condição de grande desigualdade de acesso a recursos tecnológicos que os estudantes das camadas mais empobrecidas da população brasileira vivenciam. Nos anos de 2020 e 2021, período em que se passa esta pesquisa, não foi observada nenhuma política que garantisse maior equidade no acesso à informação no município de Vitória/ES.

Chama a atenção a necessidade de ampliar o acesso e os sentidos produzidos sobre os currículos nas escolas públicas em contexto de grande desigualdade social atualmente e também o potencial das pesquisas, em especial, as pós-críticas, pois “[...] preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção” (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Concordamos, ainda, com Paraíso (2004, p. 284-285), quando afirma: “As produções e invenções das pesquisas pós-críticas têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”.

Dessa forma, apostamos nas pesquisas pós-críticas em educação por não seguirem parâmetros e não se interessarem pelo que dizem ser “certo” ou por “modelo deslizado” de alguma coisa, mas pelas várias lógicas discursivas e as implicações

do poder na elaboração dos currículos. Esta pesquisa é afetada pelas concepções pós-críticas em educação, pois elas têm questionado:

[...] o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). [...] Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Assim, as pesquisas pós-críticas preferem o que é novo, apostam nas criações e relações inventivas, questionando a dureza das prescrições. Por esse caráter, as pesquisas pós-críticas potencializam novos modos de pensar a educação em sua subjetividade, de pensar as teorias de currículo e ressignificá-las, reinventá-las.

As teorias pós-críticas de currículo vêm criticar o currículo da modernidade, já que a educação, de maneira geral, está alicerçada em concepções da modernidade, como transmitir conhecimentos e formar um cidadão autônomo. Nesse sentido, teorias pós-críticas, como o pós-modernismo, criticam a própria ideia de educação centrada no modernismo.

Assim, como uma teoria pós-crítica, de acordo com Silva (2005, p. 112), “O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno”.

Então, o currículo concebido em uma perspectiva pós-moderna considera que o sujeito é constituído a partir das ações externas, em que ele não apenas “[...] pensa, fala e produz, [mas é] pensado, falado, produzido” (SILVA, 2015, p. 113).

Por isso o encontro das pesquisas pós-críticas com a cartografia nos fez refletir que a cartografia é pós-crítica porque é intervenção e pesquisa-intervenção vai se constituindo com o cotidiano e seus participantes, pois abordamos discussões sobre as conexões da produção de currículos inventivos com as experiências originadas a partir das demandas contemporâneas com o ensino remoto e híbrido. Nossa

pesquisa, então, vai reafirmando a perseverança em romper com a modernidade a partir da cartografia, como pesquisa-intervenção, pois

[...] produção de conhecimento e produção de realidade não se separam. Este é o sentido, aqui posto, de uma pesquisa-intervenção: alterar os padrões comunicacionais em determinada realidade institucional significa intervir sobre esta realidade aumentando seu grau de abertura, em outras palavras, deixando vir à tona o ser comum que nela insiste como o plano do qual ela emerge enquanto realidade efetuada, instituída, formada (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 117).

Ainda em uma perspectiva pós-crítica de currículo, as diferenças são sempre produzidas e reproduzidas por meio das relações de poder. Portanto, a partir dessa premissa, interessa-nos pensar o currículo com Deleuze, pela Filosofia da diferença, que considera que a diferença está em tudo e, assim, não generaliza as coisas, atribuindo as mesmas características ao que parece semelhante, pois, para Deleuze, a diferença é singular, fazendo parte do que ele chama de repetição. Assim, em “[...] cada momento da diferença deve encontrar sua verdadeira figura, a seleção, a repetição[...]” (DELEUZE, 2020 p. 98). Portanto, a diferença se constitui como multiplicidade e também o currículo como multiplicidades. É vivo, produz subjetividades entre a repetição e a diferença.

Em 2020, com a implementação da Plataforma AprendeVix na Rede de Ensino de Vitória e a adoção do ensino remoto emergencial, foi possível notar um grande investimento dos profissionais da rede, o que ajuda a levantar a hipótese de que currículos outros também puderam se compor em meio a esse processo.<sup>17</sup> Isso disparou a necessidade de cartografar essas subjetividades, bem como quando, no retorno das aulas presenciais, em 2021, e com a implementação do ensino híbrido, os olhares e interesses por esse processo se aguçaram e várias problemáticas começaram a convidar o pensamento a encontrar possíveis processos aprendentes no ensino remoto e no ensino híbrido: “[...] se nós não estivéssemos abertos aos desafios desse período, seríamos engolidos” (PRATICANTE 25). O comentário da

---

<sup>17</sup> Essa hipótese surge com base em nossa observação e acompanhamento constante desse movimento como integrante da Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE/Seme).

professora representa a motivação dos docentes em buscar vias que possibilitassem a adequação das práticas, dos currículos aos momentos vivenciados.

É importante o olhar do cartógrafo em selecionar e afetar-se pelo contexto de pesquisa, pois, segundo Kastrup (2015, p. 35):

A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento.

Nesse contexto, o isolamento social, em virtude da pandemia em 2020, apresentou a diversidade dos territórios escolares e deixou ainda mais evidentes as disparidades sociais. Uma tentativa de acolhimento, engajamento, compromisso, solidariedade, integração entre currículos e tecnologias oportunizou outros modos de desenvolver educação a partir do ensino remoto e do ensino híbrido.

Dessa forma, o campo problemático desta pesquisa se expande por suas inconclusões em que teoria e prática se unem para compor este campo e pensar em currículos inventivos durante o ensino remoto e híbrido.

Traçar um campo problemático enquanto cartógrafo significa problematizar as formas cognitivas do próprio pesquisador em sua relação junto ao campo ao qual se dedica. Assim, exige dele uma permanente modulação do problema, uma postura de abertura às forças que forçam a pensar, como uma sintonia com a dimensão da primeira regra do método intuitivo: reconciliar verdade e criação no nível dos problemas.

Tal pista põe em evidência a importância de que, na pesquisa, o pesquisador venha a se conduzir na direção de resoluções inventivas, que o forcem a traçar novos problemas, em uma inconformidade incessante que lhe permite não ceder às seduções das respostas apaziguadoras ligadas ao plano da reconhecimento. Em lugar disso, produz vitalidade às forças que dão existência às coisas, produzindo material de pesquisa no momento mesmo em que problematiza o campo (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 34).

Portanto, nosso ponto de vista de observadora contribui para a formulação de muitos questionamentos que compõem o campo problemático desta pesquisa, por exemplo: como ocorriam/ocorrem as práticas docentes que compõem o currículo nos momentos totalmente remotos com a utilização da Plataforma AprendeVix? E como se dão essas práticas com o retorno das aulas presenciais? Como se desenvolveram experiências aprendentes nesses períodos? Quais subjetividades inventivas produziram? Como se davam as redes de conversações entre os

docentes? Quais as contribuições dos artefatos culturais tecnológicos nos territórios virtuais?

Por isso, a partir dessas inquietudes, propomos pensar o currículo com a diferença e assumimos que pensar o currículo no ensino remoto e no ensino híbrido é pensá-lo com a diferença, pois as estruturas rígidas curriculares existentes são estremecidas nesse movimento:

[...] podemos dizer que um currículo também não está nunca definitivamente formado. Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio para ver a diferença fazer o seu trabalho. Nessa perspectiva, podemos, sim, experimentar fazer a diferença operar para movimentar um currículo, para pensar um currículo (PARAÍSO, 2010, p. 589-590).

Pensar em currículos em meios virtuais, mediados pelas tecnologias em um contexto de pandemia, torna-se um desafio de romper com os modos habituais de currículos existentes e convida a abrir caminhos para os currículos inventivos. Nesses currículos rompidos, rachados, que acontecem nos meios virtuais é onde brota a diferença, pois:

[...] a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade, cria um vazio motor. Se a virtualização fosse apenas a passagem de uma realidade a um conjunto de possíveis, seria desrealizante. Mas ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de inversão em seu esforço de atualização. A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade (LEVY, 1996, p. 7).

Assim, são produzidos novos percursos curriculares por meio da convergência de diversas linguagens que constituem os territórios virtuais. Esses percursos curriculares produzidos durante o ensino remoto são movimentos táticos encharcados de subjetividades, pois colocam em xeque o currículo baseado na identidade, o currículo prescrito que conhecemos. Por isso, ao pensar o currículo com Deleuze, apostando na Filosofia da diferença, consideramos a potência dessas subjetividades inventivas.

Deleuze não pensa a diferença separada da repetição, por isso sua tese, *Diferença e repetição*, deu origem ao livro de mesmo nome em 1969. Na repetição, é possível surgir processos diferenciais. Quando o pensamento é provocado, forçado pelo

encontro com o signo, a diferença emerge e a aprendizagem acontece. As *imagensnarrativas* movidas nesta pesquisa foram elementos disparadores que provocaram o pensamento dos participantes, pois:

[...] as *imagensnarrativas* não descrevem algo que já está dado a priori, mas inscrevem sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes *temposespaços* praticados e, ainda, diferentes *fazeressaberes* dos narradores praticantes (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 312).

No desenvolvimento do trabalho com *imagensnarrativas*, foi possível problematizar as formações docentes. Foram suspiros para produzir cartografias em períodos híbridos, pois, além de nossos momentos presenciais nos cotidianos das escolas, realizamos formações remotamente.

Nesse sentido, importa com a pesquisa priorizar a diferença a partir de um caminho metodológico tecido não por uma reta com ponto de partida e chegada, mas por linhas com vários desvios e bifurcações, em que verdades não são estabelecidas previamente, mas possíveis.

Queremos um pensamento que não considera a diferença um problema, mas sim ponto de partida para criar problemas e, assim: problematizar a Escola, O Movimento Social, O Indivíduo, O Coletivo. Um pensamento que não procure as identidades entre o nome e a coisa, mas que invente novas possibilidades a cada vez, que abdique do artigo definido maiúsculo e dos grandes temas que o acompanham. Menos consciência, autonomia, comunicação, informação, *bildung*, reprodução. E mais cartografias, linhas, fugas, singularidades, devires (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 2).

Para Deleuze (2020, p. 53):

A diferença é esse estado em que se pode falar d'A determinação. A diferença 'entre' duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas [...]. A diferença é esse estado da determinação como distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é feita ou que ela se faz, como na expressão 'fazer a diferença'.

Desse modo, a diferença é um processo de diferenciação, é movimento, transformação. O que é constante na diferença é a mudança. A filosofia da diferença busca entender os devires como campo de multiplicidades, acontecimentos, pois

“Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

O caminho metodológico de nosso campo problemático foi sendo construído por várias linhas e, sabendo que a “[...] cartografia é o acompanhamento [...] das linhas que o compõem” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 28), entendemos que o cenário pandêmico foi deslocando nosso campo de pesquisa e ressignificando o campo problemático ao articular ensino remoto, ensino híbrido e ensino presencial, força da diferenciação se efetuando como produção de conhecimentos.

O currículo, nessa perspectiva, produz subjetividades cotidianas que o prescrito não considera. Importam aqui essas diferenças e o que é produzido a partir delas, durante o ensino remoto emergencial e com o ensino híbrido no retorno presencial em um sistema de revezamento, para assim problematizar a formação docente que não seja apenas aquela moldada, mas uma formação implicada em processos de subjetividade, valorizando a potência de práticas pedagógicas inventivas e seus movimentos singulares e de diferenciação.

O isolamento social nos trouxe novos usos dos *ciberespaços*,<sup>18</sup> principalmente com a ascensão dos AVAs, onde estudantes e professores podem ressignificar os modos de aprender e ensinar. Acreditando na potência dos AVAs e os entendendo também como territórios, assim como anuncia Moreira (2020, p. 20):

O conceito de território auxilia-nos a pensar a formação docente a distância, sendo os AVA's reconhecidos como um território com múltiplas passagens de forças, que, de modos incessantes, criam e agenciam movimentos que escapam do mesmo, do *template*.

A plataforma Aprendevix da Rede de Ensino de Vitória se constitui em um Ambiente Virtual de Aprendizagem e em um território potente para repensarmos a formação docente. Cartografando, deslizamos nesses territórios remotos e nos inspiramos em

---

<sup>18</sup> O ciberespaço “[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LEVY, 1999, p. 17).

possibilitar e fazer passagens, já que “O território é antes de tudo lugar de passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 132).

Com territórios de múltiplas passagens, cabe destacar o virtual como aquilo que se atualiza e que não é separado do real. O virtual é um acontecimento e, nesse movimento de pensar o AVA como território, este é concebido como força produtiva e bastante real em sua dimensão. De acordo com Lévy (1996, p. 15), “Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes”.

Trazendo Deleuze para compor esse pensamento, toma-se o par atual-virtual, pois, para esse filósofo, “A filosofia é a teoria das multiplicidades”. Toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais (DELEUZE, 1996, p. 49).

Nada é totalmente atual. O atual só existe em relação a um virtual e a um outro atual. Há uma certa relação cíclica entre atual e virtual, pois “[...] o atual e o virtual coexistem e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro” (DELEUZE, 1996, p. 54).

Nos AVAs, o conhecimento é organizado por meio de *hiperlinks* que vão possibilitando a interação dos sujeitos participantes. Relacionando essa organização com *hiperlinks* com um processo rizomático, em que por meio de cliques se pode ir e voltar quantas vezes desejar, sempre um outro possível emerge. Entendemos esse processo rizomático a partir da cartografia como via de produção de mapas moventes e abertos que são suscetíveis a constantes conexões, como as conexões feitas por hiperlinks.

Por isso o virtual é o que se porta como possibilidade de se atualizar em algo novo (*hiperlinks*) e transforma o atual. De acordo com Deleuze (2020, p. 281), o virtual

[...] possui uma plena realidade por si mesmo. Seu processo é a atualização.  
[...] A atualização do virtual [...] sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação. [...] A atualização, a diferenciação, neste sentido, é sempre uma verdadeira criação.

Logo, o virtual é afetado pelo atual, criando algo novo. O que se atualiza é sempre diferente do atual, pois não há atualização sem diferenciação.

Portanto, de acordo com o apresentado até aqui, intencionamos compor vir-tualizações teóricas a partir de uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2007, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o que o outro produz, não priorizando os dados matemáticos ou quantificando fenômenos ou processos. Por isso, compondo com essa abordagem, utilizamos a cartografia como método de pesquisa, pela possibilidade de fazer com o cotidiano das escolas, realizando uma pesquisa-intervenção. Isso vai ao encontro do que almejamos, pois se produz o caminho caminhando com os praticantes do cotidiano, compondo um campo problemático em constante movimento.

Optamos pelos estudos das teorias pós-críticas em um pensamento pós-moderno<sup>19</sup> que prioriza a diferença e descentra o ser humano como ser totalitário, dono da razão que começa a problematizar conceitos como razão, verdade, totalidade, universal.

Ao questionarmos esse sujeito totalitário, cartesiano, com respostas prontas e identidades irrefutáveis da modernidade, colocamos em xeque as propostas curriculares prontas, pois “[...] são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida” (LOPES, 2013, p.18). Por essa razão, incorporamos, nesta pesquisa, os estudos pós-críticos ao campo do currículo. “Se são

---

<sup>19</sup> O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural. Valoriza a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o caótico, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão (LOPES, 2013, p. 16).

questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos” (LOPES, 2013, p.18).

Com base nessas discussões, pautamos a nossa metodologia de pesquisa na cartografia pelo seu viés processual, sem trajetória prédefinida que permite o registro e o desenrolar das conversações ao serem produzidas.

A cartografia se constituiu com um mapear de pesquisas e produção de caminhos. Para Deleuze e Guattari (2011, p. 30), a cartografia é um método rizomático em que os mapeamentos produzidos não são mapas físicos, mas sim movimentos, jogo de subjetivações, enunciação... rizomas, pois

[...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...]. O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social [...]. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas.

Nessa perspectiva, a cartografia amplia as possibilidades de refletir sobre as intensidades dos territórios estudados em todas as suas subjetividades, permitindo estabelecer conexões em seus múltiplos pontos.

A partir das conexões e das intensidades tecidas, emerge como campo problemático o desejo de problematizar: **como a produção de currículos inventivos pelos professores de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, durante a pandemia em um contexto de ensino remoto e ensino híbrido, potencializa outros modos de *pensar* fazer a formação docente?** A cartografia, como caminho errante, conforme nos propõem Deleuze e Guattari (1995, apud AMADOR;FONSECA, 2009, p. 1), “[...] oferece como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação”.

Dessa mesma forma, ao concebermos a cartografia como caminho errante, abre-se como possibilidade pensar a produção de currículos inventivos por meio de

movimentos não fixados, movimentos que entrelaçam currículo prescrito e vivido em potências e aprendizagens. A ideia de errância (aquele que se desvia e aquele que não percebe o erro como oposição ao certo, mas como um processo do vivente), articula-se aos movimentos de produção de currículos inventivos e aprendizagens inventivas realizados nas experimentações tecidas por/com professores e estudantes no contexto do ensino remoto e do ensino híbrido. Cabe, então, indagar: que apostas são feitas na invenção de mundos possíveis durante a implementação do ensino remoto e do híbrido?

Na invenção de mundos possíveis, a cartografia se faz rizoma, e as multiplicidades, com Deleuze e Guattari (2011, p. 25), “[...] se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização, segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras”. As linhas de fuga, como caminho errante, constituem-se em movimentos de produção de inventividades.

Nesse sentido, a cartografia, como método rizomático, convoca o pesquisador

[...] para um exercício cognitivo peculiar, uma vez que, estando voltado para o traçado de um campo problemático, requer uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo. Trata-se de uma invenção que somente se torna viável pelo encontro fecundo entre pesquisador e campo pesquisa, pelo qual o material a pesquisar passa a ser produzido e não coletado, uma vez que emerge de um ponto de contato que implica um deslocamento do lugar de pesquisador como aquele que vê seu campo de pesquisa de um determinado modo e lugar em que ele se vê compelido a pensar e a ver diferentemente, no momento mesmo em que o que é visto e pensado se oferece ao seu olhar (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 2).

O cartógrafo intervém no campo pesquisado e produz dados com os participantes. O percurso vai sendo desenhado na medida em que a investigação vai acontecendo. Essa característica da cartografia impulsiona a acreditar em sua potencialidade nas pesquisas em educação, pois “[...] se faz caminho ao andar” (Machado, A).

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas

(metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17)

Desse modo, nossa ação de pesquisa é devidamente orientada pela cartografia e nos desafiamos a não nos pautarmos pelo tradicionalismo dos métodos como nas pesquisas nas ciências modernas, mas demos abertura para que as metas fossem aparecendo durante o percurso de pesquisa. Assim, damos lugar aos sujeitos, ao que eles sentem... compondo todos juntos a pesquisa.

O pesquisador vai assim se construindo como cartógrafo quando participa, quando faz junto com o outro. A pesquisa não é dele ou minha... é nossa! Assim, tudo o que servir para criar sentido é bem-vindo e ajuda a produzir dados de acordo com as intenções de pesquisa negociadas, criadas e inventadas.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 2006, p. 23).

Nos caminhos a se percorrer, não há traços prontos, por isso importa produzir outros traços e linhas com as relações realizadas no encontro com outros sujeitos, pela cartografia que se desenha ao trilhar... não carregando bagagem, pois não se sabe o que encontrar.

Informações, saberes e expectativas precisam ser deixados na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade (KASTRUP, 2015, pp. 48-49).

Ao encontrar o que não conhecemos vamos, a cada passo, produzindo trilhas e subjetividades com os praticantes do cotidiano, percorrendo um caminho dentre tantos possíveis.

## 2.1 CAMINHOS DE INTENSIDADES NOS TERRITÓRIOS MOVENTES

No sentido de agenciar e ser agenciado<sup>20</sup> na/com a pesquisa, interessa-nos acompanhar o plano da experiência nos cotidianos de duas escolas, cartografando os processos de invenção e as aprendizagens desses profissionais com o retorno das aulas presenciais em 2021 em um esquema de revezamento, caracterizando o ensino híbrido no município de Vitória/ES. Além da implementação do ensino híbrido na rede em 2021, interessam também, as experiências no modelo de ensino remoto emergencial em 2020 em um contexto de pandemia.

Ao capturar algumas intensidades, desenhos e traços inventivos que nos ajudassem na produção de dados, trabalhamos com nossas intencionalidades e nos debruçamos sobre elas. Compreendemos, a partir da cartografia, que a produção desta pesquisa é um processo intencional no qual o olhar do cartógrafo deve ter uma intencionalidade e ser múltiplo. A partir da experiência com intencionalidade do cartógrafo na produção de conhecimentos que a cartografia fará sentido, trabalhamos com algumas intencionalidades, conforme apresentaremos a seguir:

Mapear, por meio de redes de conversações virtuais e de *imagensnarrativas*, os sentidos atribuídos ao cotidiano de um grupo de professores do ensino fundamental de duas escolas do município de Vitória/ES em tempos de ensino remoto e híbrido. Na sociedade digital em que vivemos, somos a todo tempo inseridos em um cotidiano imagético, em que temos acesso às mais diversas imagens possíveis. Nos AVAs, a linguagem imagética torna a comunicação mais fluida. Uma imagem pode movimentar pensamentos diferentes de acordo com a forma como a pessoa a vê, provocando narrativas.

Sobre *imagensnarrativas*, Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira afirmam que:

Em muitas circunstâncias o potencial expressivo destas, mais rico e polissêmico que os dos textos escritos, auxiliam-nos na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 19).

---

<sup>20</sup> Ao agenciar e sermos agenciados referimo-nos ao conceito de agenciamento criado por Deleuze e Guattari, que se refere à teoria das multiplicidades dos mesmos autores.

O potencial das *imagensnarrativas* em provocar e produzir pensamentos que emergiram nas formações e nos encontros (presenciais ou virtuais) abriu-nos à escuta das narrativas, para assim realizarmos as conexões entre as imagens e as histórias contadas.

Nessas pesquisas, ouvir uma narrativa ou olhar uma imagem (como escutar um som) traz, a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimentos e significados a que pertence, a possibilidade de 'ver', 'sentir', 'entender', e 'ouvir' coisas muito diferentes (ALVES, 2005, p. 8, *apud* FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 314).

Por isso consideramos a sensibilidade do cartógrafo em perceber a complexidade em cada acontecimento. Nessa perspectiva, as redes de conversações (CARVALHO, 2006) ou conversas nos ajudaram nessa função, pois “[...] Uma conversa não busca acordos ou desacordos, senão tensões entre duas biografias que se apresentam na hora do encontro” (SKLIAR, 2018, p. 11).

Nos momentos virtuais e presenciais, o uso de redes de conversações foi o que possibilitou um grande despertar despretenso nos participantes da pesquisa que, a partir de um movimento leve e agradável, iam compondo nossa pesquisa. Importante evidenciar que, para as conversações, houve planejamento e intencionalidade de nossa parte, pois as conversas iam emergindo a partir das provocações que fazíamos e da nova conversa uma nova provocação emergia, como em um movimento cíclico, pois, conforme Carvalho (2006, p. 282):

[...] a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, em participação criativa, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada, conversação recriadamente aberta e inacabada.

Portanto, as conversações são sempre abertas ao imprevisível, mas a sensibilidade do cartógrafo é fundamental, pois a conversa “[...] demanda de nós uma relação de alteridade, uma atitude de empatia, e não de submissão ou de opressão” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 42).

Uma conversa não é apenas uma tomada de posição; é, sobretudo, uma forma de exposição: me exponho à intempérie da incompreensão, da intraduzibilidade, do que não sou capaz de dizer, da impotência. E me

exponho, também, ao que virá e não se pode saber de antemão, me exponho à outra exposição. E assim, penso (SKLIAR, 2018, p. 13).

Nesta pesquisa as *imagensnarrativas* e as redes de conversações se complementaram para a produção de dados com os *praticantespensantes*... mas não quaisquer dados, dados cheios de afeto, sensibilidade e inventividade.

Outra intencionalidade traduziu-se em problematizar como os usos dos artefatos culturais tecnológicos utilizados durante o ensino remoto e no retorno às aulas com o ensino híbrido mobilizam as redes de conhecimentos (CARVALHO, 2009) dentro e fora das escolas e em que sentido provocam a produção de currículos inventivos.

Nesse movimento de ensino remoto e híbrido, estudantes e professores fizeram diversos usos de seus equipamentos. Portanto, entendemos aqui, assim como Certeau (2001), como artefatos culturais os produtos adquiridos pelo sujeito e os usos que são feitos pela pessoa em seus mais diversos modos de viver. Os diferentes usos podem contribuir para movimentar redes de conhecimentos, que são os conhecimentos produzidos dentro e fora do cotidiano escolar, pois as redes de conhecimentos vão, “[...] a cada instante, sendo organizadas em um fluir o que não foi previamente planejado, mas que marcam, de forma indelével, os que nelas vivem e as organizam” (ALVES, 2001, p. 9).

No período de ensino remoto e ensino híbrido, professores e estudantes teciam suas relações pelos usos dos artefatos culturais tecnológicos, nos quais “[...] os saberes tecidos nas experiências vão se hibridizando por meio das relações estabelecidas entre os diferentes artefatos culturais” (KRETLI, 2012, p. 21). Percebemos, pelas conversações, como ideias novas para diferentes produções iam surgindo a partir dos diferentes usos dados aos artefatos e abrindo passagens para a composição de novos currículos — os currículos inventivos.

Ressaltamos que reconhecemos os artefatos culturais no AVA como os cartazes inseridos no mural, os recados entre professores e estudantes, esses movimentos que também transformam o lugar em espaço.<sup>21</sup> Portanto, esses usos também se

---

<sup>21</sup> Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades

constituem como redes de conhecimentos e significações tecidas entre os *praticantespensantes*, pois “[...] o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque está encarnado em nós” (ALVES, 2010, p. 1197). Entendemos que professores e participantes das escolas pesquisadas formam múltiplas redes e que as interações entre os professores vão sendo constituídas por meio dessas redes também. Assim, as redes de conhecimentos e significações vão sendo criadas.

Como terceira intencionalidade, buscamos compreender como os movimentos formativos produzidos em nível de sistema, unidades escolares e entre docentes e estudantes, no contexto de ensino remoto e híbrido, potencializam outros modos de *pensarfazer* a formação docente, em que destacamos a potência de formações inventivas (DIAS, 2009), que geram aprendizagens inventivas (KASTRUP, 2008), e então, por meio dos estudos da cognição, engendramos formações docentes que valorizem movimentos de problematização constantes.

Sendo assim, a aposta é em um movimento de pesquisa com *imagensnarrativas* dos/as professores/as da rede, ouvindo e estabelecendo redes de conversações. Os registros se constituíram de acordo com o desenvolvimento das conversas a partir das *imagensnarrativas* no cotidiano escolar e com a passagem dos afetos, considerando

Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia. O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado (ROLNIK, 1989, p.32).

O cartógrafo se alimenta do território pesquisado, precisa estar em um constante movimento, pois tem como função acompanhar processos, produzindo agenciamentos com/entre os praticantes pensantes. O cartógrafo não registra o fim

---

contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres (CERTEAU, 2014, p. 201).

de alguma coisa, pois entende que não existe um fim real, mas apenas um impulsionador para continuar de outras formas.

Portanto, qualquer movimento se constitui como caminhos possíveis na composição das trilhas de uma pesquisa, pois parte da intervenção na realidade, já que a cartografia tem o objetivo de acompanhar processos e por isso assume o caráter de pesquisa-intervenção, considerando, como Passos e Benevides de Barros (2009, p. 17), a

[...] inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. [...] a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência - o que podemos designar como plano da experiência.

A pesquisa se constitui entre o acompanhamento em duas escolas de duas Regiões Administrativas de Vitória:<sup>22</sup> uma escola da Região 8 (Jardim Camburi) e uma escola da Região 4 (Grande Maruípe), conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 — REGIÕES E ESCOLAS

<b>Regiões Administrativas - Lei nº. 8.611 de 30-12-2013</b>	<b>Escolas<sup>23</sup></b>
Região 4 (Grande Maruípe)	1. EMEF Mangue do Canto
Região 8 (Jardim Camburi)	2. EMEF Muro Pintado

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2021).

A seguir, apresentamos um pouco do campo da pesquisa, lugares físicos em que foi possível estar com os *praticantespensantes* do cotidiano e transformando em espaço vivo.

<sup>22</sup> O município de Vitória possui nove Regiões Administrativas, segundo a Lei nº 8.611, de 30 de dezembro de 2013. Essa é a divisão geográfica de Vitória. Cada região administrativa é composta por um conjunto de bairros.

<sup>23</sup> Usamos nomes fictícios para preservar os *espaçostempos* escolares, pois o que nos interessa em uma pesquisa pós-crítica são os processos de subjetivação, as experiências e as significações produzidas. Da mesma forma, preservamos também os nomes dos sujeitos praticantes do cotidiano.

### 2.1.1 EMEF Mangue do Canto e EMEF Muro Pintado: buscando intensidades

Em 2021, com o retorno das aulas presenciais em um sistema de revezamento e, em seguida, com o retorno totalmente presencial, foi possível fazer parte das escolas e acompanhar a dinâmica dos movimentos cotidianos. Esse movimento permitiu estabelecer relações com as *imagensnarrativas* produzidas durante as formações via *Meet*, além de poder ouvir e conhecer realmente cada professor participante da pesquisa, pois, de acordo com Kastrup (2015, p. 56): “Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita”.

A Tabela 1 apresenta alguns dados da EMEF Mangue do Canto e da EMEF Muro Pintado.

TABELA 1 — DADOS GERAIS DAS ESCOLAS

	EMEF MANGUE DO CANTO			EMEF MURO PINTADO	
Turnos de Funcionamento / Modalidade	Matutino Ensino Regular 1º ao 9º			Matutino Ensino Regular 1º ao 9º	
	Vespertino Ensino Regular 1º ao 9º			Vespertino Ensino Regular 1º ao 9º	
	Noturno EJA – 1º ao 9º				
Estudantes atendidos por turno	<b>M</b>	<b>V</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>V</b>
	216	195	78	205	353
<b>Quantidade de turmas</b>					
Possui laboratório de Informática?	Sim			Sim	
Quantitativo de computadores para uso dos professores	6			4	
Quantitativo de computadores para uso dos estudantes	20			21	

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (Disponível em: <https://sge.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. 2021).

Destacamos, nesses dados, que a EMEF Muro Pintado funciona em dois prédios: o primeiro é o prédio principal da escola e o segundo é o que chamam de Anexo da EMEF, que fica localizado no mesmo bairro. Devido à grande demanda por turmas de 1º ano no bairro, a gestão 2017-2020 alugou um prédio e, no ano de 2020, começou a funcionar. A demanda por turmas aumentou e esse anexo, em abril de

2022, tornou-se uma escola independente, aguardando liberação de outro prédio onde funcionava uma escola da rede privada no bairro Jardim Camburi. No momento de realização desta pesquisa, o Anexo ainda fazia parte da EMEF Muro Pintado, apresentando a seguinte estrutura, conforme tabela 2:

**TABELA 2 — ESTRUTURA DA EMEF MURO PINTADO**

---

**TURMAS ATENDIDAS NA EMEF MURO PINTADO**

---

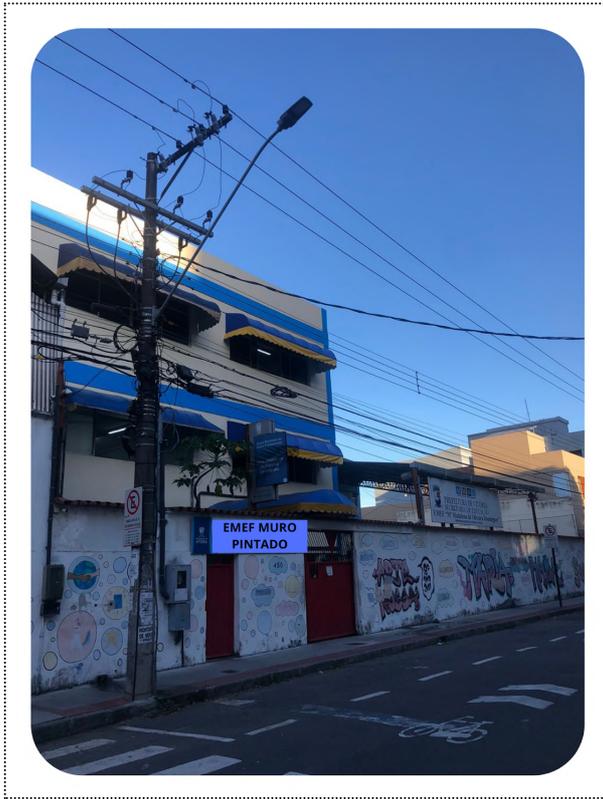
	<b>Prédio principal</b>	<b>Anexo</b>
	8	8
Matutino	6º ano - 2	1º ano - 4
	7º ano - 2	6º ano - 1
	8º ano - 2	7º ano - 1
	9º ano - 2	8º ano - 1
		9º ano - 1
Vespertino	10	6
	1º ano - 2	2º ano - 4
	2º ano - 2	3º ano - 1
	3º ano - 2	1º ano - 1
	4º ano - 2	
	5º ano - 2	
Total	18 turmas	14 turmas

---

Fonte: Tabela elaborada pela autora, a partir de dados do SGE, 2022.

A EMEF Mangue do Canto funciona em prédio único nos três turnos: nove turmas no matutino (1º ao 9º ano, uma turma de cada); nove turmas no turno vespertino (1º ao 9º ano, uma turma de cada); e quatro turmas no noturno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (uma turma de 1º segmento, que engloba 1º ao 5º ano, e três turmas de 2º segmento, que englobam 6º ao 9º ano). A seguir, as imagens da fachada de ambas as escolas.

Imagem 3 — EMEF Muro Pintado



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 4 — Anexo: EMEF Muro Pintado



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 5 — EMEF Mangue do Canto



Fonte: Acervo pessoal.

O que fundamentou essa seleção apriorística do lócus de pesquisa foi o acesso à Internet via *Wi-Fi* pelo Programa *Vitória Online*, que permite a qualquer cidadão acessar a internet por essa via. A partir de um levantamento com as informações dos bairros com maior cobertura de Internet gratuita, bem como o que tem menor cobertura, os lócus de pesquisa se configuraram.

Dessa forma, foi possível identificar que o bairro Jardim Camburi, que corresponde a toda a Região 8, possui mais pontos de rede *Wi-Fi* espalhados pelo bairro, totalizando 22 pontos, conforme informações do *site*,<sup>24</sup> até o dia de hoje (4 de agosto de 2021). O bairro possui três escolas municipais de ensino fundamental, das quais uma foi elencada por maior proximidade geográfica da pesquisadora.

O bairro Joana D'arc, que faz parte da Região 4, tem um único ponto de Internet gratuito que se situa exatamente dentro da EMEF Mangue do Canto. Desse modo, só tem acesso à Internet gratuita nesse bairro quem estiver dentro da escola. Por isso a escolhemos para ser a segunda escola pesquisada.

Dessa forma, a cartografia perpassa pelos cotidianos de uma escola, onde a população do bairro em que ela está situada possui um considerável acesso gratuito, e pelo cotidiano de outra escola a que os moradores do bairro não têm acesso gratuito. Como intencionamos investigar a produção de currículos inventivos nos territórios virtuais que correspondem a essas escolas, consideramos ser de grande importância que os estudantes e suas famílias tivessem acesso às plataformas virtuais, às aulas remotas e à Internet gratuita em vários espaços do bairro, o que facilitaria o acesso da população.

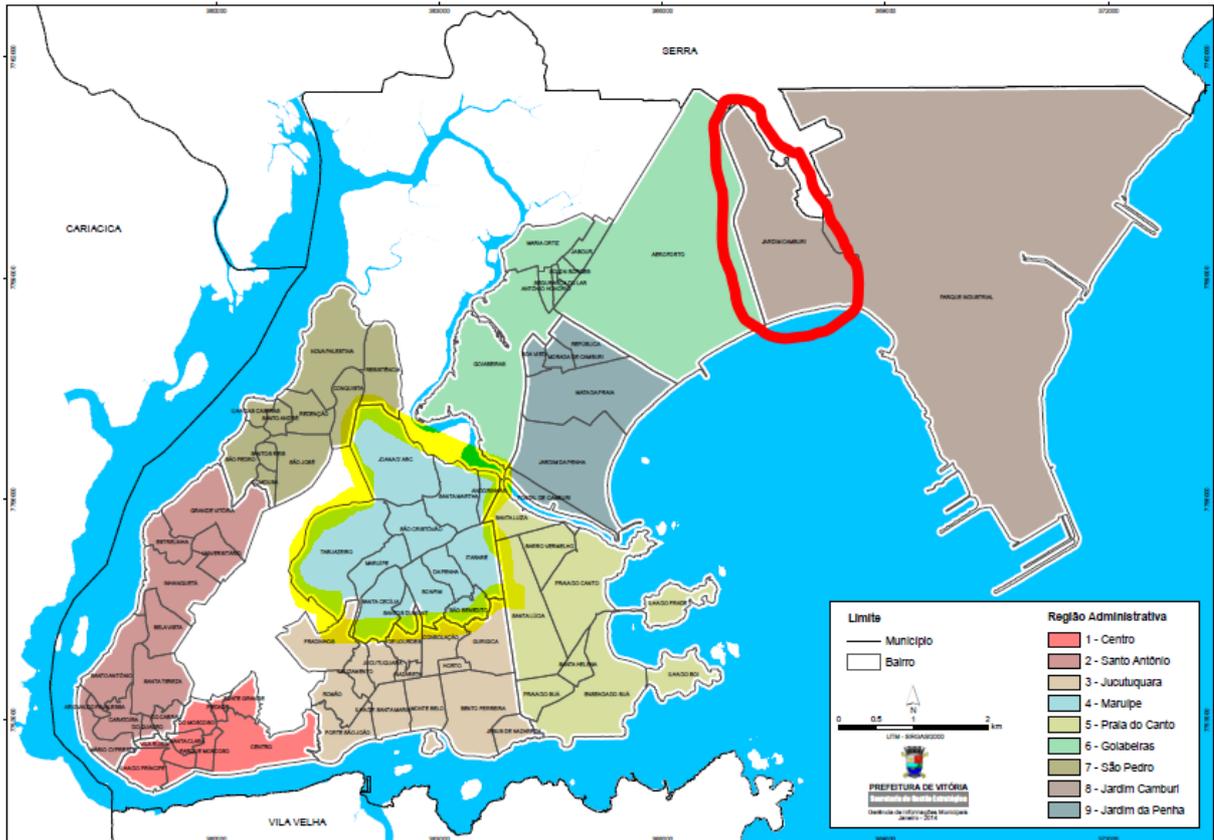
Conforme o Mapa das Regiões Administrativas de Vitória, as condições de acesso são de extremos no mesmo município. Destacamos, ainda, que as regiões são atravessadas por grandes diferenças socioeconômicas, e as marcas das desigualdades também impactam as relações de aprendizagens nas escolas, em especial em contexto de pandemia com a desigualdade de acesso à Internet, pois

---

<sup>24</sup> **Vitória Online - Internet liberada em diversas áreas da cidade.** Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/cidade/vitoria-online-internet-liberada-em-diversas-areas-da-cidade>. Acesso em: 2 ago. 2021.

principalmente nesse período, a Internet foi um dos recursos que possibilitou a garantia da continuação da aprendizagem por meio do ensino remoto e híbrido dos estudantes da rede de Ensino de Vitória.

Imagem 6 — Mapa das Regiões de Vitória modificado pela autora



Fonte: Disponível em: <https://observavix.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2021.

Diante dessas questões, é importante indagar: quais são os desafios enfrentados por professores, estudantes e pelas diferentes escolas? Quais movimentos inventivos ampliaram as possibilidades de aprendizagem nesse contexto? Todos esses questionamentos se fazem pertinentes e movem o pensamento no sentido de buscar elementos para compor com a tessitura desse mapa cartográfico por meio das intensidades sentidas para, quem sabe, produzir *links* com nossos questionamentos.

A produção dessas intensidades ocorreu durante o processo de pesquisa, em que evidenciamos as conversas tecidas com os praticantes daqueles cotidianos, pois acreditamos na potência da “[...] conversação e ação inventiva na configuração do

cotidiano escolar como comunidade compartilhada” (CARVALHO, 2009, p.15), já que, ao pensarmos o cotidiano escolar como rede de conversações, muitas vivências e narrativas emergem, recriando saberes e fazeres.

Desse modo, a conversação, estabelecida no espaço/tempo do cotidiano escolar, potencializa a inteligência coletiva, o trabalho material e imaterial, a aprendizagem de alunos e a formação contínua de professores, pois incide sobre os ‘múltiplos contextos cotidianos’ (ALVES, 2001) em que vivenciamos as práticas discursivas em sua tensão permanente entre saberes, poderes e a ética (CARVALHO, 2011, p. 76).

Em cada escola, foi apresentada a proposta de tessitura do mapa cartográfico desta pesquisa, convidando os professores a produzirem conosco de acordo com as experiências produzidas em 2020, com o ensino remoto emergencial e com o ensino híbrido no retorno às aulas presenciais em 2021 em um sistema de revezamento.

Dessa forma, foi possível acompanhar os movimentos do cotidiano dessas duas escolas municipais de ensino fundamental de Vitória, ora no matutino, ora no vespertino, de acordo com a disponibilidade da escola em produzir conosco esta pesquisa.

O mapa cartográfico foi desenhado e subjetividades produzidas por agenciamentos de enunciação.

Deleuze e Parnet (1998, p. 43) ensinam que o agenciamento é uma simbiose, um cofuncionamento, isto é, o esforço entre os corpos, sendo que os corpos podem ser ‘físicos, biológicos, psíquicos, sociais, verbais’. Por isso, agenciar é estar no meio, entre os corpos, de forma que todo e qualquer agenciamento se dá entre diversos outros agenciamentos. Não há relações de ‘sujeito-objeto’, pois o agenciamento é uma ‘simpatia’, sempre constituída por alianças que formam complexos de relações. É por meio de um agenciamento que estratos são produzidos, sobre os quais intensidades heterogêneas são estabilizadas (AMORIM; CAFÉ, 2017, p. 78).

Os agenciamentos são a mobilização de forças, subjetividades, movimentos nos quais ocorre a constituição dos sujeitos por meio das relações cotidianas: os movimentos micropolíticos.

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 57), “[...] o agenciamento se define por seu grau de potência ou liberdade, seus afetos, sua circulação de afetos [...]”. É isso que vai permitir ao sujeito se constituir como sujeito.

A esse respeito e, ao considerar a produção de inventividades curriculares durante o ensino remoto e ensino híbrido, pode-se considerar que essa produção de inventividade produz agenciamentos ou é agenciada e contribui com os processos de subjetivação no campo educacional.

Subjetivação, basicamente, é o processo de tornar-se sujeito. Assim como a noção de sujeito, esse termo está ancorado em diferentes perspectivas nas ciências humanas. Guattari e Rolnik (1986, p. 28) argumentam que “A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação [...]”.

### **2.1.2 Pistas para guiar, não controlar**

Assim, para o acompanhamento das produções inventivas no contexto do ensino remoto e híbrido, pensando a formação docente, buscamos apresentar alguns caminhos percorridos, algumas pistas acionadas, pois, para Passos; Kastrup e Escóssia (2014, p. 16), quando, na apresentação do livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*,

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa [...].

Assim, a **Pista 1 — Autorização** — correspondeu à fase de autorização da pesquisa pela Seme, em que foi preciso encaminhar o projeto desta pesquisa, além de ofício da própria Secretaria do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Esse processo foi realizado todo online, com postagem dos documentos em sistema específico para a abertura de protocolos da PMV. Depois

da análise, recebemos um *e-mail* contendo o arquivo de autorização. Esse processo, mesmo burocrático, foi um disparador para que pensássemos nos próximos movimentos da pesquisa, organizando os passos, pistas e caminhos, não com o objetivo de prever situações ou chegar com soluções, mas de nos guiarmos nesse processo de pesquisa-intervenção que é a cartografia.

Portanto, assim que a Seme emitiu a autorização, fomos até as unidades de ensino para apresentar a pesquisa e compartilhar com o gestor da escola para que, juntamente com o coletivo escolar, criássemos novas atitudes investigativas de intervenção naquele *lugarespaço*. Nas duas escolas, os gestores concordaram e manifestaram grande interesse pela proposta.

Ressaltamos aqui, juntamente ao movimento de autorização da pesquisa, o movimento de revisão de literatura, que foi sendo produzido e nos possibilitou olhares reflexivos sobre as produções existentes sobre a temática desta pesquisa.

**A Pista 2 — Primeiras aproximações em territórios habitados —** correspondeu ao segundo movimento após a autorização para participação do cotidiano das duas escolas, onde foi possível conversar com alguns professores sobre a proposta de pesquisa. Essas conversas iniciais ocorreram em momentos como o horário do recreio e planejamento. Habitar o território de pesquisa é tarefa necessária ao cartógrafo, pois um território existencial está em constante processo de produção, por isso “A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135). Portanto, objetivamos compreender como foram as práticas dos professores com relação às mudanças advindas com o isolamento social na pandemia, bem como novas práticas com o ensino híbrido, levando em consideração momentos presenciais e remotos nos anos de 2020-2021. A tessitura de redes de conversações moveu diferentes instrumentos de pesquisa, como a realização de entrevista de aproximação em formulário do Google Forms, objetivando maior otimização nos registros dos dados produzidos. As redes de conversações foram muito importantes neste percurso, pois “[...] quanto mais uma conversação o é, menos a sua condução depende da vontade de um ou outro

parceiro e, mais, do enredamento produzido [...]” (CARVALHO, 2006, p. 282). Nunca sabemos o resultado de uma conversa, o que sairá de uma conversa até que ela termine.

A utilização de diversos recursos digitais, como murais virtuais, formulários, documentos de apresentação etc. também foi muito importante para a produção de cartografias em um momento híbrido, possibilitando maior aproximação entre pesquisadora e praticantes do cotidiano, pois as formações inventivas que emergiram foram todas realizadas via Meet, por isso, nos momentos em que foi possível intervir de maneira presencial, lançamos mão de diversos recursos. As conversas e a entrevista de aproximação não tiveram como objetivo coletar informações, mas contribuir com o desenrolar de uma conversa, pois

Na cartografia, a escuta acompanha a processualidade do relato, a experiência em cuja base não há um eu, mas, sobretudo, linhas intensivas, fragmentos de sensações, sempre em vias de constituir novas formações subjetivas (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 310).

Assim, fazer parte, compor era preciso. Era preciso criar caminhos para dar passagem aos afetos, encaminhando o *link* da entrevista de aproximação via *WhatsApp* ou *e-mail* para os professores que o abriam no próprio celular e, juntos, éramos guiados em uma conversa. Guiados, sim; dirigidos, não. Buscamos “[...] priorizar na entrevista a experiência na fala e não a fala sobre a experiência, [...] pois a fala deve portar os afetos próprios à experiência” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 304).

Estar junto com os sujeitos da pesquisa no *espaçotempo* escolar, acompanhando e participando das aulas e ações diversas da escola, no período de agosto de 2021 a abril de 2022, foi uma experiência que contribuiu para que, como pesquisadora cartógrafa, pudéssemos habitar o “território existencial” (ALVAREZ; PASSOS, 2013) da pesquisa, pois “A experiência de habitação de um território de pesquisa acaba sendo um gatilho inicial para a decolagem interpretativa em busca das formas puras e claras dos conceitos e sistemas gerais” (ALVAREZ; PASSOS, 2013, p.142).

Nos momentos de planejamento dos professores, conseguimos estabelecer conversas sobre o cotidiano da escola sobre momentos passados, sobre momentos atuais... conversas despreziosas que nos possibilitaram estar implicados e adentrar aquele território existencial, ampliar os olhares para as realidades educacionais e formativas produzidas em seus cotidianos, não no sentido de encontrar respostas, estabelecer verdades ou tecer julgamentos, mas cartografar os sentidos produzidos e potencializados entre/com professores, estudantes, escolas e rede de ensino no contexto da pandemia. “O aprendiz-cartógrafo vai percebendo que não há outro caminho para o processo de habitação de um território senão aquele que se encontra encarnado nas situações” (ALVAREZ; PASSOS, 2013, p. 147).

Assim, na EMEF Mangue do Canto nossa presença, no lugar geográfico, ocorreu no período de agosto a dezembro de 2021, e na EMEF Muro Pintado, de dezembro de 2021 a maio de 2022. O período total de quatro meses em cada escola, totalizando oito meses de pesquisa, foi um período temporal curto, mas intenso, pois tentamos fazer parte das intensidades e movimentos produzidos naqueles cotidianos. Nossas idas não tinham atividades definidas, pois o que pretendíamos era habitar o território existencial.

Dessa forma, fomos à escola em três momentos que foram fundamentais para pensar o processo formativo, pois o que tínhamos em mente era que queríamos trabalhar com formações docentes problematizadoras, inventivas, valorizando a experiência docente, mas não sabíamos como começar. Como nossas formações foram todas em momentos virtuais, sentimos maior dificuldade em “deixar fluir”, mas habitar o campo existencial, sentir as emoções que transitavam naquele lugar nos ajudou em um ponto de partida para compor o Plano de Afetos que destrincharemos na próxima pista. Usamos um diário de campo, no qual buscamos registrar o que sentíamos... Fizemos os registros em momentos após conversas e evitamos realizar anotações enquanto estávamos atenta aos movimentos do cotidiano.

Sabendo que um território existencial não é um lugar geográfico ou um espaço físico, mas sim um espaço praticado, onde há expressividade, ritmos, entendemos que:

Habitar um território existencial, diferente da aplicação da teoria ou da execução de um planejamento metodológico prescritivo, é acolher e ser acolhido na diferença que se expressa entre os termos da relação: sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, eu e mundo. A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação (ALVAREZ; PASSOS, 2013, p. 148-149).

Nosso processo de aproximação em ambas as escolas foi de grande acolhimento por parte do gestor e dos professores. Percebemos que, em ambas as escolas, o interesse por nossa temática, ao apresentarmos o título da pesquisa, foi motivador. Não chegamos com definições, o que fez o gestor da EMEF Muro Pintado questionar: mas o que você vai fazer? O que é a sua pesquisa? Ao apresentar a temática, dizendo que queríamos pensar em uma formação docente, fizemos um pedido: podemos fazer parte da escola em alguns momentos e nos concentrarmos nos movimentos cotidianos? Com o consentimento, adentramos. Mas e agora?

Na EMEF Mangue do Canto, a gestora logo nos recebeu e já foi dizendo que eu poderia fazer qualquer tipo de formação. Comentei sobre a necessidade de antes sentir a escola, fazer parte do seu campo existencial e, ali ficamos. Ao comentar sobre ensino híbrido e remoto com os professores, o que percebíamos era grande angústia e sensação de muito trabalho. Da mesma forma percebemos na EMEF Muro Pintado. Assim, fomos rastreando o campo em busca de acompanhar o ritmo do cotidiano escolar em que “A atenção é tocada nesse nível, havendo um acionamento no nível das sensações, e não no nível das percepções ou representações de objetos” (KASTRUP, 2015, p. 40). A atenção sensível do cartógrafo é que vai, no processo, construir a pesquisa. Foi, então, a partir do desenrolar da Pista 2, com as aproximações da vivência e entrevista, que se abriu um campo de possibilidades para pensar e seguir a Pista 3.

**Pista 3 — Plano de afetos formativo** — a partir do reconhecimento atento, com o levantamento e acolhimento das demandas, urgências, angústias, *saberes-fazer* e poderes dos professores, iniciou-se a tessitura de um mapa de afetos formativo,

produzido com e a partir das docências, cartografando linhas e elaborando desenhos possíveis para a formação com as docências. Essa elaboração parte do plano da experiência ao Plano de Afetos Formativo, levantando questões que emergem das urgências de quem pratica o cotidiano escolar a partir das experiências produzidas.

O que nos levou a pensar na produção de um processo formativo como um Plano de Afetos Formativo? Inicialmente, trazemos afetos no sentido de afetar-se, sentir-se afetado, pois,

Para Deleuze, os afetos não são sentimentos pessoais, são forças que nos atravessam: 'O sangue lateja sob a pele deste rosto de mulher, e o vento agita um ramo, um grupo de homens se apressa em partir' (Deleuze, 1992, p. 213). Os afetos não são de ordem interior, pois existem para além dos sujeitos que os vivenciam. Enfim, o afeto ultrapassa a separação entre sujeito e objeto (KASTRUP, 2009, p.386).

A partir dessa noção, o Plano de Afetos Formativo veio no sentido de compor uma formação inventiva (DIAS, 2008), que despertasse problematizações e afetos a partir da experiência dos professores com relação ao ensino remoto e ao ensino híbrido.

Esses sentimentos foram se tornando latentes ao percebermos as angústias que atravessavam o período do isolamento social com o ensino remoto e, posteriormente, com o ensino híbrido, nas conversas e narrativas que fomos tecendo com os professores. Era preciso perceber quanta potência curricular inventiva esses professores produziram no período da pandemia e, para isso, partimos de uma formação que problematizasse a experiência docente. "Assim, o desafio é acentuar na formação experiências de aprendizagem mais coletivas e inventivas que tensionem as diferentes políticas cognitivas na formação de professores" (DIAS, 2008, p. 113). Ressaltamos, ainda, "[...] a importância de resistir e se implicar com uma formação que seja uma prática política experienciada que toma corpo em técnicas, em efeitos e em saberes que operam na produção de singularidades e sentido na formação de professores [...]" (DIAS, 2008, p. 8).

É de acordo com esse pensamento que a pesquisa cartográfica, como uma pesquisa-intervenção, convida, portanto, a provocar reflexões curriculares acerca da

potência das inventividades de professores e estudantes durante o período de ensino remoto e híbrido. O mapa de afetos foi se constituindo de modo rizomático, considerando que “[...] deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

O fazimento do plano de afetos, sempre aberto, rizomático, possibilita a cartografia, o desenho das diferentes linhas (molar, molecular e de fuga) que atravessam e constituem os sujeitos, as práticas educativas e os processos de *aprendizagensensinos*. Assim, as relações produzidas durante a pesquisa-intervenção, com os movimentos e atitudes do cartógrafo, moveram, com os praticantes do cotidiano escolar, discussões que potencializam as práticas docentes, com o compartilhamento de *saberesfazeres* e poderes com as docências, suas invenções e insurgências que fazem a vida vibrar e que ampliam os sentidos da educação pública e de qualidade, mesmo diante de uma situação desafiadora para a vida e, conseqüentemente, para a educação no Brasil, e que abarque para o currículo o alargamento das potencialidades da linguagem tecnológica. Portanto, apresentamos, no quadro seguinte, o desenvolvimento do Plano de Afetos que se constituiu como um dos produtos educacionais, exigência do Mestrado Profissional da Ufes.

QUADRO 2 — PLANO DE AFETOS EMEF MANGUE DO CANTO

<b>PLANO DE AFETOS FORMATIVO</b> “Currículos Inventivos: um pouco de invenção, um respiro”			
<b>SETEMBRO/2021</b>			
<b>Data</b>	<b>Conversas</b>	<b>Num. part.</b>	<b>CHS/CHA*</b>
	<p><b>Currículos inventivos em contexto de ensino remoto e híbrido: ah, se não fossem as invenções!</b></p> <p><b>Texto referência:</b> SOARES, Maria da Conceição Silva; COSTA, Simone Gomes da. Vestido, quimono e peruca: produções narrativas e imagéticas de si, rostidade e professoras em devir. In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S.K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. <b>Currículo e estética da arte de educar</b>. Curitiba: CRV, 2020.</p> <p><b>Imagem/filme problematizador:</b></p>		

06-09	<p>Curta metragem - Piirongin Piiloissa - disponível em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0&amp;t=3s</a></p> <p><b>Problematizações:</b>          Como foi esse período de ensino remoto em 2020 para você, professor/a? Como você se sentiu? Foi possível realizar suas aulas? Como? Qual recurso de hardware ou software você mais utilizou? Houve participação dos estudantes?</p> <p>E com o retorno das aulas presenciais em um sistema de revezamento, caracterizando o ensino híbrido? Quais angústias, desafios e possibilidades permearam este retorno? Como ficaram os usos das tecnologias nesse contexto?</p> <p><b>Obs.: A partir do que emergiu nesse encontro, o que falavam sobre os equipamentos tecnológicos, propusemos que, juntos, no próximo encontro, conversássemos um pouco sobre os usos que davam a alguns equipamentos tecnológicos que discutimos com a noção de artefatos culturais tecnológicos.</b></p>	51	3/6
<b>OUTUBRO</b>			
08-10	<p><b>Artefatos culturais tecnológicos: os usos durante o ensino remoto e híbrido</b></p> <p><b>Texto referência:</b>          CERTEAU, Michel de. <b>A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.</b> Petrópolis: Vozes, 2014. p.33-100.</p> <p><b>Imagem/filme problematizador:</b>          Dez coisas que você não sabia sobre artefatos cotidianos  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xOIZssc5I4I&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=xOIZssc5I4I&amp;t=1s</a></p> <p><b>Problematizações:</b>          O professor produz e inventa a sua prática pedagógica. Ao invés do consumo supostamente passivo dos produtos culturais, os professores e também os alunos exploram diferentes maneiras de operar e usar esses artefatos, criando e inventando o cotidiano escolar.          Em que sentido esses usos dos artefatos culturais tecnológicos possibilitaram a produção de inventividades curriculares?</p>		3/5
<b>NOVEMBRO</b>			
26-11	<p><b>Produções curriculares no ensino remoto e híbrido: marcas e encontros com os signos</b></p> <p><b>Textos referência:</b>          GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; REIS, Eliana Aparecida de Jesus; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. <i>As imagens-cinema como máquinas de guerra do pensamento:</i></p>		3/5

	<p>currículos e docências e... In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S.K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. <b>Currículo e estética da arte de educar</b>. Curitiba: CRV, 2020.</p> <p>NEUSCHARANK, Angélica; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação. <b>Revista Educação</b>, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 585-596, set./dez. 2017.</p> <p><b>Imagem/filme problematizador:</b> Comme un elephant dans un magasin de porcelaine <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h_aC8pGY1aY&amp;t=10s">https://www.youtube.com/watch?v=h_aC8pGY1aY&amp;t=10s</a></p> <p><b>Problematizações:</b> Com base no encontro com essas imagens-cinema, fomos surpreendidos por sensações e memórias? O que nos é forçado a pensar nesse encontro em relação a currículos, docências, escolas?</p> <p>Quais encontros, no período do ER e EH, despertaram afetos e afecções?</p>		
<p>*CHS: Carga Horária Síncrona CHA: Carga Horária Assíncrona</p>			

Fonte: Produzido pela autora (2021).

O Plano de Afetos Formativo teve carga horária total de 25 horas, com 9 horas de encontros síncronos via plataforma Meet do Google e as outras 16 horas em sala Virtual de Aprendizagem produzida a partir do Google Classroom.

Os professores participantes encontraram mais um *espaçotempo* como território virtual para compartilhamento e experimentações de saberes e fazeres da docência, considerando o ensino remoto e híbrido.

As *imagensnarrativas* foram significantes disparadores para as conversas virtuais no AVA, possibilitando a elaboração de redes de conversações a partir dos fóruns. Todos esses processos contribuíram para acessar e nutrir a rede do plano coletivo de forças e produzir conhecimentos coletivamente, pois “[...] ao lado dos contornos estáveis do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano coletivo das forças que os produzem” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2015, p. 15). Assim, vivenciando o plano coletivo de forças, vamos traçando o plano comum.

Na EMEF Muro Pintado foi preciso reorganizar os tempos para o fazimento do Plano de Afetos Formativos com os professores. O período de pesquisa nessa escola foi de dezembro/2021 a maio/2022. Iniciamos as conversas com a escola no mês de dezembro de 2021, mas só foi possível realizar as ações do Plano de Afetos Formativo em 2022, pois, devido à nova reorganização curricular, a partir da Portaria nº 091/2021, que dispõe sobre as Diretrizes para as Organizações Curriculares na Rede Municipal de Ensino de Vitória para o ano letivo de 2022, o tempo de permanência dos professores na escola aumentou, bem como o tempo das aulas, ficando inviável para os participantes a realização de muitas formações fora do horário de trabalho, isso porque, além da quantidade de atividades que aumentou, permanecendo mais tempo na escola, os professores não têm nem tempo hábil para deslocamento de uma unidade de ensino para outra e, menos ainda, para se alimentarem. Dessa forma, fizemos juntos um encontro formativo. A temática, que seria desenvolvida em três encontros, foi discutida, pois ampliamos a carga horária assíncrona, com vistas a garantir o certificado de 25 horas. A carga horária permaneceu a mesma, mas o tempo síncrono formativo precisaria ser menor, dado o desgaste dos professores.

Evidenciamos que foi necessário um tempo de atenção, de chegada, de habitação no território existencial dessa escola, conforme já mencionamos, assim como fizemos na Emef Mangue do Canto, quando sentimos que as angústias e as falas dos professores da Emef Muro Pintado traziam o mesmo teor das falas dos professores da Emef Mangue do Canto. Negociamos, então, formações que, de maneira geral, traziam enredos a serem compostos por todos, usando as mesmas temáticas que também seriam fundamentais para as composições com nossas intencionalidades de pesquisa.

Essas conversas se constituíram como um curso de extensão cadastrado pela Pró-Reitoria de Extensão (ProEx/Ufes), com o objetivo de ampliar o convite de participação dos professores, oportunizando também que aos tempos disponibilizados fossem conferida uma carga horária com certificação dos debates.

A ideia de registrar o Plano de Afetos Formativo na ProEx e conferir uma certificação aos professores participantes foi para ativar o engajamento docente a produzir a pesquisa conosco.

Evidenciamos que, em 2022, quando realizamos a pesquisa na Emef Muro Pintado, os professores do município de Vitória estavam extremamente desgastados devido às alterações da Portaria nº 091/2021 que, além de realizar modificação no horário dos professores, trouxe novas propostas curriculares com outras disciplinas. Portanto, nesse período inicial de 2022, os professores estavam assimilando todo esse processo. Assim, ao conversarmos e quando compartilhamos nossas intencionalidades em refletir a formação docente a partir das produções inventivas, percebemos grande interesse. Ao mencionarmos a possibilidade de certificação via ProEx, o desejo em compor nosso Plano de Afetos Formativo tornou-se mais evidente.

O formato do Plano de Afetos Formativo foi parecido nas duas escolas, mas os processos, as conversas, as reflexões foram diferentes, sendo necessário nosso olhar atento. A esse respeito, Kastrup (2015, p. 48) discute:

A atenção é entendida como um músculo que se exercita e sua abertura precisa sempre ser reativada, sem jamais estar garantida. O cultivo da atenção pelo aprendiz de cartógrafo é a busca reiterada de um tônus atencional, que evita dois extremos: o relaxamento passivo e a rigidez controlada.

Portanto, o Plano de Afetos Formativo na Emef Muro Pintado se constituiu conforme apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 3 — PLANO DE AFETOS DA EMEF MURO PINTADO

<b>PLANO DE AFETOS</b> <b>“Currículos Inventivos: um pouco de invenção, um respiro”</b>			
<b>ABRIL/2022</b>			
<b>Data</b>	<b>Conversas</b>	<b>Num. part.</b>	<b>CHS/CHA</b>
	<b>Currículos Inventivos em contexto de ensino remoto e Híbrido: ah, se não fossem as invenções!</b>  <b>Textos referência:</b> 1. SOARES, Maria da Conceição Silva; COSTA, Simone Gomes da.		

12/04	<p>Vestido, quimono e peruca: produções narrativas e imagéticas de si, rostidade e professoras em devir. In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S.K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. <b>Currículo e estética da arte de educar</b>. Curitiba: CRV, 2020.</p> <p>2. GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; REIS, Eliana Aparecida de Jesus; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. As imagens-cinema como máquinas de guerra do pensamento: currículos e docências e... In: CARVALHO, J. M.; SILVA, S.K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. <b>Currículo e estética da arte de educar</b>. Curitiba: CRV, 2020.</p> <p>3. NEUSCHARANK, Angélica; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação. <b>Revista Educação</b>, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 585-596, set./dez. 2017.</p> <p><b>Imagem/filme problematizador:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Curta metragem - Piirongin Piiloissa - disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=HwUZ2kH1id0&amp;t=3s</a></li> <li>2. Comme un Elephant dans un magasin de Porcelaine <a href="https://www.youtube.com/watch?v=h_aC8pGY1aY&amp;t=10s">https://www.youtube.com/watch?v=h_aC8pGY1aY&amp;t=10s</a></li> </ol> <p><b>Problematizações:</b></p> <p>Como foi esse período de ensino remoto em 2020 para você, professor/a? Como você se sentiu? Foi possível realizar suas aulas?</p> <p>E com o retorno das aulas presenciais em um sistema de revezamento, caracterizando o ensino híbrido? Quais angústias, desafios e possibilidades permearam esse retorno? Como ficaram os usos das tecnologias nesse contexto?</p> <p>No encontro com essas imagens-cinema, fomos surpreendidas por sensações e memórias? O que nos é forçado a pensar nesse encontro em relação a currículos, docências, escolas? Quais encontros no período do ER e EH despertaram afetos e afecções?</p>	92	4 21
<p>*CHS: Carga Horária Síncrona CHA: Carga Horária Assíncrona</p>			

Fonte: Produzido pela autora (2021).

Esses encontros ocorreram de maneira virtual, por meio do Google *Meet*, haja vista que, no período de desenvolvimento desta pesquisa, os protocolos de biossegurança não permitiam a aglomeração de pessoas, sendo necessário o distanciamento de 1,5m. Assim, todos os processos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ocorreram via Google *Meet* ou no canal do

Youtube. Nossos encontros também ocorreram via *Meet*, agendados em nossa conta Google e gravados para uso posterior dos dados.

**Pista 4:** Com a elaboração do Plano de Afetos e a cartografia das linhas de produção de currículos inventivos no período de ensino remoto emergencial e ensino híbrido com o retorno das aulas em um contexto de revezamento, buscamos conhecer e registrar as experiências produzidas e compartilhadas pelos/com os professores em formato de um *e-book*. Interessaram-nos as produções inventivas no período de isolamento social com o ensino remoto e com o retorno às aulas presenciais no município de Vitória, em um sistema de revezamento, caracterizando práticas de ensino híbrido. No próximo subcapítulo buscamos apresentar os produtos educacionais que emergiram durante o fazimento desta pesquisa.

## 2.2 O PLANO DE AFETOS FORMATIVO: A PRODUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TERRITÓRIOS VIRTUAIS

[...] tudo é produção: produção de produções, de ações e de reações; produções de registros, de distribuições e de pontos de referência; produções de consumos, de volúpias, de angústias e dores. Tudo é produção: os registros são imediatamente consumidos, destruídos, e os consumos diretamente reproduzidos. É este o primeiro sentido do processo: inserir o registo e o consumo na própria produção, torná-los produções de um mesmo processo (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.10).

O processo de produção desta pesquisa foi se constituindo a partir de *imagensnarrativas* e redes de conversações com os *praticantespensantes* do cotidiano das escolas onde as intervenções foram realizadas.

Desse modo, o processo formativo **Currículos Inventivos: um pouco de invenção, um respiro** foi desenvolvido durante a pesquisa-intervenção. Buscou mover conhecimentos quanto às inventividades produzidas pelos *praticantespensantes* no período de isolamento social em 2020, com o ensino remoto e o retorno às aulas presenciais em 2021, em um sistema de revezamento, caracterizando práticas de ensino híbrido. Também possibilitou o registro dos processos formativos com a docência como um produto educacional que emergiu com grande força com esta

pesquisa. Entendemos, assim, a potência de compartilhar esses registros com outros profissionais e pesquisadores pela força coletiva de suas produções e o consumo com outros modos formativos.

A formação foi elaborada e produzida juntamente com os *praticantespensantes*, com vistas a movimentar o pensamento a reconhecer a potência das inventividades que estão para além do currículo prescrito. Uma formação que, segundo uma professora: “*É diferente do que estão acostumadas*”, estabelecendo outras conexões e significações para além de algumas formações realizadas pela Seme como algo proposto ou, às vezes, imposto aos docentes.

Produzido em três encontros síncronos com a Emef Mangue do Canto e um encontro síncrono com maior tempo de duração na Emef Muro Pintado, a carga horária total do curso, com registro na ProEx, foi de 25 horas, pois a complementação foi de maneira assíncrona na sala de aula virtual do Google Classroom. Esse processo formativo contou com a participação de todos da escola, não apenas professores, mas também bibliotecários, estagiários, totalizando, assim, 51 profissionais da Emef Mangue do Canto e 92 da Emef Muro Pintado, conforme apresentamos nos quadros 2 e 3. O primeiro encontro, Currículos inventivos em contexto de ensino remoto e híbrido: ah, se não fossem as invenções!, provocou, a partir de *imagensnarrativas*, a problematização de acontecimentos e intensidades no que tange à potência das práticas inventivas no período de ensino remoto e híbrido.

Imagem 7 — Folder do 1º encontro realizado com as escolas

Secretaria de Educação | PREFEITURA DE VITÓRIA

**CURRÍCULOS INVENTIVOS: UM POUCO DE INVENÇÃO, UM RESPIRO**

**COM O TEMA:**

**CURRÍCULOS INVENTIVOS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO E HÍBRIDO: AH, SE NÃO FOSSEM AS INVENÇÕES!**

**PARTICIPAÇÃO**  
**PROFª DELUZIA DALEPRANE**  
 PPGMPE/UFES

**DIA 12/04 - 18H30MIN**

**PARA PARTICIPAR**  
**CLIQUE AQUI**

**COLABORAÇÃO/ORIENTAÇÃO:**  
**PROFª DRª LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES**

educação | ProEx | nupec

Fonte: Imagem produzida pela autora.

Para cada encontro, fizemos um folder que foi encaminhado para os gestores das duas escolas para que compartilhassem com o grupo de professores. Usamos a mesma imagem para ambas as escolas e só alteramos a data. Como na Escola Muro Pintado fizemos um dia de encontro síncrono, encaminhamos os mesmos folders utilizados, pois fizemos juntos as mesmas composições realizadas na EMEF Mangue do Canto, porém, durante quatro horas e em um dia.

O segundo encontro teve como tema: Artefatos culturais tecnológicos: os usos durante o ensino remoto e híbrido. Esse encontro problematizou os diferentes usos que os professores começaram a dar a alguns artefatos durante e após a pandemia, conforme alguns registros: “[...] nunca usei *mouse* em meu *notebook* e precisei comprar um, pois as demandas para gravação de aula sobrecarregavam.

(PRATICANTE 1)” e, em seguida, a professora (PRATICANTE 13): “[...] a cadeira eu não usava para trabalhar, precisei pegar a da sala de jantar para usar”.

Usamos muitas imagens e vídeos que dispararam pensamentos e reflexões.

Imagem 8 — Folder do 2º encontro realizado com as escolas

Secretaria de Educação | Prefeitura de Vitória

**CURRÍCULOS INVENTIVOS: UM POUCO DE INVENÇÃO, UM RESPIRO**

**COM O TEMA:**

**ARTEFATOS CULTURAIS TECNOLÓGICOS: OS USOS DURANTE O ENSINO REMOTO E HÍBRIDO**

**PARTICIPAÇÃO**  
**PROFª DELUZIA DALEPRANE**  
 PPGMPE/UFES

**DIA 08/10 - 18H30MIN**

**PARA PARTICIPAR**  
**CLIQUE AQUI!**

**COLABORAÇÃO/ORIENTAÇÃO:**  
**PROFª DRª LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
 DECRETOS GRANDES GOMES

educação  
 mestrado profissional

ProEx  
 PROJETO HISTÓRIA DE EXTENSÃO

nupec

Fonte: Imagem produzida pela autora.

No terceiro encontro: Produções curriculares no ensino remoto e híbrido: marcas e encontros com os signos, fomos nos guiando para que pudéssemos compartilhar possibilidades de perceber as marcas e encontros com os signos a partir das produções curriculares durante o ensino remoto e o híbrido. Reconhecendo que o signo nos força a pensar (DELEUZE, 2010), entendemos que, a partir do encontro com os signos, os *participantes pensantes* participantes da pesquisa seriam movidos a refletir sobre suas produções.

Imagem 9 — Folder do 3º encontro realizado com as escolas

Secretaria de Educação | PREFEITURA DE VITÓRIA

**CURRÍCULOS INVENTIVOS: UM POUCO DE INVENÇÃO, UM RESPIRO**

**COMO TEMA: PRODUÇÕES CURRICULARES NO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO: MARCAS E ENCONTROS COM OS SIGNOS**

**DIA 26/11**  
**8H00 ÀS 10H00 – MATUTINO**  
**14H00 ÀS 16H00 – VESPERTINO**

**PARTICIPAÇÃO**  
**PROFª DELUZIA DALEPRANE**  
**PPGMPE/UFES**

**PARA PARTICIPAR**  
**CLIQUE AQUI**

**COLABORAÇÃO/ORIENTAÇÃO:**  
**PROFª DRª LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
 DECRETOS 010453/2015

educação  
 mercado profissional

ProEx  
 PRO-REITORIA DE EXTENSÃO

nupec  
 Núcleo de Apoio à Pesquisa em  
 Estudos de Cultura e Comunicação

Fonte: Imagem produzida pela autora.

Após os momentos síncronos, os materiais para apreciação, bem como participação dos professores, agruparam-se em sala de aula virtual, no Google *Classroom*, pois, ao concebermos um AVA como território (MOREIRA, 2020), acreditamos na (des)reterritorialização das práticas, da docência, também nas redes de conversações nos fóruns e espaços para comentários no AVA, postagens de músicas, áudios, imagens, como fotografias, filmes, pois

[...] o território não é separável de certos coeficientes de desterritorialização, avaliáveis em cada caso, que fazem variar as relações de cada função territorializada com o território, mas também as relações do território com cada agenciamento desterritorializado (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 137).

Não se trata de módulos ou etapas, mas de composições e linhas, de cinesias produzidas no coletivo por meio de redes de conversações e das *imagensnarrativas*.

Imagem 10 — Mural de abertura e página de diálogos da EMEF Mangue do Canto

The image consists of two screenshots of a Google Classroom interface. The top screenshot shows the 'Mural' (Wall) view. At the top, there is a navigation bar with 'Mural', 'Atividades', 'Pessoas', and 'Notas'. The main header reads 'Currículos Inventivos: um pouco de invenção, um respir...' with a class code 'yzsqw'. Below the header, there is a post from Deluzia Daleprane dated 28 de jul. de 2020. The post text says: 'Olá, queridos/as professores/as! Obrigada por toparem mapear suas invenções! Tenho certeza que teremos muitas produções e descobertas de possíveis... Um abraço carinhoso'. The bottom screenshot shows the 'Atividades' (Activities) view. It features a '+ Criar' button and links to 'Google Agenda' and 'Pasta da turma no Google Drive'. Under the heading '1º Encontro', there is a list of activities: 'Materiais', 'Nossas Conversas', 'O Espelho - Guimarães Rosa', and 'Formulário de Pesquisa', each with a timestamp.

Fonte: Acervo pessoal.

O Google *Classroom* apresenta menus padrões, conforme os que estão no topo da imagem, que foi um print da sala (Mural, Atividades, Pessoas e Notas). Evidenciamos que não foi emitida nenhuma nota e que as atividades realizadas foram composições coletivas que possibilitaram o diálogo e o complemento de cada encontro.

Imagem 11 — Mural de abertura e página de diálogos da EMEF Muro Pintado

2022 - Sala de Formação  
EMEF MARIA MADALENA DE OLIVEIRA DOMINGUES

Mural Atividades Pessoas Notas



Meet  
Participar  
Não visível para os alunos

Código da turma:  
6giihyx

Próximas atividades

BEM-VINDO/A

2022 - Sala de Formação

Personalizar

Escreva um aviso para sua turma

Deluzia Daleprane Queiroz Peres  
11 de abr.

Oi queridas e queridos colegas!

Sejam muito bem-vindos/as à nossa sala formativa. Compartilhamos alguns materiais referentes ao nosso *encontroconversa* realizado no dia 12/04. No tema **INFORMAÇÕES GERAIS** vocês encontram todas as especificações.

Estou à disposição de vocês para as dúvidas que surgirem referentes à nossa formação.

---

2022 - Sala de Formação

Mural **Atividades** Pessoas Notas

+ Criar

Meet Google Agenda Pasta da turma no Google Drive

Todos os temas

INFORMAÇÕES...

EN...

INFORMAÇÕES GERAIS

ORIENTAÇÕES  
Item postado em 12 de abr.

CRONOGRAMA  
Última edição: 12 de abr.

ENCONTROCONVERSA DO DIA 12/04

MATERIAIS  
Última edição: 12 de abr.

Nosso PadLet  
Última edição: 12 de abr.

Contribuições e afetos  
Data de entrega: 12 de mai.

?? Em que sentido os usos dos artefato...  
Data de entrega: 12 de mai.

Fonte: Acervo pessoal.

As salas das escolas estão diferentes porque foram produzidas de acordo com as composições de cada grupo durante o encontro síncrono e a partir das intensidades sentidas enquanto habitamos os territórios.

Por se tratar de um produto educacional produzido juntamente com os professores e aplicado no processo de intervenção da pesquisa, trataremos esses movimentos nos capítulos que seguem.

As produções nos territórios virtuais foram tão potentes, que dispararam a composição de um segundo produto educacional desta pesquisa-intervenção, resultante das redes de conversações e *imagensnarrativas*, com a organização das inventividades produzidas pelos *praticantepensantes* durante o ensino remoto e ensino híbrido por meio de um *e-book*. O que você encontra nessa produção? Projetos? Atividades? Momentos em aulas? Recursos para aulas? Diferentes usos dos artefatos culturais tecnológicos? Tudo foi cartografado, formando um mapa, pois “tudo é produção” (DELEUZE; GUATTARI, 2004).

O *e-book* intitula-se: **Produções inventivas no ensino remoto e híbrido: usos das tecnologias na pandemia**. Entretanto, destacamos que pensamos esse título a partir dos enredos na composição com o grupo de professores que agenciam as significações.

Essas produções e acontecimentos foram cartografados durante as conversas, nos fóruns de territórios virtuais, usando PadLet<sup>25</sup>, Mentimeter<sup>26</sup> e as demais aplicações em que seja possível a participação livre dos *praticantepensantes*.

Esperamos que esse *e-book* potencialize intensidades atravessadas pelos usos de artefatos culturais tecnológicos e movimente novas produções inventivas que quebrem as amarras curriculares e, como em um rizoma, não tenha um fim e produza multiplicidades por onde passar.

Assim, os [dois produtos educacionais desta pesquisa](#) têm grande relevância para a educação básica, pois foram produzidos e ao mesmo tempo implementados colaborativamente com os *praticantepensantes* do cotidiano escolar. Ambos pretendem produzir reflexões sobre as práticas inventivas dos professores que

---

<sup>25</sup> O PadLet é um mural virtual que permite postagens coletivas.

<sup>26</sup> O Mentimeter é uma plataforma virtual que permite a participação ativa durante encontros síncronos.

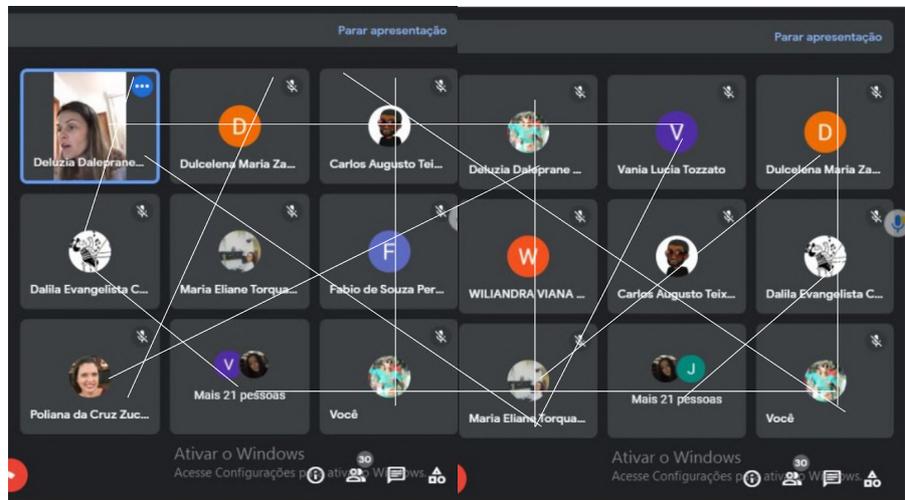
movimentam aprendizagens inventivas para além do que é imposto nas grades curriculares nos tempos de 50 minutos, pois, nos espaços virtuais com movimentos de ensino remoto e híbrido, os *espaçostempos* são ressignificados.

O *e-book* **Produções inventivas no ensino remoto e híbrido: usos das tecnologias na pandemia** é a materialização, a sistematização e os registros cartográficos das inventividades curriculares dos professores em tempos de pandemia. Ansiamos que se constitua em uma leitura prazerosa com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento de outras inventividades em outros professores da educação básica espalhados pelo Brasil.

Neste capítulo apresentamos a metodologia e explicamos como a pesquisa foi sendo produzida. Evidenciamos que a revisão de literatura também foi um movimento que nos possibilitou realizar muitos *links* com a pesquisa. Por isso, após entender os *boots* em territórios moventes, convidamos você também a fazer *links* em/com nosso próximo capítulo.

### 3 AO ENTRAR NA REDE, FAÇA LINKS: AS COMPOSIÇÕES COM A PESQUISA

A Internet é uma rede mundial de computadores interligados, tornando possível realizar conexões virtuais entre si. *Link* é uma palavra em inglês que significa elo, ligação. Assim,



brincamos com esses termos para enfatizar a importância de entrar em uma rede de conhecimentos a partir das pesquisas produzidas e da necessidade de estabelecer ligações com nosso estudo, articulando-o com o conceito de rizoma, pois “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Desse modo, este *link* de pesquisa intenciona apresentar as contribuições deixadas por pesquisadores em suas pesquisas acadêmicas, no tocante à aproximação com nosso estudo que versa sobre a produção de currículos inventivos em um modelo de ensino híbrido/remoto como possibilidade de *pensarfazer* a formação docente.

A *imagemnarrativa* que abre essa conexão indica que, ao entrar na rede de conhecimentos, os links estabelecidos formam conexões rizomáticas. “Essa rede pode ser percorrida em diversas direções, não tendo um ponto fixo de entrada e de saída. Deslizar por um rizoma é efetuar percursos reinventados em cada viagem e por cada um que o explora” (ROMAGNOLI, 2017, p. 428).

Assim, a *imagemnarrativa* de um encontro formativo via *Meet*, feita por meio de um print de tela, que trazemos neste *link* de pesquisa, mobiliza nosso pensamento, pois:

Os processos narrativosmagéticos se integram a essa cartografia como o encontro do tempo com a multiplicidade, um encontro no qual não se precisa deduzir o tempo da narrativaimagem ou imagemnarrativa, nem a

identidade de quem fala ou age, mas apresentar os movimentos [...] de tornar-se outro [...] (GOMES, 2015, p. 56).

Desse modo, visualizamos, a partir da imagem, linhas em todas as direções: em nosso encontro com a pesquisa de outros, quando são formadas mais linhas que se atravessam e que atravessam a nossa pesquisa estabelecendo conexões. É a partir dessas conexões que nos percebemos constituídos como composição de vários.

Portanto, ao entrar nesta rede, debruçamo-nos em constituir um mapeamento de pesquisas acadêmicas que se aproximam do nosso campo problemático de investigação, como um caminhar atrás de vestígios, seguindo pistas. Com ele, encontramos possíveis indícios que fortalecem a elaboração da presente problemática de estudo.

O mapeamento e a problematização das pesquisas acadêmicas dedicaram-se a conhecer e evidenciar as discussões sobre o campo da educação, potencializando olhares para a produção curricular e para *pensarfazer* a formação docente diante do grande desafio de compreender possibilidades inventivas transpostas ao contexto imposto pela pandemia de Covid-19.

O ensino remoto emergencial e o ensino híbrido lançam desafios que convidam as docências a ressignificar as experiências pedagógicas. A distância do cotidiano escolar, da riqueza de vivenciar esse cotidiano que pulsa se coloca a desafiar e impulsionar a discussão sobre a formação docente nesse contexto.

Importa, portanto, destacar, mesmo diante do contexto de pandemia e de todas as dificuldades impostas aos professores que precisaram mudar radicalmente seus modos de ensinar e aprender, a necessidade de tecer políticas de formação com docentes, reafirmando a potência de suas inventividades.

Entrar nessa rede de conhecimentos e estabelecer *links* com nossa temática se constituiu como um primeiro movimento da pesquisa cartográfica, aposta metodológica presente neste estudo.

Entendemos que as potências da pesquisa cartográfica procuram, segundo Passos; Kastrup e Escóssia (2009, p. 10), tecer “[...] acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas”. Isso amplia o campo de possibilidades ao acompanhar e produzir, rizomaticamente, redes ou rizomas por meio do mapeamento dos links que fizemos ao entrar na rede de conhecimentos das produções que compõem esta revisão de literatura. Aí está a potência da pesquisa cartográfica no movimento de mapeamento das pesquisas acadêmicas.

### 3.1 LINKS NAS REDES DE CONHECIMENTO SOBRE ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO

A importância de tecer um processo de mapeamento e de problematização em pesquisas acadêmicas está em conhecer o que se tem produzido, debatido e evidenciado no campo da educação, o que potencializa e amplia a proposta do debate da pesquisa em questão, pois, como destaca Alves (1992, p.54),

[...] esta não se constitui em uma seção isolada mas, ao contrário [...], o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e b) a análise do referencial teórico.

Ao entrar na rede de conhecimentos das produções acadêmicas, realizamos diversos links que compuseram a produção do nosso estudo. Assim, o movimento de mapear pesquisas evidencia aproximações e distanciamentos entre os discursos com o tema da presente pesquisa.

Para isso buscamos, mais uma vez, inspiração no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2011, p. 22), que afirmam: “[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”. Dessa forma, a partir de suas múltiplas possibilidades de conexões, mapas conceituais, formativos, curriculares, inventivos e sensíveis vão sendo elaborados, pois:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser

preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

No sentido de acompanhar os estudos com temáticas que compõem com nosso trabalho, o primeiro movimento cartográfico de pesquisa se constitui a partir do mapeamento das pesquisas acadêmicas hospedadas no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, em um segundo momento, o levantamento das dissertações e teses listadas no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Com o intuito de entrar nessas redes de conhecimento e na diversidade de *links* possíveis, optamos por um recorte temporal, destacando trabalhos no período de 2010 a 2020 em ambos os campos de busca, tentando compreender as mobilizações da temática na última década.

Esses movimentos cartográficos nos fizeram perceber que: “Essas produções acadêmicas desenham diferentes linhas e territórios de problematização [...]” (GOMES, 2015, p. 33) no que tange a todos os nossos descritores, principalmente com relação ao ensino híbrido e remoto que trazemos neste link de pesquisa, apresentando “[...] territórios estratificados, mas também a formação de rizomas e a composição de mapas de resistência [...]” (GOMES, 2015, p. 33).

Foi necessário traçar linhas em um mapa em nível nacional, apresentando a seleção de trabalhos realizada no *Catálogo de teses e dissertações da Capes*, para depois focalizar atenções na produção das pesquisas em âmbito local, no Repositório Institucional da Ufes (RiUfes).<sup>27</sup>

Para tanto, os descritores “ensino híbrido e remoto”, “currículos inventivos” e “imagens e narrativas e formação docente” foram orientadores da busca, pois potencializam o debate que mobiliza a composição do campo problemático de pesquisa, que busca contribuir com outros modos de *pensar/fazer* a formação docente a partir da produção de currículos inventivos pelos professores durante o ensino remoto e híbrido no contexto da pandemia de Covid-19.

---

<sup>27</sup> Site do Repositório Institucional da Ufes: <https://repositorio.Ufes.br/>.

Para iniciar a busca por redes do primeiro descritor “ensino híbrido e remoto”, acessamos o site do *Catálogo de teses e dissertações da Capes*<sup>28</sup>. Digitamos o termo “ensino híbrido e remoto” entre aspas para delimitar a busca, o que gerou o resultado de 122 trabalhos, conforme apresentado na Tabela 3:

TABELA 3 — QUANTIDADE DE TRABALHOS

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
2010	1
2011	2
2012	0
2013	0
2014	1
2015	1
2016	15
2017	25
2018	45
2019	32
2020	0
Total	122

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Capes no período de dez./2020 - mar./2021

É possível observar um crescente aumento na quantidade de trabalhos entre os anos de 2016 a 2019, o que evidencia a grande demanda, interesse por essa temática e urgência das discussões no cenário educativo atual. Porém, no ano de 2020, dado o contexto pandêmico da Covid-19, o sistema não indicou trabalhos, o que indica uma parada brusca na produção acadêmica também afetada pela pandemia.

<sup>28</sup> Site do Catálogo de teses e dissertações da Capes:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Na perspectiva de uma busca mais específica para a temática, refinamos a seleção com os filtros “Ciências Humanas” para Grande Área do Conhecimento e, “Educação” para Área do Conhecimento e Avaliação, além de programas de pós-graduação ligados à educação, e o sistema retornou 28 resultados. Após o levantamento inicial, foi realizada a leitura dos resumos com foco nas experiências de ensino híbrido e remoto em cursos diversos, o que permitiu a seleção de nove trabalhos, como destacado a seguir na Tabela 4:

**TABELA 4 — QUANTIDADE DE TRABALHOS APÓS REFINAMENTO**

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>
2010	1
2011	0
2012	0
2013	0
2014	1
2015	0
2016	4
2017	5
2018	6
2019	3
2020	8
<b>Total</b>	<b>28</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Capes no período de dez./2020 - mar./2021.

QUADRO 4 — ESPECIFICAÇÕES DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Categoria
2016	1. Máquinas de produção e subjetividade: tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar	Helen Pereira Ferreira	UFF	Tese de Doutorado em Educação
	2. Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades	Eric Freitas Rodrigues	UFF	Mestrado Profissional em Ensino de História
2017	3. Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 – 2016	Ivanilda de Almeida Meira Novais	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado em Educação
	4. Aplicação do ensino híbrido na educação profissional e tecnológica: potencialidades e dificuldades	Alberto Pedro Antonello Neto	UFSM	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
	5. Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa	Maria Lidiana Ferreira Osmundo	UFC	Mestrado em Educação
	6. Análise da efetividade de estratégias híbridas de ensino e aprendizagem de Função Afim	Francisco Romildo da Silva	UFE	Mestrado Profissional em Educação
	7. Ensino híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino	Verônica Martins Cannatá	Universidade Metodista de São Paulo	Mestrado em Educação
2018	8. Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula	Glauco de Souza Santos	PUC - SP	Mestrado em Educação
2019	9. Geometria e ensino híbrido... você já ouviu falar? Uma formação continuada de professores do Ensino Fundamental I	Renata Udvary Rodrigues	PUC - SP	Mestrado Acadêmico em Educação Matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Capes no período de dez./2020 - mar./2021

Destacamos que, desses nove trabalhos selecionados, três são frutos de Mestrado Profissional, o que traz importantes referenciais para a discussão e aproximação

com nossos estudos e com a especificação e objetivos do presente programa de Pós-Graduação do qual somos parte (PPGMPE/Ufes), pois:

No cenário das políticas públicas de Pós-Graduação no Brasil, os Mestrados Profissionais se apresentam como um novo elemento ao debate, tendo em vista que suas características estão direcionadas ao desenvolvimento profissional dos sujeitos (CAMPOS; GUÉRIOS, 2016, p. 35).

Portanto, dado o alcance que o Mestrado Profissional tem diretamente com a educação, já que os mestrados precisam estar em efetivo exercício da função, acreditamos que o interesse desses profissionais por essa temática se constitui em mudanças significativas na educação.

Com o título *Máquinas de produção e subjetividade: tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar*, a autora Helen Pereira Ferreira (2016) objetiva pensar, a partir da experiência das máquinas de produção de subjetividade no cotidiano escolar, os novos modos de vida ou a “(re)configuração dos modos de vida”. (p. 8). A tese foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e se constitui em uma pesquisa realizada no Colégio Estadual Elisiário Matta, no município de Maricá, Rio de Janeiro. Também reflete o cibridismo na sociedade contemporânea e o ensino híbrido no espaço escolar. Os principais teóricos que serviram de inspiração para a autora foram: Guattari, Deleuze, Foucault e Lévy.

O globo vive um período de transição permeado pela revolução digital – ainda que milhares de pessoas ainda estejam off-line, não quer dizer que elas não são atravessadas de alguma forma pelo *boom* tecnológico -, por isso o choque entre modos de vidas pós-modernos, permeados pela cibercultura e modos de vida regidos por pensamentos da modernidade. Apesar desta tese afirmar que as TICs chegam primeiro nos alunos e professores do que nas suas práticas educacionais, reitero que não há um modelo para que a imersão e emersão das TICs sejam naturalizadas na cultura escolar. A atualização será feita de modo gradativo, no entanto, é preciso dar um enfoque maior à questão geracional dos professores, incentivando e capacitando-os (FERREIRA, 2016, p. 196).

Em 2016 a autora fez conexões esplêndidas sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação como um dos componentes da produção de subjetividades no cotidiano escolar. A ideia foi pensar a cultura escolar diante da cultura digital e o

cibridismo que ela considera como uma interação do mundo offline com o mundo online.

Essa pesquisa permite refletir sobre a produção de subjetividades provocadas nos cotidianos escolares por meio do acesso às tecnologias. Com a concepção de que a tecnologia atravessa a todos, ainda que estejam *offline*, a autora traz as muitas “[...] possibilidades de conexões, de agenciamentos, de novas experiências, novas sensações e o despertar de outros desejos [...]” (FERREIRA, 2016, p. 192).

Refletimos com Ferreira (2012) que, mesmo diante da falta de cobertura de conexão a todos os estudantes e da exclusão criada com o fechamento das escolas, outros agenciamentos permitiram que redes de ensino/aprendizagem/afetos/encontros fossem criadas, minimizando, assim, os impactos na educação e na vida de professores e estudantes.

Percebemos, em nossa pesquisa, as possibilidades de agenciamentos e novas sensações provocadas pelos usos das tecnologia durante a pandemia em um contexto de ensino remoto e híbrido.

Nesse sentido, assim como Ferreira (2016), cabe argumentar sobre a necessidade de incentivar a formação dos professores para que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) façam parte efetivamente dos cotidianos escolares.

A autora afirma que “[...] os agenciamentos coletivos de enunciação trazem outras perspectivas para pensar cultura digital no cotidiano escolar, assim como o pensamento sobre políticas direcionadas à cibercultura” (FERREIRA, 2016, p. 8). Logo, podemos pensar novas reconfigurações dos modos de vida.

O segundo trabalho selecionado é a dissertação de Rodrigues (2016), que tem como título: *Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades*, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

É feita uma análise sobre o ensino híbrido como metodologia ativa e seus desdobramentos na aplicação para o ensino de História. Essa pesquisa de Rodrigues (2016) apresenta proposta de alterar o papel de professores e alunos, permitindo que ambos façam uso dos recursos digitais para intensificar os momentos de troca e cooperação durante o ensino híbrido.

Rodrigues (2016) apresenta sua própria trajetória docente com o ensino híbrido em sala de aula de uma escola pública do Rio de Janeiro, com os desdobramentos de sua aplicação para o ensino de História.

Muitas são as contribuições do Mestrado Profissional para a comunidade acadêmica, mas uma das mais potentes, para a comunidade em geral, é a elaboração de um produto educacional que contribui diretamente com a base pesquisada. Desse modo, o autor proporciona ao leitor um planejamento completo de uma aula utilizando esse mesmo método, incluindo todos os recursos digitais e propostas de trabalho necessários à sua execução, como produto educacional gerado de sua pesquisa de Mestrado Profissional.

O autor traz o ensino híbrido como possibilidade de uso da tecnologia no espaço escolar e defende que essa metodologia inovadora seria eficaz para “[...] alterar o papel do professor e do aluno”; já que os alunos têm fácil acesso às tecnologias, mas, quando entram em sala de aula, esses recursos tecnológicos são proibidos. A base teórica utilizada na pesquisa conta com autores como José Armando Valente (2015).

Apesar de Rodrigues (2016) trazer um pouco das potencialidades do ensino híbrido, a perspectiva adotada, bem como a base teórica não dialogam com o que defendemos. Não pensamos em alterar papéis de professores e estudantes, mas realizar composições que possibilitem reflexões acerca da docência, em que repensar a formação docente pela própria experiência dos profissionais com o ensino híbrido/remoto torna-se fundamental para a construção de processos formativos que valorizem a profissionalidade do professor.

Continuando nosso mapeamento, o trabalho de Novais (2017), intitulado *Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 – 2016*, traz uma análise das experiências com o ensino híbrido desenvolvidas no ensino superior no Brasil. É uma dissertação apresentada ao PPGE da Universidade Estadual de Maringá. O recorte temporal de dez anos possibilitou a seleção de seis artigos no *site* do *Jurn*. A revisão bibliográfica é fundamentada nas práticas educativas, “[...] pois para efetivar a metodologia híbrida devemos considerar as transformações necessárias no âmbito escolar, como a inovação de práticas educativas e pedagógicas” (NOVAIS, 2017, p. 8).

A autora traz os aspectos históricos, conceituais e políticos sobre o ensino híbrido, ao utilizar como base os autores: Bacichi (2015), Moran (2015) e Valente (2014).

Atualmente, o termo híbrido empregado à educação se caracteriza por diferentes definições. Oriundo de *blended*, que significa misturado em relação aos de saberes e valores, as definições de híbrido integram dois modelos de aprendizagem: o presencial e online (BACICH et al., 2015).

Observamos que o mapeamento de artigos realizado por Novais (2016) trouxe uma base teórica que pouco dialoga com nossa aposta, porém um dos principais objetivos do trabalho foi aprofundar conceitos sobre o ensino híbrido. Assim, essas definições apresentadas nos serviram para ampliar nossa conceituação sobre o ensino híbrido. Percebemos, também, a importância do debate da cartografia com os cotidianos das escolas com o retorno das aulas presenciais, que mesclam momentos presenciais com momentos *online*, já que a maioria dos trabalhos pesquisados até o momento não trazem essa aposta.

Continuando a busca por movimentos de rede e pela composição de *links* com a pesquisa, o trabalho de Neto (2017), uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), com o título *Aplicação do ensino híbrido na educação profissional e tecnológica: potencialidades e dificuldades*, estuda a potencialidade do ensino híbrido como metodologia ativa na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Identifica que houve maior participação e interesse dos alunos. Como dificuldades, ele traz problemas nos recursos tecnológicos. Finaliza afirmando que o

ensino híbrido tem grande potencial para aplicação na EPT, contudo os recursos de infraestrutura necessitam de um redimensionamento para atender à demanda de forma eficiente.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso aplicado em uma turma de EPT em meio ambiente. O autor aplicou a metodologia de ensino híbrido utilizando alguns modelos para mapear os resultados.

Osmundo (2017), em *Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa*, elabora uma dissertação no PPGE da Universidade Federal do Ceará, tratando de um estudo de caso na disciplina Hidrologia, do Curso de Engenharia Civil, que se baseia nos conceitos de ensino híbrido e aprendizagem ativa.

Além de identificar alguns conceitos do ensino híbrido na perspectiva dos professores, avalia a proposta metodológica sob o ponto de vista dos alunos. “O estudo também investiga o papel das tecnologias e das mídias digitais para o desenvolvimento da metodologia aplicada” (OSMUNDO, 2017, p.8).

O autor faz uma crítica ao ensino tradicional e apresenta uma abordagem chamada de escola ativa, que trabalha uma aprendizagem ativa com a participação dos estudantes. Para isso, apresenta as metodologias ativas dentro de uma concepção escolanovista de aprendizagem que não dialoga com nossa base teórica.

Também enfatiza a necessidade de organizar os espaços escolares de acordo com os recursos:

Enquanto esses espaços organizam-se em relação aos recursos, é possível fazer pequenas adaptações, sem a necessidade de transformar tudo de uma única vez, por exemplo, fazer uso dos recursos em duplas ou em grupos e também promover momentos *on-line* em casa ou em espaços abertos com Internet, caso a instituição não possua conexão, garantindo assim a mistura do *on-line* com o *off-line*. Às vezes, é necessário que os professores usem a criatividade para promover mudanças, visto que diversos espaços de educação carecem de aparato e que a metodologia empregada pelo docente interfere na aprendizagem do aluno (OSMUNDO, 2017, p. 25).

Osmundo (2017) concluiu que a metodologia do ensino híbrido e da aprendizagem ativa utilizada pelo professor na disciplina analisada foi satisfatória e proporcionou maior engajamento dos alunos com os conteúdos curriculares.

O trabalho *Análise da efetividade de estratégias híbridas de ensino e aprendizagem de Função Afim*, de Silva (2017), é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. Traz à tona a dificuldade encontrada pelos estudantes quanto à aprendizagem de Matemática, principalmente com relação à aquisição conceitual de conteúdos. Foca a Função Afim com as seguintes questões norteadoras: Qual a efetividade da adoção da modalidade híbrida na construção das estratégias de resolução de problemas envolvendo conceito de Função Afim? Quais estratégias são utilizadas para resolver problemas referentes ao conceito de Função Afim?

É uma pesquisa com abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa-ação e buscou analisar a eficácia do ensino híbrido em uma turma de 1º ano do ensino médio, na disciplina de Matemática, focando nos estudos de funções. Teve como objetivo geral analisar a efetividade de estratégias híbridas de ensino na escola pública considerando a disponibilidade dos artefatos móveis digitais conectados que possibilitam a educandos e educadores conectividade dentro e fora da escola.

Foi utilizado o *software* Openredu, disponível em todas as escolas da Rede Estadual de Pernambuco. Esse *software* é como se fosse uma rede social educativa e contribui para os processos de aprendizagem. Por meio desse *software* com momentos remotos, foram trabalhados conceitos da Função Afim com os estudantes. A esse respeito, Silva (2017, p. 26) argumenta:

O aumento da disponibilidade da comunicação on-line tem promovido também acréscimo de estudos com as redes sociais educativas, inclusive, os que investem no ensino e na aprendizagem de matemática como os trabalhos de Garrison; Kanuka (2004), Hurme e Jarvelä (2005), dentre outros. Sobretudo estes estudos mostram que o ensino presencial com apoio de rede social educacional pode proporcionar experiências de aprendizagens consideráveis.

Estabelecendo relação com interesses iniciais da presente pesquisa, apostamos que, propondo experiências de aprendizagem híbridas para ensinar a Função Afim, Silva (2017) apresenta um currículo diferencial que não estava prescrito.

Essas experiências foram realizadas em uma turma do 1º ano do ensino médio, em uma escola localizada em Arcoverde/PE. Silva (2017) constata que a modalidade híbrida se mostrou efetiva na escola escolhida, uma escola de tempo integral.

Este trabalho foi mais um em que foi possível observar apenas análise de aplicação de metodologia. Nesse caso, a metodologia ativa de ensino híbrido. O autor demonstra que as experiências realizadas tiveram êxito, defendendo o uso dessa metodologia.

Mesmo que não dialogue com nossa forma de pensar, foi importante a leitura no sentido de saber que os usos das tecnologias favoreceram os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, percebemos a necessidade de pesquisas que valorizem inventividades a partir dos usos das tecnologias, conforme a nossa aposta.

*Ensino híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino*, dissertação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, de Cannatá (2017), traz como foco a experiência dos docentes, integrando metodologia e tecnologia ao currículo. Apresenta, como problemática, as percepções que emergem quando os professores da educação básica, de redes privada e pública promovem a aprendizagem com base na personalização, utilizando o ensino híbrido, partindo da seguinte pergunta: Quais percepções emergem quando os professores da educação básica, de redes privada e pública, promovem a aprendizagem com foco na personalização, utilizando o ensino do ensino híbrido? Os conceitos de tecnologia e cibercultura são abordados como tema na aprendizagem e construção do conhecimento, refletindo sobre o ensino híbrido na educação básica e modelos de personalização.

Cannatá (2017, p. 28) usa as narrativas dos participantes para interpretar “[...] os fenômenos associados às percepções que emergem quando os professores da educação básica, das redes privada e pública, promovem a aprendizagem com foco na personalização utilizando do ensino do ensino híbrido”.

Dessa forma, o ensino híbrido está debaixo do guarda-chuva das metodologias ativas e oferece possibilidades de personalização. É possível personalizar o ensino e realizar adequações de acordo com a realidade dos estudantes, conforme argumenta Cannatá (2017, p. 50):

Ao propor um ensino personalizado, o professor precisará considerar que as metodologias ativas de aprendizagem, na abordagem do ensino híbrido, permitem uma adaptação das atividades para seus alunos com o auxílio das TDIC, considerando os diferentes estágios, bem como as dificuldades de aprendizagem.

Assim, a autora com base nos resultados de sua pesquisa, afirmou que é possível colocar o ensino híbrido em prática, de forma personalizada, considerando as especificidades dos estudantes.

Sua pesquisa é qualitativa de cunho investigativo, na modalidade autobiográfica, com suporte na abordagem hermenêutico-fenomenológica:

Nesta pesquisa, o mais importante não é a metodologia do ensino híbrido com a inserção da tecnologia integrada ao currículo, embora seja ela relevante, nem o elo de ligação entre a pesquisadora e os participantes, mas sim as pessoas que fazem esta história acontecer utilizando a metodologia como meio para se compreenderem as mudanças no processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades emergentes. O que importa nesta pesquisa é a experiência das pessoas com o ensino híbrido. (CANNATÁ, 2017, p. 28-29).

Os aportes teóricos por ela utilizados se fundamentam nos seguintes autores: Horn e Staker (2015), Zabala (1998), Mizukami (1986), Moran (2015), Costa (1989), Almeida e Valente (2011), Perrenoud (2013), Santos (1994), Vieira Pinto (2005) e Vygotsky (1997). Mais uma vez esses pesquisadores apresentam uma perspectiva crítica de educação, distanciando-se do nosso estudo. Porém, a ênfase na experiência das pessoas a partir do ensino híbrido e a utilização de narrativas durante a pesquisa nos afetaram positivamente.

O próximo trabalho a ser considerado é a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que tem como título *Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula*, de Glauco de Souza Santos.

Santos (2018), em seu estudo, aborda a formação docente para o uso das tecnologias com o intuito de proporcionar maior autonomia aos estudantes. O autor identifica as etapas vivenciadas pelos professores quando da implantação do sistema híbrido/sala de aula invertida em suas práticas pedagógicas com os usos das TDICs.

A pesquisa foi fundamentada em Paulo Freire e John Dewey para analisar o conceito de autonomia. Para discutir a reflexão-na-ação, o autor utilizou Donald Shon e, para definir metodologias ativas, baseou-se em José Moran e José Armando Valente, entre outros.

Santos (2018) conclui que, a partir da implantação das metodologias ativas, o professor busca reelaborar a sua prática docente, entende melhor o papel de protagonismo do aluno e abre espaço para o desenvolvimento da autonomia.

Rodrigues (2019), em sua dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação Matemática, da PUC-SP, intitulada *Geometria e ensino híbrido... você já ouviu falar? Uma formação continuada de professores do Ensino Fundamental I*, conta as experiências dos professores em uma formação no ambiente Moodle, usando a sala de aula invertida, um modelo de ensino híbrido, para trabalhar Geometria pelo *software* Geogebra.

Duas perguntas embasaram essa pesquisa: a) Uma formação continuada com base nos aspectos da sala de aula invertida pode criar condições para uma autonomia do professor a fim de que ele se atualize em seus conhecimentos e, conseqüentemente, aprimore sua prática docente? b) Como questão complementar, qual seria a percepção desses professores no que diz respeito à utilização de

recursos tecnológicos e do software Geogebra como proposta de aprimoramento de seus conhecimentos em Geometria?

A autora elaborou um projeto de formação para trabalhar com os professores. Utilizou o software Geogebra por meio de uma sala no Moodle. Os participantes foram professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas municipais de São Paulo.

A metodologia utilizada para essa pesquisa de caráter qualitativo foi a *Design Research* ou *Design Experiments*. Essa metodologia pode ser entendida como:

[...] um progressivo acompanhamento da investigação, que consiste em aplicar uma primeira versão de um projeto, para que seja possível verificar e analisar como ele acontece e, conseqüentemente, para que seja revisto de maneira constante com base nas experiências colhidas e avaliadas, até que os obstáculos surgidos no processo sejam minimizados (RODRIGUES, 2019, p. 67).

Como resultados, o autor relatou que os participantes da pesquisa apontaram vantagens quanto ao uso da sala de aula invertida. Vantagens para além da formação continuada, para a formação inicial. A utilização do software GeoGebra foi eficaz para auxiliar os professores a entender alguns conceitos matemáticos desenvolvidos durante a formação.

O mapeamento dessas pesquisas compôs nossa rede de conhecimentos e nos permitiu realizar links com a nossa temática. Links que ora se aproximavam e ora nos fizeram refletir sobre a necessidade de maiores aproximações no campo das pesquisas pós-críticas, pois:

[...] ao pesquisar e construir nossas metodologias de pesquisas pós-críticas, educamos e pesquisamos em um tempo diferente. Tempo que gostamos de chamar de "pós-moderno", porque ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade. Lutamos em nossos dizeres, em nossos fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas: o sujeito racional, as causas únicas e universais, [...] a visão realista de conhecimento (PARAÍSO, 2012, p. 26).

De forma geral, as pesquisas de cunho nacional aguçam a curiosidade para colocar em questão a diversidade de possibilidades e também os desafios a partir da mobilização do ensino híbrido e remoto nos *espaçostempos* educativos, lançando a

reconstituir, a cada nova leitura, outras problemáticas e inquietações que fazem vibrar o campo de pesquisa.

A pandemia de Covid-19 foi um acontecimento inusitado. Sabíamos que escrever a partir dessa perspectiva seria desafiador, pois não encontraríamos, em nosso recorte temporal, estudos que trouxessem como pano de fundo o isolamento social por conta de um vírus. Assim, dentro dos filtros utilizados, não encontramos algo específico para o ensino remoto e tampouco ensino híbrido e remoto juntos.

Observamos que a maioria das pesquisas trouxe avaliações da aplicabilidade do ensino híbrido no contexto escolar, em uma perspectiva crítica de educação, com algumas aproximações com nossa linha de pensamento, mas que ainda não seriam suficientes pela complexidade de nosso campo problemático em sua constituição processual e sempre provisória.

Nesse sentido, a análise das pesquisas, a partir do descritor ensino híbrido e remoto, apontou a necessidade do tecimento de mais pesquisas que considerem as inventividades produzidas no contexto do ensino remoto e híbrido. As pesquisas, até o momento, que apresentaram resultados da aplicação do ensino híbrido nos apontam as situações como exitosas. Mas e depois? A nossa aposta já considera a importância do ensino híbrido e remoto e seus desdobramentos e ainda provoca a pensar a formação docente a partir dos currículos inventivos produzidos... tudo em uma perspectiva pós-crítica de educação. A importância de olhar para nossa temática a partir dessa linha teórica e metodológica pressupõe entender, assim como Paraíso (2012, p.42), que:

Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentarmo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a 'pensar o impensado' nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. Gosta de incorporar conceitos, de 'roubar' inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se.

Esse pensamento nos desloca para outro investimento, o de mapear os trabalhos no cenário do Estado do Espírito Santo, mais diretamente nos trabalhos alocados no Repositório Institucional da Ufes (RiUfes), também entendendo serem de grande

relevância, como pesquisas realizadas diretamente pela universidade, e por terem acontecido (em sua maioria) no cotidiano de escolas da Rede Pública de Ensino do Espírito Santo.

O RiUfes possui extensa gama de materiais, como livros, artigos científicos, trabalhos apresentados em eventos e as dissertações e teses defendidas a partir de 2006. Acessando o *site* e digitando o descritor “ensino híbrido e remoto”, delimitando a pesquisa com filtro, trabalhos com essa temática dentro do Centro de Educação, o sistema nos sinalizou zero (0) trabalhos, conforme podemos observar na imagem.

Imagem 12 — Retorno de pesquisa no RiUfes

The image shows the RiUfes search interface. At the top, there is a navigation bar with the RiUfes logo, a home icon, and links for 'Página inicial', 'Navegar', and 'Ajuda'. A search bar on the right contains the text 'Buscar no repositório' and a magnifying glass icon. Below this, the search results page is displayed. The search criteria are: 'Buscar em: CE - Centro de Educação' and 'por: ensino híbrido e remoto'. There are buttons for 'Ir' and 'Retornar valores'. Underneath, there is a section for 'Adicionar filtros' with a dropdown for 'Título' and a button 'Adicionar'. At the bottom of the search area, there are options for 'Resultados/Página' (set to 10), 'Ordenar registros por' (set to Relevância), 'Ordenar' (set to Descendente), and 'Registro(s)' (set to Todos). A button 'Atualizar' is also present. Below the search area, a message states 'Não há resultados para sua busca.' On the right side, there is a link 'Ativar o W' and 'Acesse Config'.

Fonte: Dados da pesquisa.

A busca realizada destaca a necessidade de pesquisas no campo da formação de professores da educação básica, especialmente no ensino fundamental, para o ensino híbrido no Estado do Espírito Santo. Dessa forma, é de grande relevância pensar a formação de professores a partir da experiência pelo ensino híbrido, pensar nas pessoas que fazem uso dessa metodologia ativa de ensino híbrido para entenderem as mudanças atuais na perspectiva dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, compreendendo que o ensino híbrido e remoto abarcam diversas potencialidades, esta pesquisa se insere na perspectiva de com e a partir das

peças conhecer as experiências que ampliam a qualidade da educação, não deixando de questionar os desafios, os limites e a quem serve esse propósito educativo. As relações entre *praticantespensantes* e suas experiências durante os movimentos de ensino remoto e híbrido em um contexto de pandemia importam neste trabalho, pois partimos do pressuposto de que os professores buscaram diferentes maneiras de reinvenção de sua prática, possibilitando que os estudantes também produzissem conhecimentos nos territórios virtuais. Por isso, consideramos neste estudo, a potência da tessitura de *pensarfazer* a formação docente a partir da produção de inventividades curriculares, reafirmando o compromisso ético, estético e político dos professores com a educação.

### 3.2 LINKS NAS REDES DE CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULOS INVENTIVOS

## inventivo

**in·ven·ti·vo**

adj

1 Que tem capacidade e facilidade para inventar ou criar.

2 Relativo a invenção.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa

Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inventivo/>

Ao recorrer ao dicionário e pesquisar o significado de “inventivo”, a primeira descrição leva à motivação: “[...] *que tem capacidade e facilidade para inventar ou criar*”. Nós, seres humanos, possuímos essa capacidade e é ela que nos inspira a problematizar esses movimentos curriculares nas produções das escolas.

A partir do momento em que iniciamos os estudos sobre as teorias e os teóricos que embasam nossa temática, tivemos a curiosidade de pesquisar o significado de inventivo no dicionário. E o retorno, “[...] *que tem capacidade e facilidade para inventar ou criar*”, muito nos afetou, principalmente quando iniciamos a pesquisa de campo, onde relacionamos as experiências dos *praticantespensantes*.

Porém, gostaríamos de destacar que invenção é diferente de criatividade, pois, de acordo com Virginia Kastrup (2008), a invenção inclui a experiência de problematização como parte do processo de conhecer e não como algo que pode ser abandonado em favor da solução de problemas; já a criatividade é considerada uma dimensão da inteligência, é um processo de solução de problemas.

Nossa perspectiva de trabalho aposta que as inventividades curriculares foram, a partir das experiências de problematização, vivenciadas durante o ensino remoto e híbrido e o Plano de Afetos Formativo, um dos produtos dessa pesquisa, foi um disparador que moveu pensamentos e valorizou essas produções inventivas.

Mover o pensamento para a problematização de tessituras dos currículos inventivos, ao criar para além do prescrito, do estabelecido, e inventar modos, jeitos e práticas orientam a realização de um mapeamento, pois, como um princípio da cartografia:

[...] o mapa vai se formando na medida em que o campo (espaço e movimento) vai se constituindo aos olhos do cartógrafo, a partir de suas potenciais conexões engendradas pela heterogeneidade, pela multiplicidade e pelas rupturas a-significantes [...]. O pesquisador-cartógrafo que desvenda esse terreno movediço e enredado deve estar ciente de que as suas interpretações são apenas um olhar que constrói um mapa/rizoma repleto de irregularidades e conexões (ROSÁRIO; COCA, 2018, p. 38).

É com essa percepção que iniciamos as pesquisas com o segundo descritor: “currículos inventivos”. Seguindo o mesmo processo de busca já delineado, retornamos ao *site* do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Ao digitar o descritor, o sistema retornou 4.770 trabalhos. No intuito de refinar a busca, os seguintes filtros foram adicionados, como descritos no Quadro 5:

Quadro 5 - Filtros

<b>Recorte temporal</b>	<b>2010 - 2020</b>
Grande área	Ciências humanas
Área do conhecimento	Educação
Área de concentração	Limitamos para currículo e currículos, linguagens e inovações pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora.

Como resposta, foram capturados 35 resultados, os quais não estabeleciam relações diretas com a abordagem da presente pesquisa. A maioria dos trabalhos trazia o currículo no sentido de matriz curricular, investigação de matrizes e componentes curriculares, prescrição.

Inserimos, então, como palavra-chave, apenas “inventivos” e mantivemos os filtros mencionados no Quadro 5. O sistema retornou 22 trabalhos, conforme Tabela 5. Pela leitura do resumo e da introdução, foi possível selecionar os que mais contribuiriam com as intenções de pesquisa, totalizando seis, conforme explicitado no Quadro 6.

TABELA 5 — QUANTIDADE DE TRABALHOS APÓS REFINAMENTO (SEGUNDO DESCRITOR)

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
2010	0
2011	2
2012	2
2013	0
2014	3
2015	3
2016	2
2017	2
2018	3
2019	2
2020	3
<b>Total</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Capes no período de dez./2020 - mar./2021

QUADRO 6 — ESPECIFICAÇÕES DOS TRABALHOS SELECIONADOS: currículos inventivos

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Categoria</b>
2015	Teia da vida: processos e produção de tecnologias educacionais numa perspectiva da complexidade para criação de web currículos	Gilson Oliveira Barreto	PUC - São Paulo	Tese

	Inventivos “Recriares” nos cotidianos de uma escola municipal	Leila Cristina Moraes	UFV	Dissertação
2016	Sobre os processos de tessitura dos currículos no ensino médio: as marcas das negociações, das experiências e dos hibridismos vividos nos cotidianos	Adriana Piontkovsky Barcellos	Ufes	Tese
2017	Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese.	Alessandra Rodrigues	PUC - São Paulo	Tese
2018	Um currículo como narrativa étnico-racial: <i>narrativasimagens</i> da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA	Roberta Moreira Couto	UFPA	Dissertação
2019	Cineclube como máquina de guerra: movimentos de pensamentos e criações curriculares	Nathan Moretto Guzzo	Ufes	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Capes no período de dez./2020 - mar./2021

Com o título *Teia da vida: processos e produção de tecnologias educacionais numa perspectiva da complexidade para criação de web currículos*, do autor Gilson Oliveira Barreto, a tese foi apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na área de concentração Educação: Currículo no ano de 2015.

É uma investigação documental que analisa o Projeto Teia da Vida, elaborado pela Universidade Federal de Goiás, por meio do Laboratório de Tecnologias da Informação e Mídias Educacionais. Esse projeto trata da elaboração de conteúdos digitais por meio de rádio, vídeo e multimídia para o ensino médio. Os conteúdos digitais produzidos pelo Projeto Teia da Vida são distribuídos pelo Portal do Professor e Banco de Objetos de Aprendizagem do MEC.

Como objetivo geral, a pesquisa visava a analisar limites e possibilidades de processos e produções de tecnologias educacionais em uma perspectiva da complexidade para a criação de *webcurrículos*.

A pesquisa, assim como o projeto, traziam o desejo de estudar alternativas que superassem os modelos de transmissão de conteúdos de maneira passiva. Nesse

sentido, o autor compartilha a ideia da criação de *webcurrículos*, defendida por Almeida (2014), que concebe o *webcurrículo*

[...]como o currículo que se desenvolve com a mediação e ferramentas e interfaces das TDIC e se organiza em redes hipertextuais abertas abertas ao estabelecimento de arcos, que criam novas ligações entre nós já estabelecidos, constituídos por informações e também novos nós que integram conhecimentos previamente elaborados e conhecimentos em construção pelos aprendizes (estudantes, professores e outras pessoas). (ALMEIDA, 2014, p. 5, apud BARRETO, 2015, p. 12).

O autor acredita que, quanto mais o currículo escolar estiver baseado nas tecnologias, dando vez e voz aos atores educacionais, mais poderá formar sujeitos criativos e críticos para gerar um futuro tecnológico em que os usos da tecnologia não sejam apenas para movimentar a economia. O autor defende uma escola geradora de conhecimentos.

Barreto (2015) elucida que é difícil a integração entre tecnologia e currículo em uma dinâmica de mudança, por isso defende a presença de projetos que provoquem reflexões e viabilizem a construção de *webcurrículos*. Enfatiza que isso se faz necessário para que se tenha um futuro diferente.

Barreto (2015), ao defender a ideia de *webcurrículo*, pensa apenas em currículos com base nas tecnologias. O autor não relaciona *webcurrículo* com inventividade e diz ser difícil integrar tecnologia e currículo em um processo de mudança. Em nossa pesquisa pensamos o contrário. Dizemos que é possível, sim, criar currículos inventivos com usos das tecnologias, pois os *praticantespensantes* nos mostraram isso por meio das *imagensnarrativas* e redes de conversações da pesquisa.

*Inventivos “Recriares” nos cotidianos de uma escola municipal* é uma dissertação da autora Leila Cristina Moraes, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, em 2015. A autora disserta sobre os diferentes microlugares da escola pesquisada que, em meio aos currículos, normas e regras, vão formando outros mundos ou currículos não oficiais.

Assim, a autora pesquisou as práticas cotidianas que enredam o recreio de uma escola, especificamente a Escola Municipal Ministro Edmundo Lins (EMMEL), onde

seus recreios eram sempre rígidos e disciplinadores conforme experiência da autora. Nessa escola o recreio era sempre vigiado/cuidado.

Como intenção de pesquisa, a autora buscou “[...] acompanhar as relações cotidianas, que em meio aos currículos, normas e regras, entrelaçavam outros mundos não oficiais, com especial atenção aos lances diversos que ‘recreiavam’ os diferentes micro lugares da escola pesquisada” (MORAES, 2015, p.7).

A aposta da pesquisa foi que o estudo das produções nos recreios poderia encontrar potências que obstruíssem ou oxigenassem as relações/aprendizagens potencializadoras de “diferentes-problemáticos-inventivos” possíveis.

No desenrolar da pesquisa a autora foi descobrindo composições que inventavam coloridos. O que a fez concluir que os praticantes “[...] gestavam diferentes ‘recreiares’ (recrear + criar) em lances de ludicidade e invenção que teciam acontecimentos indicativos em *espaçostempos* que se desdobrava para além de um intervalo entre aulas” (MORAES, 2015, p.7).

Como base teórica, Moraes (2015) dialogou com autores, como Foucault (2012), para embasar sobre os regimes disciplinares escolares: “Foucault (2012, p. 20) indicou que na educação escolar os regimes disciplinares não se restringem somente ao corpo físico, mas se estendem, sobretudo, ao nível de domesticação cognitiva”. Com Spinoza (2003), ao falar sobre as afecções, a autora pensa nos cotidianos escolares como *espaçostempos* engendrados em múltiplos afetos a partir da própria dinâmica vivida: “Assim, para Spinoza, os afetos são ‘as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (MORAES, 2015, p. 88). Usando Alves (2001), a autora fala da potência dos cotidianos escolares: “Isso porque o pesquisador também está implicado em redes cotidianas que o atravessam e interferem nas maneiras como ele ‘vive’ o território pesquisado” (p.11).

Como metodologia, foi utilizada a Cartografia, em que a autora tomou como base os conceitos de Deleuze e Guattari (1995) que trazem a cartografia como um dos princípios do rizoma:

[...] pois, de acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 21), uma das 'características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas'; assim como ele possui múltiplas saídas. Não há uma verdade final a se alcançar quando se seguem as tramas de um rizoma; há apenas conexões a se fazerem e desfazerem, estabilizando diferentes consistências, diferentes mundos (MORAES, 2015, p. 8).

A autora finaliza a pesquisa dizendo que o recreio escolar é para além daquele tempo de 15 minutos, mas que outros múltiplos "recreios" vão surgindo e vão transversalizando diferentes cotidianos que abrangem todos os praticantes da escola pesquisada.

Conseguimos encontrar muitas aproximações dessa pesquisa com a nossa, principalmente no que tange à concepção dos cotidianos escolares como *espaçotempos*. As produções nos recreios eram para além daqueles 15 minutos, assim como as produções nos *espaçotempos* virtuais que mencionamos.

Com o título *Sobre os processos de tessitura dos currículos no ensino médio: as marcas das negociações, das experiências e dos hibridismos vividos nos cotidianos*, a tese de Adriana Pionttkovsky Barcellos foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2016.

Esse trabalho traz como objetivo:

[...] investigar os processos de constituição dos currículos tecidos em uma escola estadual de ensino médio do Espírito Santo, problematizando as negociações, as experiências e os hibridismos que são produzidos nas redes de saberes, fazeres, poderes e valores compartilhadas nesses *espaçotempos* junto aos *praticantes* (BARCELLOS, 2016, p. 19).

A instituição pesquisada foi a Escola Pomerana em Santa Maria de Jetibá. A autora discorre sobre os movimentos produzidos nessa escola com os cotidianos escolares e nas relações estabelecidas nesses *espaçotempos* que a fizeram continuar na busca por (re)inventar sua própria participação nesse processo.

Falamos em continuar, porque a tese da autora é uma continuação da sua dissertação, conforme ela mesma elucida:

Desde o mestrado estamos estudando e apostando na possibilidade de pensar o currículo a partir das redes de saberes, fazeres, poderes e valores que são tecidas e compartilhadas nos diferentes *espaçotempos*, a partir das marcas das negociações que são produzidas com os usos dos documentos curriculares, no caso do Espírito Santo, o 'Currículo Básico da Escola Estadual' – CBC, assim como as políticas educacionais que vão sendo implementadas (BARCELLOS, 2016, p. 34).

Ler essa tese nos trouxe um misto de emoções de possíveis, pois, assim como abordamos em nossa pesquisa, a autora considera as condições de inventividade do currículo, bem como as marcas que deixam nos processos vividos. Em um de nossos encontros com os *praticantespensantes*, discutimos as marcas que os processos curriculares deixaram nos corpos. Barcellos (2016) aponta o currículo como campo de negociações, experiências e hibridismos. A autora acredita na invenção de outros movimentos que destaquem essa potência.

Como aposta metodológica, Barcellos (2015, p. 54) utilizou a pesquisa com os cotidianos:

Nesse sentido, valemo-nos ainda das problematizações de Ferraço (2008) ao considerar que nas pesquisas com os cotidianos os praticantes, mais do que objetos de análises, são, de fato, também, protagonistas e autores das pesquisas. Sendo assim, esses movimentos de estudo e investigação só fazem sentido se *pensadospraticados* com esses sujeitos.

Mobilizando Ferraço (2008) para as discussões sobre a aposta metodológica, bem como Alves (2010) com a ideia de que os textos são sempre narrativas, é Certeau (1994) quem vai embasar toda a pesquisa.

O estudo traz que os processos de tessitura curricular ocorrem por meio das negociações e experiências vividas nas redes cotidianas. Portanto, os currículos estão em permanente processo de tessitura. As negociações foram ocorrendo na medida em que usamos os modelos oficiais, fugindo das prescrições e (re) inventando as ações, assim como trabalhamos as inventividades curriculares durante o ensino remoto e híbrido na pandemia.

O outro trabalho apresentado, buscou analisar a produção e veiculação de narrativas digitais como possibilidade para a construção de um currículo narrativo na formação de professores. Trata-se da tese de doutoramento de Alessandra Rodrigues, apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2017. Tem como título: *Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese*.

A tese está estruturada em forma de narrativa, pois traz a própria escrita de si pela experiência. Como base teórica sustentando sua forma de escrita, a autora utiliza pesquisas de Alfredo Veiga-Neto (2014), Regina Leite Garcia (2001), Celestino Alves da Silva Júnior (2010) e do professor Victor Gabriel Rodriguez (2012).

O objetivo da tese é investigar os entrelaçamentos possíveis entre autoria, currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação. A autora traz as narrativas digitais de aprendizagem “[...] como possibilidades curriculares de produção de uma escrita de si que alie e integra experiência humana, produção de conhecimento e uso pedagógico das tecnologias” (RODRIGUES, 2017, p.30).

A justificativa para a escolha dessa temática foi que os professores apresentavam dificuldades para interligar as tecnologias às práticas curriculares, cabendo aos processos formativos trabalhar essa demanda. A autora também cita o webcurrículo (ALMEIDA, 2010; VALENTE, 2012) que seria a integração das tecnologias ao currículo, e salienta como esse processo é complicado.

Para isso Rodrigues (2017) realizou a pesquisa na disciplina Prática Docente Supervisionada, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências — Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Itajubá. Todos os cursistas eram professores, o que foi fundamental para o desenrolar do estudo.

Ao trabalhar com as narrativas digitais como construção curricular, a autora entendeu essas construções como um entrelugar, uma vez que tais elementos nem aparecem no currículo prescritivo tradicional. Podemos compreender, assim, apesar

de a autora ter usado alguns teóricos que não dialogam conosco, que esse entrelugar se constitui em currículos inventivos dentro do que estamos pesquisando.

Outros dois elementos também foram reconhecidos como essenciais à estruturação do currículo narrativo: o pensamento narrativo e a experiência. O estudo indicou também que as narrativas digitais de aprendizagem podem ser potencializadoras da função de autoria pelos sujeitos; podem ser elementos de articulação crítico-reflexiva entre os conteúdos curriculares prescritivos e os conhecimentos, as experiências e o capital narrativo dos sujeitos; podem ser também promotoras de processos autônomos de aproximação, apropriação e ressignificação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para uso pedagógico.

O trabalho que lemos a seguir trata de uma dissertação que aborda o currículo como linguagem. A autora problematiza os currículos realizados, envolvendo *teoriaspráticas* inventadas entre currículos e diferenças etnico-raciais negras tecidas no cotidiano da escola básica. *Um currículo como narrativa étnico-racial: narrativasimagens da diferença negra no cotidiano da Escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA*, é o título da dissertação de Roberta Moreira Couto, apresentada em 2018 para o Curso de Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará.

A pesquisa trouxe como problemas: “Que *narrativasimagens* da diferença negra estão sendo produzidas e compartilhadas no cotidiano da escola? Quais práticas de resistência e invenção da diferença negra potencializam esse cotidiano? Quais sentidos de cultura negra estão sendo produzidos e/ou negociados em meio aos processos desse cotidiano?” (COUTO, 2018, p. 8) e, para isso, [...] objetivou perscrutar os eixos cotidianos inventivos das *narrativasimagens* (FERRAÇO, 2007) que configuram o texto curricular racial da escola, problematizando os seus sentidos no encontro produzido pelas diferenças” (COUTO, 2018, p. 8). Os estudos com os cotidianos serviram de aporte metodológico para essa pesquisa.

Meu encontro com os estudos pós-críticos em educação e os estudos do cotidiano deflagraram questionamentos à minha formação acadêmica e social. Pois muito dedicada à docência e, sobretudo aos fazeres da escola, era imensurável para mim uma pesquisa que escapasse disso, e foram nos escritos dos ‘cotidianistas’ que me encontrei. Encanta-me e alegra-me descobrir tantas potencialidades a serem (re)pensadas no cotidiano da

escola pública, percebendo como a educação ainda pulsa, constrói palavras, promove ideias, reflexionam práticas (COUTO, 2018, p. 24).

O campo de pesquisa se constituiu nas situações diárias da escola pesquisada, “[...] desvelando os processos mais amplos de produção da realidade, as práticas educacionais, as estratégias de saber-poder que delineiam fazeres e dizeres a esse currículo” (COUTO, 2018, p.25).

A autora buscou as potencialidades de um currículo como narrativa étnico-racial e se apoiou nos estudos culturais e pós-coloniais com Bhabha (1998), Fanon (2008), Hall (2000, 2003, 2016), Silva (2009) e outros, para pensar o racismo e representações estereotipadas de um negro escravizado, sempre exposto nos cotidianos com desigualdade.

Nas reflexões finais a autora comenta que os “[...] currículos realizados das relações diárias podem atuar na escola como um espaço aberto para as vozes coletivas dessas minorias, reverberando desejos e luta por direitos” (COUTO, 2018, p. 107). As imagens do cotidiano da escola com atividades culturais mostram diversas formas de (re)existência (COUTO, 2018). Tais momentos são considerados invenções cotidianas que vão produzindo currículos, “[...] produção de novos dizeres, fazeres e pensares sobre as diferenças étnicas e raciais” (COUTO, 2018, p.109).

Na perspectiva do cinema, essa pesquisa foi realizada nos *espaçotempos* de um cineclube localizado em uma escola pública estadual de Vitória/ES. Com o título “*Cineclube como máquina de guerra: movimentos de pensamentos e criações curriculares*”, o autor Nathan Moretto Guzzo Fernandes (2019) objetivou “[...] acompanhar os potenciais estéticos, ético-políticos e os movimentos de invenções curriculares que se constituem pelas redes de conversações, disparadas com as exibições das imagens cinematográficas no cineclube” (FERNANDES, 2019, p. 26). Trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2019.

Assim, a pergunta orientadora que embasou esse trabalho foi: “[...] que movimentos

do pensamento e curriculares são produzidos/criados a partir dos usos de imagens cinematográficas nas redes de conversações, com professores e estudantes no cineclube?” (FERNANDES, 2019, p. 24).

Apostando em vários conceitos, a partir de Deleuze (2013), como imagem-tempo, o autor acredita nas imagens cinematográficas como mobilizadoras de forças que impulsionam o pensamento a se movimentar. Por isso o Cineclube Valente (nome dado pelo autor), onde acontece essa pesquisa, constitui-se em um *espaçotempo* potente para que essa mobilização do pensamento aconteça por meio das exibições e das conversas tecidas. Nesse sentido, o trabalho apresenta “[...] desdobramentos de movimentos inventivos e de criações curriculares produzidos/vividos no cotidiano escolar, tomando o cinema como arte, portanto, vetor de forças que produz ideias, pensamentos, que vão além da representação” (FERNANDES, 2019, p. 22).

A cartografia foi a metodologia usada para essa pesquisa que contou com diversos autores que a compuseram, dentre eles: Deleuze (2013), Machado (2009), Deleuze e Guattari (2012), Kastrup, Passos e Escóssia (2015), Carvalho (2009) e Larrosa (2002).

Percebemos que a pesquisa traz modos outros de existir, inventar e resistir às prescrições por meio das imagens cinematográficas e do cineclube, conforme comprovamos:

A combinação-encontro entre as imagens cinematográficas e o cineclube incita, por sua intensidade, uma força de re-existência na escola, no sentido de resistir de outro modo, como máquina de criação para outros modos de existir. São modos que produzem um transe no ordenamento, uma desterritorialização nos modos de aprender e ensinar engendrados nos currículos organizados, escapando dos enquadramentos massificantes dos manuais de como fazer, uma ‘máquina de guerra’ para outros modos de subjetivação, outros currículos (FERNANDES, 2019, p. 20).

As experiências com imagens cinematográficas no cineclube mostraram que todos os participantes foram provocados e expressaram sentimentos que ampliaram a força do coletivo e, assim, “Compondo momentos intensivos-inventivos de formação, possibilitam múltiplas criações curriculares, tecidas em meio a uma grupalidade que se expande de maneira [...] colaborativa, sensitiva, inventiva [...]”. (FERNANDES, 2019, p. 138).

Depois da análise dessas pesquisas que compuseram nossa rede e conhecimentos, foi possível estabelecer alguns *links* e identificar movimentos curriculares inventivos. Nossa aposta é perceber os movimentos curriculares inventivos durante o ensino remoto e híbrido, indagando se essa produção é possível. Obviamente, não encontramos esse processo de produção em um período de pandemia, mas, a partir de nossa composição com os professores participantes, constatamos inventividades curriculares nas narrativas, nos desenhos feitos, nas redes de conversações, em todos os registros produzidos nos instrumentos de produção de dados mobilizados na pesquisa.

Assim, continuamos nossa busca pelo fazimento de outros links que ajudem a compor a rede de conhecimentos na presente pesquisa. No site RiUfes, buscamos “currículos inventivos” no Centro de Educação/Ufes e o sistema retornou 14 trabalhos. Digitando apenas “inventivos”, o sistema localizou 16 trabalhos dentro do recorte temporal estabelecido, como mostra a Tabela 6, dos quais foi feita a leitura dos resumos e selecionados três para leitura integral, apresentados no Quadro 7.

**TABELA 6 — QUANTIDADE DE TRABALHOS APÓS REFINAMENTO**

Ano	Quantidade de Trabalhos
2010	0
2011	1
2012	1
2013	3
2014	0
2015	2
2016	1
2017	3
2018	3
2019	2
2020	0
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do RiUfes no período de dez/2020 - mar/2021

QUADRO 7 — ESPECIFICAÇÕES DOS TRABALHOS SELECIONADOS: currículos inventivos

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Categoria
2011	Tecnologias de comunicação e educação: a invenção dos cotidianos menores, produzidos taticamente em redes <i>hipercurriculares</i>	Cláudio Renato Zapalá Rabelo	Ufes	Tese
2012	Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo	Maria Riziane Costa Prates	Ufes	Dissertação
2019	As fabulações das crianças nos agenciamentos dos currículos	Camila Borini Vazzoler Gonçalves	Ufes	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do RiUfes no período de dez./2020 - mar./2021

As contribuições do trabalho de Rabelo (2011) em sua tese intitulada *Tecnologias de comunicação e educação: a invenção dos cotidianos menores, produzidos taticamente em redes hipercurriculares*, discutem os movimentos inventivos das tecnologias nos cotidianos de um curso superior da Faesa, desenvolvendo dois conceitos: o primeiro é o de cotidianos menores, problematizando as táticas e invenções que os sujeitos criam em movimentos menores, em práticas não institucionalizadas; o segundo conceito desenvolvido é o de redes *hipercurriculares*, que surgem como meios para “negociar” sentidos em cursos que normalmente produzem “grades”. Para a base teórica, o autor utilizou Certeau (1994), Foucault (1996), Deleuze (2006) e Bhabha (2005). Portanto, de acordo com a autora, “As tecnologias são tratadas, portanto, nessa tese, a partir dos usos, nas práticas do dia-a-dia e das invenções, contextualizadas a partir das narrativas feitas com elas e não a partir delas” (RABELO, 2011, p. 9).

Um outro trabalho que nos afetou foi a pesquisa de Maria Riziane Costa Prates, uma dissertação intitulada *Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo*, apresentada em 2012.

Prates (2012) problematizou as interlocuções entre planos curriculares a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e as experimentações por um aprendizado afetivo. Seu objetivo geral foi “[...] acompanhar os movimentos

inventivos instaurados por professoras e crianças pelas interdiscursividades sobre currículos e infâncias em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)” (PRATES, 2012, p.15). No CMEI localizado na cidade de Serra/ES, a autora procurou capturar movimentos curriculares que favorecessem as aprendizagens afetivas.

Dessa forma, algumas perguntas foram fundamentais para o desenrolar dessa pesquisa: Quais sentidos são produzidos nas práticas curriculares (instituídas e instituintes) dos espaços e tempos da educação infantil por um aprendizado afetivo nas experimentações educativas? Como esses tempos escolares têm se composto e se recriado no jogo dos encontros e afetos?

A aposta metodológica foi a cartografia e os principais teóricos utilizados como base foram Deleuze, Guattari, Foucault, Espinosa, Kohan e Ferraço. A autora realizou uma escuta com as crianças e com as professoras, captando movimentos curriculares por meio das experiências singulares por aprendizagens em que as práticas se afetam, acreditando na inseparabilidade dos currículos concebidos e vividos, “[...] instituídos e instituintes, plano de organização e plano de consistência ou imanência” (DELEUZE; PARNET, 1998 *apud* PRATES, 2012, p. 15).

São currículos e infâncias nos *entretempos* e planos curriculares da educação, instituídos e instituintes, configuração de infâncias nos tempos e espaços escolares, por uma educação como liberdade, devir, acontecimento, conectividade rizomática (PRATES, 2012, p.18).

Um currículo que considera tudo que atravessa a teoria e a prática escolar, engajamento político, coletivo que, na junção do saber e do fazer, vá constituindo outros possíveis na educação infantil. Esses currículos inventivos, permeados pela experiência cotidiana, que possibilitam aprendizagens por meio do afeto, em que “[...] brincadeiras e musicalidades se conectam como escapes, práticas curriculares de liberdade no exercício da imaginação e sensibilidade da criança, capaz de escapar do tempo cronológico, engessamento racional e aprisionador das rotinas diárias” (PRATES, 2012, p.130).

Ao final, a autora considera:

Uma composição curricular na educação infantil por um aprendizado afetivo exige, assim, o contorno de novos espaços-tempos que se articulam na comunicação cotidiana das pequenas brechas, escapes, com professoras e crianças, equipe pedagógico-administrativa, sabendo que, articular o currículo nesta perspectiva implica em abrir-se para a comunicação, no reconhecimento das diferenças nos encontros [...] indicando possíveis desse cotidiano inventivo, singular (PRATES, 2012, p. 129).

Outro trabalho analisado é uma dissertação intitulada *As fabulações das crianças nos agenciamentos dos currículos* que a autora Camila Borini Vazzoler Gonçalves apresentou no ano de 2019. O trabalho nos permite pensar o currículo produzido em um Centro de Educação Infantil (CEI) de Vitória, analisando as trilhas criadas pelas crianças. Desse modo, muitas foram as inquietações da autora:

Por que todas as crianças precisam trilhar os mesmos caminhos curriculares? Como temos pensado as crianças no centro de educação infantil? De que modo a experiência imanente de composição das crianças tem sido captada pelas práticas pedagógicas na sociedade de controle? Como escapar de tais caminhos universais? Quais atualizações são produzidas pelas crianças em diferentes *espaçotempos* dos centros de educação infantil? Como as crianças atualizam as suas virtualidades que transpassam seus corpos? Como as atualizações são realizadas em seus corpos? (GONÇALVES, 2019, p. 26).

Para tanto, a autora trouxe como intencionalidade principal: “[...] cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afecções potencializados pela docência das professoras e as *fabuloinvenções* das crianças no cotidiano de uma escola de educação infantil” (GONÇALVES, 2019, p. 8). Como base teórica, contou com autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari, David Lapoujade e tantos outros que a ajudaram na produção textual que utilizou a cartografia como caminho metodológico.

O trabalho defende que os processos de aprendizagem não cabem dentro de procedimentos universais e totalizantes, currículos prescritos, como sugere a Base Nacional Comum Curricular. A produção das crianças não cabe nesses moldes, pois, “[...] ao fabularem e inventarem, as crianças criam processos de aprendizagens que não cabem em códigos, mas que se dobram em mundos possíveis que tendem ao infinito” (GONÇALVES, 2019, p. 8).

A valorização das *fabuloinvenções* criadas pelas crianças é bem evidente durante o texto da dissertação, pois é por meio delas que vão sendo criados currículos outros.

As invenções das crianças operam no plano de imanência e se atualizam com a prática docente, entrelaçando o real e o imaginário. “[...] esses currículos atualizam-se e realizam-se nas aprendizagens intensivas e inventivas das crianças, compondo, assim, as próprias dobras do labirinto” (GONÇALVES, 2019, p. 150).

A leitura de tantas pesquisas que tratam de alguma forma sobre currículos inventivos instiga-nos a refletir sobre a importância da invenção que supera a prescrição nos *espaçostempos* escolares. Discutir sobre os movimentos inventivos das tecnologias nos cotidianos das escolas nunca foi tão necessário, dado o nosso contexto de pandemia nos anos de escrita desta dissertação 2020-2022. Portanto, corroboramos o pensamento de Rabelo (2011), ao problematizar e visibilizar as invenções que os sujeitos criam em práticas não institucionalizadas nas escolas. Interessa-nos, então, saber sobre essas invenções em espaços presenciais ou remotos.

Acerca disso, ao colocarmos em análise os espaços remotos de aprendizagem, é possível tomar emprestado de Moreira (2020) sua aposta na potência dos encontros nos ambientes virtuais e nos efeitos que estes produzem, pela aposta que os ambientes virtuais tem grande força para a formação docente, podendo se constituir em um espaço potente de criação, encontros e aprendizagens inventivas, onde são produzidos agenciamentos.

### 3.3 LINKS NAS REDES DE CONHECIMENTO SOBRE *IMAGENS*NARRATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Com o intuito de produzir conexões entre campos de pesquisa, mobilizamos o terceiro descritor: “*imagens*narrativas e formação docente”, mantendo as pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Ao digitar todo o descritor, o sistema retornou 1.276.268 trabalhos, inviabilizando a análise pormenorizada pela grande quantidade. Assim, ao utilizar apenas “*imagens* e narrativas” e aplicar filtros que restringissem os descritores ao campo da educação, conforme o [Quadro 5 - Filtros](#), citado na página 98, o sistema retornou nove trabalhos.

Após a leitura dos resumos, foi possível selecionar um trabalho que pudesse compor com a intencionalidade da pesquisa. Intitulada *Histórias de vida, formação docente no Curso Normal e o cinema: imagens e narrativas*, a dissertação de mestrado foi apresentada em 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul por Priscilla Lucena Vianna Dias.

A autora traz as significações que o cinema produz no desenvolvimento das identidades docentes a partir das experiências de formação com obras cinematográficas. O objetivo da pesquisa foi descobrir, compreender e apreender forma(s) de diálogo entre a arte do cinema e as histórias de vidas como parte do processo de (auto)formação das identidades docentes de um grupo de normalistas. Assim, a problemática que norteou a pesquisa foi: Quais as relações e possíveis significações que o cinema produz nas narrativas (auto)biográficas e no desenvolvimento dos processos identitários das educandas do Curso Normal?

A autora usou o método (auto)biográfico como “instrumento de investigação-formação” e, por isso, trabalhou as narrativas escritas das participantes da pesquisa.

O método (auto)biográfico oportuniza que seja concedida atenção e grande respeito pelos processos de formação das pessoas, nisso reside uma das principais qualidades deste método. Nóvoa e Finger (2010) destacam que o método (auto)biográfico funda-se numa abordagem que possibilita ir além dos processos de estudo e pesquisa e na compreensão dos processos de formação, bem como de seus subprocessos que o compõem, como por exemplo a subjetividade (DIAS, 2014, p. 44).

As participantes (educandas de um Curso Normal) tiveram a oportunidade de narrar sobre suas histórias de vida entrecruzadas pelo cinema com espaços de diálogo e reflexões, que Dias (2014, p. 98) chamou de “Cine-fórums”.

A proposta dos Cines-fórum se constituiu como prática pedagógica sociocultural e de formação, baseando-se em um entendimento da relação entre o cotidiano das jovens do Curso Normal, suas realidades sociais e culturais, com suas memórias de infância, experiências escolares, experiências de vida e de histórias de formação.

A autora observou que os processos formativos a partir da experiência pelo cinema foram muito significativos, pois o cinema produz sentidos nas histórias de vida, nas

narrativas.

Ampliando as conexões, utilizou outras palavras-chave, como “narrativas formação docente” ainda no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que destacou um trabalho, porém não foi possível acesso porque foi anterior à plataforma Sucupira.

Ao digitarmos, “imagens e narrativas formação docente”, a plataforma retornou 0 trabalho. Por isso foi preciso buscar diversas palavras-chave para auxiliar no mapeamento. Aplicamos, então, somente “formação docente”, para que as conexões fossem mais próximas com nossa pesquisa. Lançamos como possível “narrativas formação de professores”, aplicando os mesmos filtros já mencionados e a plataforma retornou oito trabalhos. A partir da leitura dos resumos, dois deles foram selecionados, conforme o Quadro 8, porém a pesquisa de Souza (2017), intitulada *As narrativas na (re)significação do saber docente em um processo de (auto)formação de professores do ensino fundamental* não possui divulgação autorizada, portanto, não tivemos acesso a ela.

QUADRO 8 — ESPECIFICAÇÕES DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Categoria
2017	As narrativas na (re)significação do saber docente em um processo de (auto)formação de professores do ensino fundamental	Luiz Célio de Souza	UFSC	Dissertação
2016	(Des)formação continuada de professores no/do Pnaic: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização	Soymara Vieira Emilião	UFRJ	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Capes no período de dez./2020 - mar./2021

O outro trabalho selecionado foi uma dissertação de mestrado, com o título: *(Des) formação continuada de professores no/do Pnaic: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2016, por Soymara Vieira Emilião.

Nesse trabalho, a autora propõe o pensamento das tessituras que acontecem de forma contínua, nos “[...] encontros cotidianos de formação, de vida, indo além dos

documentos curriculares” (EMILIÃO, 2016, p. 8), não a ideia de que a formação docente deva ocorrer apenas com um momento específico para ela. Por isso, a autora discute a formação continuada dos professores como *espaçotempo* potente de (des)formação e traz a ideia da construção de práticas autônomas e autorais a partir do “*vividopartilhado*” nos encontros entendidos como “de formação de professores”, tentando superar a imposição de modelos homogeneizantes.

A pesquisa tem como objetivo “[...] buscar outros novos sentidos e significados da participação docente no contexto dos programas nacionais de formação continuada a partir das narrativas de um grupo de professores da rede pública da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro” (EMILIÃO, 2016, p. 5).

A abordagem *teoricometodológica* escolhida foi a que se inscreve nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, usando as narrativas das pessoas para procurar pistas que a ajudem na pesquisa. As narrativas produzidas pelas professoras mostram as tessituras cotidianas e evidenciam as redes de *saberesfazeres*.

A autora, no capítulo final, destaca “[...] a necessidade de reconhecer que, apesar dos diferentes mecanismos de homogeneização, existem muitos currículos em ação nas escolas, evidenciando o quanto se perde quando se dá ênfase a resultados estatísticos das avaliações em larga escala” (EMILIÃO, 2016, p. 82).

Continuando com a metodologia de mapeamento, buscamos, no RiUfes, o descritor “imagens e narrativas e formação docente”. Surpreendentemente, o sistema retornou 48 trabalhos dentro do recorte temporal estabelecido, conforme é possível identificar na Tabela 7.

**TABELA 7 — QUANTIDADE DE TRABALHOS APÓS REFINAMENTO**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Trabalhos</b>
2010	0
2011	0
2012	1
2013	2
2014	2

2015	4
2016	3
2017	15
2018	15
2019	6
2020	0
<b>Total</b>	<b>48</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do RiUfes no período de dez./2020 - mar./2021

A primeira seleção foi feita pela leitura do título e do resumo. Foram selecionados três trabalhos, conforme o Quadro 9.

QUADRO 9 — ESPECIFICAÇÕES DOS TRABALHOS SELECIONADOS: imagens e narrativas e formação docente

Ano	Título	Autor(a)	Instituição	Categoria
2015	Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores	Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	Ufes	Tese
2018	Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil	Ruslane Marcelino de Mello Campos Novais	Ufes	Dissertação
2020	Formação docente na modalidade a distância: encontros, afetos/afecções	Nilcea Elias Rodrigues Moreira	Ufes	Tese

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do RiUfes no período de dez./2020 - mar./2021

O primeiro é uma tese apresentada ao PPGE/Ufes em 2015 da autora Larissa Ferreira Rodrigues Gomes. O Título é *Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores*.

Que movimentos do pensamento são produzidos a partir do uso de imagens cinema nas redes de conversações com professores em formação continuada? Essa foi a pergunta que norteou toda a pesquisa que foi desenvolvida com professoras de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) de Vitória. Para isso, Gomes (2015) abordou a constituição de processos formativos não dogmáticos, transcendendo, assim, os limites da formação docente.

A autora trabalhou o movimento do pensamento nas redes de conversações com docentes, a partir do cinema. Trouxe, como objetivo geral, perceber, em meio aos processos formativos, a existência de movimentos que resistem à dogmatização e que se lançam à diferença, ou seja, tornar visível a maneira como os professores se colocam nesse movimento de dobras de serialização/invenção. Utilizou, como metodologia, os estudos com o cotidiano escolar e os da pesquisa cartográfica. As narrativas que emergiam nas redes de conversações com as docentes participantes da pesquisa se configuraram como *imagensnarrativas* de pesquisa.

Os principais conceitos desenvolvidos por Gomes (2015) no desenrolar da tese foram “cinescola-clichês”, “imagensformação docente”, “cristaiscolares” e “telascolares”. Tece um debate teórico que se compõe pelas linhas de pensamento, principalmente, de Bergson (2006a, 2006b), Carvalho (2008, 2009, 2010, 2012) Deleuze (1988, 1991, 1992, 1995, 1996, 2003, 2006, 2007, 2010, 2011), Foucault (1979, 1999, 2006a, 2006b, 2008), Guéron (2010, 2011), Pelbart (2011), Sauvagnargues (2009), dentre outros.

A abordagem de Gomes (2015, p. 146) nos fez perceber a importância das *imagensnarrativas* na composição dos movimentos de pesquisa com as professoras, pois

[...] revisitam suas memórias e fazem vibrar os cristais de tempo de suas vidas ao mobilizarem suas *imagensnarrativas*. Deslocam experiências e histórias, virtualidades que, em coalescência entre passado e presente, trazem imagens dentro de imagens, atualizam sentidos individuais e coletivos para as imagens-formação na composição da docência.

Diante de todo o exposto com o trabalho desenvolvido, a autora considera que “[...] não há uma realidade que comporte uma só verdade sobre a formação com professores, mas o que há são cortes, percepções, afecções e produções de verdades que entrelaçam os diferentes modos de existir e reexistir na educação brasileira” (GOMES, 2014, p.231). Esse trabalho dialoga com nossa pesquisa no sentido de pensar formações inventivas a partir dos cortes e afecções que problematizam a docência.

A dissertação que analisaremos agora foi apresentada ao PPGE/Ufes em 2018 pela aluna Ruslane Marcelino de Mello Campos Novais. *Narrativas de professores:*

*sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil* é o título dessa dissertação que busca compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada da educação infantil.

Foi utilizada a abordagem (auto)biográfica na pesquisa com metodologia narrativa. O principal referencial teórico que embasou a pesquisa foi Bakhtin (1997).

A autora afirma que “[...] não há um sentido pronto, completo, que possa simplesmente ser apreendido, captado ou recolhido. Ele é resultado do encontro de dois sentidos, é produzido ‘com’, ‘entre’ os sentidos” (NOVAIS, 2018, p. 18).

Por isso a pesquisa se enquadra no campo da formação continuada em que foi proposto às participantes que produzissem narrativas que contassem as experiências vivenciadas durante um projeto de formação continuada para professores da educação infantil. Foi oferecida por um município do interior do Estado do Espírito Santo. Assim, Novais (2018) foi tecendo sua dissertação mediada por Bakhtin (1997).

A autora faz vários apontamentos na defesa de uma formação continuada que seja em horário de trabalho, articulada à docência do professor. Defende uma política de formação continuada que seja vinculada aos sistemas de ensino para garantir a continuidade e articulação dos fazeres. A formação é espaço político, espaço onde o professor pode narrar as suas necessidades, onde os professores marcam o seu lugar.

Como resultados da pesquisa, a autora nos fala dos sentidos compreendidos no diálogo com as narrativas das professoras que afirmam o interesse pela formação continuada.

Os resultados também assinalam que “[...] os sentidos compreendidos enunciam sobre uma formação continuada que comporta uma multiplicidade de configurações e sentidos e sinalizam para que sua constituição se dê, cada vez mais, partilhada com o professor” (NOVAIS, 2018, p.186).

Nilcea Elias Rodrigues Moreira é a autora de nossa terceira tese analisada, que trata das experiências que ocorrem em ambientes de formação a distância de professores, ofertada pela Universidade Aberta do Brasil. O título de sua tese é *Formação docente na modalidade a distância: encontros, afetos/afecções* e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2020. Moreira (2020) discorre que a aprendizagem em cursos a distância não se dá apenas pelo engessamento de *templates* com conteúdos, mas pelo encontro, pelo afeto. “Os afetos que, por brechas e fissuras, compõem linhas de fuga” (MOREIRA, 2020, p.12).

A autora aposta na potência dos encontros nos ambientes virtuais e nos efeitos que eles produzem. A base teórica da pesquisa é deleuziana e o trabalho buscou responder ao seguinte questionamento: quais efeitos emergem dos encontros experienciados nos percursos formativos de professores(as) na modalidade a distância, na dimensão da relação entre afetos/afecções e aprendizagens?

Ao responder a esse e a outros questionamentos, desenvolve o conceito de *fluxoformação*, “[...] que busca articular a perspectiva das redes de conversações ampliadas para as redes de conectividades virtuais como produtoras de encontros, conversas, afetos/afecções de alegria e conhecimento” (MOREIRA, 2020, p. 3).

A conclusão foi que a formação docente a distância tem grande força, podendo se constituir em um espaço potente de criação, encontros e aprendizagens inventivas.

Diante da multiplicidade de conexões que o mapeamento dos trabalhos acadêmicos possibilita, é nítido que não buscamos o esgotamento do tema, mas procuramos tecer um mapa com algumas contribuições dadas à formação docente e que pretendemos alargar com as experiências dos professores com o ensino híbrido e remoto. Ampliar conhecimentos por meio dos links que fizemos com outros pesquisadores a partir dos três descritores: ensino híbrido, currículos inventivos, *imagensnarrativas* e formação docente foi fundamental para expandir os investimentos e atravessamentos de pesquisa com a produção de conhecimento sobre o campo problemático do presente trabalho.

A leitura atenta dos 21 trabalhos mapeados foi imprescindível para a elaboração e reconstituição do campo problemático que processamos com a pesquisa: a produção de currículos inventivos durante o ensino remoto e híbrido em um contexto de pandemia mundial para repensarmos a formação docente a partir dessas produções em duas escolas do município de Vitória/ES.

Assim, em todas as leituras, os encontros com os autores e suas problemáticas fascinam ao possibilitar descobertas tão potentes nos cotidianos das escola... descobertas que impulsionam a pesquisar/pensar/refletir sobre as práticas dos professores como produtores de inventividades durante o ensino remoto e com a implementação do ensino híbrido na rede de ensino de Vitória.

A aposta feita com essa revisão de literatura intenciona compor novas redes de conhecimento para a construção de novos links, contribuindo com outros processos de pesquisa no que tange ao ensino híbrido e remoto, tecnologias digitais na educação, produção de currículos inventivos e a formação docente.

Dessa forma, ao buscar, rizomaticamente, produzir novas/outras conexões com a temática, o movimento da pesquisa se desdobra por um novo debate teórico-metodológico, que visa à ampliação conceitual e ao diálogo com autores que versem mais próximo com as intencionalidades da nossa pesquisa, pois “[...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos [...]. Ele faz parte do rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Entendemos um mapa como algo nunca finito, mas que pode sofrer mudanças sempre. Por isso a nossa escolha em produzir pesquisa dessa forma rizomática nos mobilizou ao fazimento de uma cartografia que “[...] é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21).

#### **4 IMAGENS NARRATIVAS E CONVERSAS DOCENTES EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E HÍBRIDO: POR QUE A APOSTA NA INVENÇÃO?**

*Pois se houvesse uma teoria da invenção, ou mesmo leis da invenção, seus resultados seriam passíveis de previsão, o que trairia o caráter de novidade e imprevisibilidade que toda invenção comporta (KASTRUP, 2005, p. 1274).*

Você, leitor e professor, que chegou agora neste capítulo, questione-se: quais foram suas produções no período do ensino remoto e híbrido? Quais ambientes virtuais de aprendizagem você utilizou? Os espaços virtuais foram territórios potentes para a produção de currículos outros?

Essas problematizações permitem uma abertura ao campo deste capítulo que intenciona discutir os sentidos atribuídos ao cotidiano dos professores participantes da pesquisa no período de ensino remoto e híbrido, na rede de ensino de Vitória, potencializando a produção curricular inventiva nesse período.

Os encontros do Plano de Afetos Formativo, um dos produtos educacionais deste estudo, possibilitaram a produção de dados a partir de muitos encontros, pois acreditamos que:

‘Encontro’ é a palavra-chave. É só num encontro que um corpo se define. Por isso, não interessa saber qual a sua forma ou inspecionar seus órgãos e funções. Individualmente, isoladamente, um corpo tem pouco interesse. É na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz (SILVA, 2002, p. 53).

Os encontros que tivemos, a produção de questões, problemas e acompanhamentos impulsionam a pesquisa e nos fazem refletir sobre a potência dos movimentos produzidos por professores no período de ensino remoto e híbrido na rede de ensino de Vitória/ES.

Neste contexto de cartografar, mapear processos por meio de *imagens narrativas*, conversações e entrevistas de aproximação, muitas composições foram emergindo. Sobre nossa escolha pelas *imagens narrativas*, acreditamos, assim como Ferraço e Alves (2015, p. 312) que,

[...] ao lermos uma imagem atribuímos a ela o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

Portanto, as *imagensnarrativas*, assim como as redes de conversações foram disparadoras de sensações que compuseram a pesquisa em momentos virtuais. Cabe ressaltar que acreditamos que os encontros virtuais do Plano de Afetos Formativo possibilitaram potentes experiências. Apesar de não ter sido possível a experiência do toque em redes de conversações presenciais, foi possível fazer a rede pulsar... Encontros pulsantes e moventes e, assim, fomos tentando dar leveza às plataformas virtuais, à overdose de informações que o mundo virtual apresenta, trazendo a humanidade e o equilíbrio nos usos das tecnologias digitais, em que as *imagensnarrativas* e as redes de conversações foram importantes.

Conforme Ferraço e Alves (2015, p. 312):

[...] as *narrativasimagens* dos sujeitos praticantes das escolas produzidas durante nossas pesquisas têm se revelado muito mais como potencialidades dos enredamentos, dos fluxos das redes, do que, de fato, como descrição/identificação do que aconteceu. Ou seja, as *imagensnarrativas* não descrevem algo que já está dado a priori, mas inscrevem sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes *temposespaços* praticados e, ainda, diferentes *fazeressaberes* dos narradores praticantes.

Assim, por seu caráter de gerar/produzir sentidos aos acontecimentos vividos, as *imagensnarrativas* são importantes instrumentos nesta pesquisa em possibilitar compreender os momentos com os *praticantespensantes* do cotidiano. Os encontros emergidos no Plano de Afetos Formativo, a partir das *imagensnarrativas* e de redes de conversações, possibilitaram apresentar alguns dos sentidos dos cotidianos do grupo de professores.

O primeiro encontro dentro do Plano de Afetos Formativo teve como título *Currículos inventivos em contexto de ensino remoto e híbrido: ah, se não fossem as invenções*, conforme imagem a seguir. Teve como principal objetivo movimentar o pensamento dos professores sobre suas produções durante o ensino remoto e híbrido pelas *imagensnarrativas* e conversações produzidas.

Imagem 13 — Print do slide utilizado no primeiro encontro



Fonte: Acervo pessoal.

Os encontros foram realizados via aplicativo Google *Meet* e, como disparador de conversas e *imagensnarrativas*, partimos da leitura do texto-base *Vestido, quimono e peruca: produções narrativas e imagéticas de si, rostidade e professoras em devir*, de Maria da Conceição Soares e Simone Gomes da Costa. Utilizamos também outros textos e recursos tecnológicos que possibilitaram maior participação e entrosamento do grupo, destacados ao longo deste capítulo, mas antes gostaríamos de contextualizar o leitor acerca dos processos educativos na Base Nacional Comum.

Acompanhando os processos educativos em cenário nacional, colocamos em análise a prescrição curricular orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento que visa a estabelecer uma base comum de aprendizagem em todo o Brasil. É composto por várias normas que definem as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem alcançar dentro de um tempo já determinado, que são as etapas da educação básica.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018).

Cada Estado/Município tem autonomia para criar seu documento curricular fundamentado na BNCC. No caso de Vitória, por se tratar de um Sistema de ensino, o município organizou o seu documento curricular que chamou de Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental e EJA e Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que teve sua aprovação pelos órgãos atuantes.

A Base considera um ponto de partida e um ponto de chegada para a aprendizagem dos estudantes. Basta seguir os passos indicados, cumprindo os objetos do conhecimento e as habilidades que se espera que os estudantes alcancem ao fim de cada etapa.

Não estamos insinuando que a BNCC não é importante para a educação brasileira, pois acreditamos que os documentos oficiais são significativos, mas não devem ser seguidos como manuais ou tutoriais para nivelar os estudantes pelos conteúdos e atividades universais. A esse respeito, corroboramos o pensamento de Carvalho (2009, p.184), quando afirma que:

[...] produzimos currículo em meio a agenciamentos de enunciação, e sendo assim, os processos curriculares verticalmente orientados devem ser visualizados como textos e não como ponto de partida para orientar as mudanças educativas.

Assim, importa considerar e seguir também as rasuras produzidas com a escola, a produção cotidiana de currículos que vão sendo tecidos pelos *paraticantespensantes* nos *espaçostempos escolares*. Nesse sentido, salientamos que nossos *espaçostempos* se dão em um contexto de ensino remoto e híbrido, onde o espaço é composto pelas salas de aula virtuais, que consideramos territórios.

O currículo prescrito feito para *espaçostempos* escolares previsíveis não dá conta das demandas para as aulas em formato remoto, nem com o retorno das aulas presenciais em sistema de revezamento, trabalhando em formato híbrido. Desse modo, os currículos produzidos cotidianamente nos espaços virtuais, por meio das redes de *conhecimentossignificações* (ALVES, 2010) (reuniões de planejamento via Meet, encontros síncronos com estudantes via Meet, narrativas e encontros assíncronos na própria plataforma com estudantes) tendem a tensionar a prescrição,

criando as burlas e táticas de resistência diante dos discursos do currículo prescritivo. Para Certeau (2014, p. 47), as pessoas estão o tempo todo criando e lidando com burlas e manobras na vida cotidiana, são táticas de sobrevivência:

Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião.

Interessante notar que o currículo prescrito coexiste com esses movimentos de produção de currículos inventivos, produzidos por meio de burlas, negociações e táticas, aproveitando a ocasião que, no caso desta pesquisa, se refere ao ensino remoto e híbrido em um contexto de pandemia. Esse movimento de produção de currículos inventivos é composto de modo rizomático, pois em um rizoma “[...] tudo pode ser conectado a qualquer outro ponto [...]. Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-23).

A fala dessa professora resume o movimento rizomático de produção de currículos inventivos:

Por se tratar de um público com pouca adesão ao ensino online, decidimos fazer semanalmente encontros via Meet com nossos alunos onde oferecíamos encontros dinâmicos, com brincadeiras interativas: boia ou afunda; morto/vivo; complete a música; roleta de alfabetização etc. com a intenção de atrair os alunos para o ensino remoto e sua participação nas plataformas, mas a maioria não tinha acesso à internet e nem a outros instrumentos (computador, tablet ou smartphone) para aderir ao movimento. mas eram encontros muito legais apesar da baixa adesão (PRATICANTE 10).

Muitas problematizações foram gerando inventividades em um contexto remoto. Essa produção de currículos inventivos é viva nas redes de *conhecimentossignificações* produzidas pelos *praticantespensantes* no cotidiano. A produção inventiva de currículos conduz a processos de aprendizagem também inventivos e diferenciais.

Vamos nos constituindo a partir de múltiplas redes e, durante o ensino remoto e híbrido, redes de conhecimentos a partir de redes de colaborações foram se potencializando, conforme observamos na fala da Professora Praticante 3:

Contei com a ajuda dos meus colegas. No começo eu não sabia mexer e fazer as aulas usando tecnologias sozinha, mas dois colegas da escola nos ajudaram, eles me explicavam com muita paciência e dedicação. Hoje, consigo criar minhas atividades no Google Formulários e até gravar e editar vídeos.

Assim, as múltiplas redes educativas foram mantendo acesas as produções inventivas. Nesse sentido, com o Plano de Afetos Formativo, fomos cartografando as produções que os *praticantespensantes* compartilhavam. Quais produções se constituíram em inventividades? No decorrer deste capítulo, vamos detalhar aulas em vídeo, projetos, atividades com usos de aplicativos e outros.

Interessam-nos essas maneiras de fazer dos professores no campo do currículo, a fim de perceber a potência das práticas inventivas produzidas que se constituem nas táticas, pois “Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. E também, de maneira mais geral, uma grande parte das ‘maneiras de fazer’ [...]” (CERTEAU, 2014, p. 46).

Ao acreditar que as produções dos *praticantespensantes* nos territórios virtuais no período do ensino remoto e híbrido afetam diretamente o modo como se pode *pensarfazer* a formação docente, movemo-nos no sentido de cartografar essas produções. Nessa perspectiva, as *imagensnarrativas* (orais e escritas) se constituem em elementos importantes para nossa pesquisa:

[...] nessa articulação *imagensnarrativas* é necessário considerar que umas remetem às outras [...] e precisam ser compreendidas no conjunto que formam ao serem chamadas às ‘conversas’ sobre os cotidianos das escolas e de outras redes educativas (ALVES, 2009, p. 11).

Ouvir ou ler histórias narrativas contadas sobre como foi possível criar movimentos curriculares inventivos durante o isolamento social com aulas remotas permite perceber também como os cotidianos são singulares e, ao mesmo tempo, coletivizados por tantos professores que buscam inúmeras alternativas para mover os processos aprendentes dos estudantes. A produção de inventividades e as

táticas atravessam os currículos prescritivos e mostram cotidianos singulares de professores para além de suas cadeiras. Então, diante dos usos múltiplos, ressignifica os artefatos culturais tecnológicos utilizados na educação.

Nesse contexto, as *imagensnarrativas* se complementam, pois:

Em múltiplas experiências que tivemos, em pesquisas ou na vida cotidiana, ver uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em narrativas sobre a situação retratada ou sobre outra que aquela imagem lembra, ou, ainda, sobre pessoas que nela estão ou que, 'justamente' não estão, mas 'que dela lembrei porque...' E, também, o sentido inverso se dá quando, narrando um fato acontecido, alguém diz: "espera que tenho uma fotografia ótima deste dia..." E, esquecendo o relato, se levanta para buscar, em outro cômodo, a tal fotografia que, chegando, lembra uma história diferente da que estava sendo lembrada (ALVES, 2009, p.11).

Assim são tecidas as redes de *conhecimentossignificações* que vão constituindo o cotidiano escolar. Nesta pesquisa, muitos "*prints* de tela" compõem histórias e narrativas, contando as artes de tecer currículos. A ação de printar uma tela é congelar determinado momento, copiá-lo para usar em outro local. Dessa forma, os professores compartilhavam muitos prints que fizeram e nós também fizemos muitos prints de tela com as composições que emergiam.

Corroboramos ainda as percepções de Certeau (2014, p. 49), quando afirma que:

[...] a arte de conversar: as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém.

As conversas fazem parte dos cotidianos, produzem histórias que se constituem em narrativas individuais, mas que, agenciadas colaborativamente, vão se transformando em coletivos, transformando os territórios em territórios formativos.

A aposta feita é que os cotidianos curriculares produzidos nos territórios virtuais são também agenciados pelas conversas que, para além da burocratização, contribuem para as linhas de fuga, produção de multiplicidades e para a desterritorialização, reterritorialização de currículos outros e, portanto, das práticas inventivas.

A articulação *imagensnarrativas* permite ampliar a compreensão dos sentidos produzidos pelas experiências nas redes cotidianas, que se constituem em meio aos agenciamentos individuais e coletivos na docência, tão essenciais para a produção de currículos inventivos.

Durante as formações do Plano de Afetos Formativo que possibilitaram a participação dos *praticantespensantes*, algumas das imagens mobilizadas despertavam sentidos que eram atribuídos aos contextos vivenciados no ensino remoto em 2020 e no ensino híbrido em 2021. Algumas imagens geravam narrativas, produziam sentidos.

Da mesma forma, quando um participante lembrava de algo e narrava, um outro professor acrescentava algumas *imagenstelas*<sup>29</sup> e compartilhava. A imagem que segue trata da utilização de diversas imagens que usamos como disparadoras em um dos encontros virtuais que fizemos.

Imagem 14 - Slide com imagens enquanto disparadores

**Imagens..**

Observe as imagens e digite o que vem à sua cabeça dos momentos de Ensino Remoto e Híbridos no contexto de pandemia. Se puder, identifique a imagem que mais te sensibiliza.



<https://www.menti.com/n2z18k1cbg>

**ATENÇÃO, PROFESSORES/AS!**

Curso com certificação de 80h...  
Inscreva-se!

Fonte: Acervo pessoal / Print da gravação.

Inserimos no slide três imagens: a primeira apresenta a sala de planejamento dos professores no Google Sala de Aula; a segunda mostra a tela do aplicativo

<sup>29</sup> Chamamos de *imagenstelas* as imagens que os professores compartilhavam e que eram prints de tela.

Whatsapp com inúmeros grupos; e a terceira imagem representa um card anunciando um curso.

A ideia era que os professores digitassem o que viesse à cabeça deles a partir da observação dessas imagens. Para isso, utilizamos o Mentimeter, que permite a digitação em tempo real de suas narrativas sobre o que sentiam ao olhar as imagens. A seguir, alguns prints das *imagensnarrativas*:

Imagem 15 — Algumas narrativas de professores da EMEF Mangue do Canto

Observe as imagens, digite a sua relação com os momentos de Ensino Remoto e Híbrido no contexto de pandemia. Evidencie a imagem que mais te sensibiliz

Mentimeter

Trabalho Multiplicado	Quanto trabalho!	Desafio
apreensão, medo, pavor, desafio, vontade, aprendizagem,	Muita tristeza e pavor	Socorro! Meu PI caiu de novo no dia de formação! Quando vou elaborar as atividades para o Apredevix!!!!!!!!!!!!!!
Imagem de certificado - Nunca fiz tanto curso na minha vida pra colocar no plano de trabalho. Deu até frio na barriga só de lembrar.	Senti angustia de ter que dar conta de tanta coisa ao mesmo tempo e comp poucos recursos e conhecimento das tecnologias.	WhatsApp, sensação que não iria acompanhar tudo!

Fonte: Acervo pessoal / Print da gravação.

Imagem 16 — Algumas narrativas de professores da EMEF Muro Pintado

Observe as imagens, digite a relação com os momentos de Ensino Remoto e Híbrido no contexto de pandemia. Evidencie a imagem que mais te sensibiliza.

Mentimeter

A opressão dos grupos de whatsapp	A dos grupos me vem uma memória boa pq o pessoal do meu curso se manteve ativo para receber os calouros. Por isso foi possível uma interação massa. A do class eu tbm gosto pq todo o conteúdo estudado fica muito bem organizado	CANSAÇO
Esgotamento mental com tanto grupo de ZAP	Aprendizado	trabalhar sem hora para acabar
Ansiedade		MEDO DO NOVO E SATISFAÇÃO POR TER APRENDIDO TANTO.
Desespero pelos grupos de		aprendizado

Fonte: Acervo pessoal / Print da gravação.

Imagem 17 - Outras narrativas de professores da EMEF Muro Pintado



Fonte: Acervo pessoal / Print da gravação.

Essas *imagensnarrativas* trazem um recorte das redes de conversações escritas/digitadas/tecidas entre/pelos os professores durante o encontro. A tela foi compartilhada e os textos iam aparecendo sem necessidade de identificação.

Observamos grande angústia diante do acúmulo de atividades no ano de 2020 e 2021 com o agravante de se estar vivenciando uma pandemia mundial. Ressaltamos que em 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória implementou muitos processos formativos totalmente remotos, com oficinas sobre os usos de aplicativos em que os professores precisavam aprender para a realização do trabalho com os estudantes em plataforma virtual, no caso, a AprendeVix.

Olhar a imagem da sala de planejamento da plataforma AprendeVix que compartilhamos no slide movimentou um mix de sentimentos, como nesta narrativa de uma professora participante:

Imagem 18 — *Imagemnarrativa* de uma professora

apreensão, medo, pavor, desafio,  
vontade, aprendizagem,

Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 19 — Sala de aula compartilhada no slide no momento do encontro



Fonte: Acervo pessoal.

A imagem dos grupos de *Whatsapp* também despertou diversos sentimentos, tanto nos professores da EMEF Mangue do Canto, que é uma escola em local que não tem pontos de Internet gratuitos para os moradores, portanto a maioria dos estudantes não tinha acesso à Internet em livre demanda, quanto nos professores da EMEF Muro Pintado, localizada em um bairro com vários pontos de acesso espalhados pelas praças.

A maioria dos nossos estudantes só possui um ou dois aparelhos de celular em casa, geralmente dos responsáveis, que saem para trabalhar e o levam. Apenas quando chegam em casa, no fim do dia, é que os estudantes conseguem olhar (PRATICANTE 13 da EMEF Mangue do Canto).

Como os celulares acessam sempre o *Whatsapp* (pois a maioria dos planos de operadoras contempla acesso a aplicativos de mensagem instantânea mesmo quando o pacote de dados acaba), a solução encontrada foi a criação de grupos de *Whatsapp* das famílias de cada turma, para as quais as atividades eram encaminhadas. Os professores planejavam e organizavam a sala de aula da turma na *AprendeVix* e encaminhavam atividades nos grupos de *Whatsapp*. Além disso, para estudantes que não possuíam nenhum acesso, a escola imprimia atividades que eram retiradas pelas famílias nas escolas e devolvidas após um prazo determinado.

Para os estudantes que conseguiam preencher as atividades na plataforma, a avaliação era facilitada para o professor, porém, para os que não tinham acesso, os docentes avaliavam as atividades encaminhadas em grupos de *Whatsapp* e ainda as devolvidas em material impresso. Todas essas atribuições somadas ao impacto de uma pandemia foram expostas durante os encontros do Plano de Afetos

Formativo. Dada a conexão que tivemos, os encontros produzidos, podemos chamar de *conversaformação ou encontroconversa?*

Na EMEF Muro Pintado, apesar de toda a ansiedade, percebemos algumas narrativas que apresentam reconhecimento às contribuições e funcionalidade do *Whatsapp*, a partir das imagens que mostramos, por exemplo:

A dos grupos me vem uma memória boa pq o pessoal do meu curso se manteve ativo para receber os calouros. Por isso foi possível uma interação massa. A do class eu tbm gosto pq todo o conteúdo estudado fica muito bem organizado (PROFESSOR/A não identificado/a).

A sala de planejamento foi a mais movimentada. Correria, mas muita parceria (PROFESSOR/A não identificado/a).

Refletimos que a criação de grupos de *Whatsapp* foi uma das inventividades curriculares que, mesmo diante de tantas demandas, possibilitou um respiro. A criação de grupos não estava presente no currículo de 2020 com o ensino remoto, partiu dos professores da EMEF Mangue do Canto e da EMEF Muro Pintado como alternativa para maior engajamento dos estudantes e suas famílias. Em ambas as escolas, o que ficou bastante evidenciado foi a vontade, o empenho, a força dos professores em planejar inventividades que trouxessem os estudantes para perto deles, criando condições de aprendizagem.

Acreditamos que os muitos movimentos realizados pelos professores das duas escolas se constituem em inventividades curriculares. Evidenciamos ainda que os usos táticos dos artefatos culturais tecnológicos potencializaram as inventividades, conforme uma professora relata:

Acredito que, em 2021, nas aulas *online* e ao vivo, usei vídeos, compartilhei telas, dei muito espaço para as crianças se manifestarem, tornando o primeiro contato marcante para ambos: docente e discente. Mas nada que demandasse muita energia dos pais e das crianças, pois, como minha turma era do 1º ano, muitas crianças ainda não eram autônomas o suficiente para realizar grandes tarefas.

Hoje essas atividades parecem corriqueiras, no entanto, em 2020 e 2021, não eram. Professores e estudantes estavam em processo de aprendizagem. Atualmente, essas atividades fazem parte dos currículos escolares ou os currículos escolares se adequaram às novas demandas? A imagem que segue é o print de um vídeo disponível no canal TVSeme. Foi um projeto realizado em 2021 durante o ensino

híbrido com o objetivo de gravar um coral virtual com os estudantes, retomando a prática musical. Os alunos, nos momentos de revezamento fora da escola, gravavam trechos de uma música composta pela professora idealizadora do projeto. Depois eles foram unidos, formando um lindo coral virtual.

Imagem 20 — Print de vídeo



Fonte: [Canal TVSeme](#).

A imagem está desfocada para manter o sigilo da pesquisa, mas, em todo o tempo, as carinhas dos estudantes apareciam em contato com a mediação da professora. É o tipo de projeto que aquece a alma e reafirma a nossa aposta na invenção “enquanto experiência de problematização” (KASTRUP, 2001). Assim, destacamos as experiências de problematização vivenciadas pelos professores durante o período de ensino remoto e ensino híbrido ao serem pressionados a conviver com cotidianos completamente diferentes do que estavam acostumados. Entrar na sala de aula física, cumprimentar os estudantes, dialogar explicando o planejamento do dia... eram atividades já acomodadas que não eram mais possíveis, obrigando os professores a pensar em novos modos de aulas nesse contexto. Assim, o período de ensino remoto e híbrido, provocado a partir da pandemia de Covid-19, forçou uma experiência de problematização, invenção de problemas ao produzir inventividades curriculares. Assim, a aprendizagem era consequência desse processo.

Tomando como referência a filosofia de Bergson (1907/1948), a invenção caracteriza-se por dois aspectos. Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson, a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de

problemas e não apenas invenção de solução de problemas. São esses dois pontos – o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas – que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001, p. 18).

Nesse sentido, a plataforma AprendeVix foi constituída por inventividades potentes como a do coral virtual, movimentando o pensamento dos estudantes. Sobre a participação deles nessa plataforma, a Praticante 1 da EMEF Mangue do Canto relata:

Em turmas como o 8º e 9º anos, a participação na plataforma AprendeVix era em cerca de 80% em 2020 no momento remoto. Com o retorno em um sistema de revezamento no formato híbrido, eu, pelo menos, consegui ter muito retorno deles (dos estudantes), porque a gente trabalhava na sala de aula com eles e passava uma atividade sobre aquilo e eu cobrava deles e eles me davam as respostas.

Os estudantes do 8º e 9º anos muitas vezes tem uma fonte de renda, pois participam de programas do governo, como Menor Aprendiz, e por isso possuíam um aparelho de celular próprio. A Praticante 5, que leciona para turmas do Ensino Fundamental I, relata a dificuldade de participação dos seus estudantes, exatamente pelo fato de serem menores:

Eu estou gostando de trabalhar com pequenos grupos. Consigo dar atenção para todos em um dia, perceber as individualidades. Mas o trabalho na AprendeVix é muito pequeno [...]. Mas tenho quatro alunos que acessam a AprendeVix. [...] é muito pouco! [...] Os meus são os mesmos, desde o começo do ano.

Eu percebi que, quando estava só no remoto, em 2020, a participação do 1º ao 5º era um pouco maior, pois, como esse grupo precisa da ajuda dos pais pra acessarem, os pais estavam em isolamento, por isso eu acho que acessavam mais. Mas, em 2021 quando voltamos com revezamento, essa participação caiu drasticamente. Eu acho que foi porque os pais pensavam que os alunos já estavam indo no presencial alguns dias, então nem se atentavam para a necessidade de acessar nos dias em que as crianças não estavam na escola (PRATICANTE 1 - leciona do 1º ao 9º ano).

A Professora Praticante 1 destaca as limitações nas questões financeiras e territoriais que impedem a participação dos estudantes:

Eu trabalho em uma outra escola localizada na região continental, onde havia maior quantidade de pontos de acesso à internet pública e lá a participação dos estudantes era maior. Considero que a Prefeitura devia investir em pontos de Internet. Por que na região da Grande São Pedro não existem tantos pontos de Internet pública? Eu mesma moro em Santa Marta e cansei de ver nossos alunos de Joana Darc vindo até a praça daqui para conseguir algum tipo de acesso. Tem um ponto de acesso aqui, na pracinha... Já vi muitos alunos fazendo atividades aqui, na pracinha.

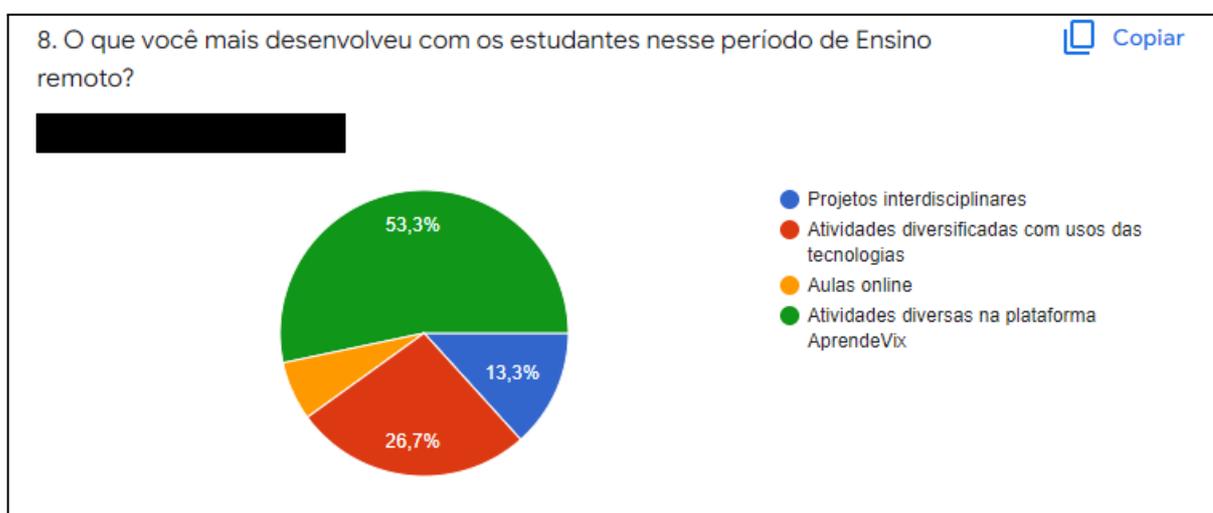
A professora relata aquilo que acreditamos quando pensamos nessa pesquisa: são as dificuldades de acesso, a condição financeira desprivilegiada das famílias que gerou uma baixa participação dos estudantes na plataforma. Nas duas escolas pesquisadas, uma em uma região de vulnerabilidade social e sem pontos de internet pública disponíveis, outra na região continental, onde as famílias têm maiores condições financeiras e muitos pontos de internet espalhados pelo bairro, os *praticantespensantes* produziram projetos usando recursos tecnológicos que nunca imaginaram utilizar, mas a falta de investimento da prefeitura nas regiões menos favorecidas impedia que os estudantes tivessem acesso às aulas na plataforma AprendeVix.

Uma professora destaca a importância do trabalho da Professora Praticante 2 da Emef Mangue do Canto, localizada em região de vulnerabilidade social, que gravava vídeos e postava em seu *Facebook* e na página da escola. A professora Praticante 2 relata:

Fizemos muitos projetos e eu aprendi a gravar vídeos, contava histórias, usava fantoches, livros diversificados... tudo para as crianças terem interesse em aprender... as crianças também tiveram que aprender a aprenderem de maneira diferente.

Aproveitamos, nesse contexto, para saber quais produções inventivas eram mais realizadas pelos professores e fizemos um gráfico para melhor visualização:

Gráfico 1 — Produções inventivas mais desenvolvidas

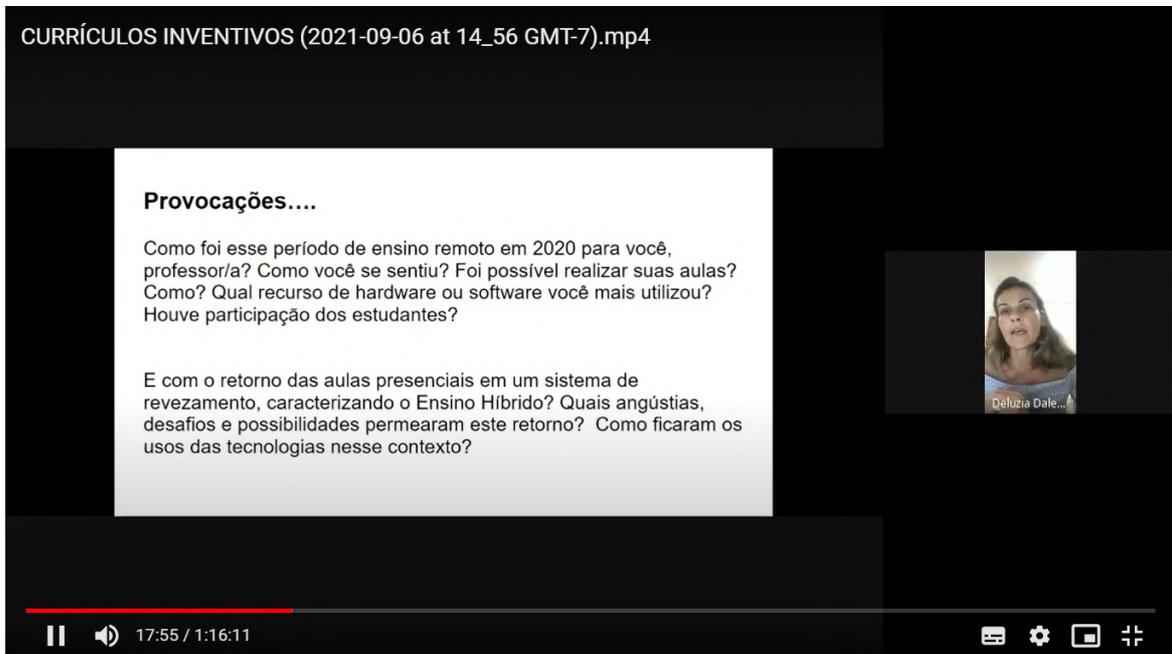


Fonte: Acervo pessoal.

Ao analisarmos o gráfico, é possível perceber que atividades na plataforma AprendeVix foi o que mais os professores desenvolveram. Alguns deles responderam que realizaram projetos interdisciplinares no período do ensino remoto e híbrido. Inclusive, recebemos autorização para compor o *e-book*, um dos produtos educacionais que emergiram com a pesquisa. Os professores que responderam que produziam mais atividades diversificadas com usos das tecnologias referem-se às produções enviadas via grupos de *Whatsapp* para os estudantes, *e-mail* e redes sociais. O menor percentual ficou com aulas *online*. Acreditamos que isso ocorreu devido à própria participação síncrona dos estudantes: por ser baixa na EMEF Mangue do Canto, não era viável essa produção por parte dos professores, que preferiram investir em outras inventividades.

Dessa forma, entendemos que projetos interdisciplinares, aulas *online*, atividades diversificadas na plataforma e outras com usos das tecnologias são inventividades produzidas para além de um currículo prescrito que não considerava um ensino remoto e híbrido em meio a uma pandemia, pois “O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum” (KASTRUP, 2001, p. 19).

A imagem seguinte apresenta algumas provocações que movimentaram muitas conversas. O primeiro encontro do Plano de Afetos Formativo foi um disparador para que percebessem como as produções realizadas por eles e pelos estudantes foram potentes e se constituíram em inventividades. Apesar de toda a angústia como pano de fundo nesse período, as inventividades foram suspiros que oxigenavam os momentos de aprendizagem.

Imagem 21 — Slide construído com os *praticantespensantes*

Fonte: Acervo pessoal / Print da gravação.

As provocações vêm no sentido de gerar problematizações constantes durante as formações que compõem o Plano de Afetos Formativo, pois entendemos que as formações são produzidas com os *praticantespensantes*, movimentando o pensamento para novas aprendizagens e se constituindo também em um

[...] território de passagem em que há possibilidade de que algo nos aconteça, nos afete. Experiência, assim, tem por modelo a jogada, a ocasião, o imprevisto e o imprevisível que permite a descontinuidade, mas também a decisão de forjar gestos lentos, cautelosos, cuidadosos, atentos, críticos, delicados, como numa jogada sempre posta em jogo, com a intenção de abrir espaço-tempo de problematização para escrever inquietudes e perplexidades (DIAS, 2008, p. 76).

Assim, observamos, com as provocações, que alguns professores tinham dúvidas sobre as diferenças entre ensino remoto e ensino híbrido, mas a maioria já tinha isso definido, conforme comentário da Praticante 22: “Há poucos dias estávamos discutindo sobre o que é realmente o ensino híbrido! Lembra FSS? E estávamos certas”.

Resgatamos aqui a diferença entre ensino remoto e ensino híbrido, em que o primeiro acontece apenas dentro do ambiente virtual e prioriza a transmissão das aulas em tempo real. O segundo mescla o ensino presencial com o virtual dentro e

fora da escola, articulando tecnologia e educação. As aulas acontecem no presencial e diversas mídias são utilizadas para os momentos síncronos e assíncronos.

Essa definição foi muito importante para que desenvolvêssemos juntos a proposta deste capítulo, que é a aposta na invenção no período de ensino remoto e híbrido a partir de *imagensnarrativas* e redes de conversações.

Destacamos neste momento que as possibilidades de personalização<sup>30</sup> do ensino híbrido ajudam em sua implementação em cada rede de ensino e em cada escola.

PRATICANTE 1: pela possibilidade de personalização, fazíamos apostilas para integrar e promover a participação dos estudantes durante o ensino híbrido [...]. Hoje em dia, fiz alguns trabalhos das olimpíadas e os próprios alunos me perguntam se eu vou colocar na plataforma. Mesmo com o retorno presencial, eu continuava postando atividades na plataforma.

PRATICANTE 1: Foi muito desafiador no início porque muitas pessoas não conseguiam... Eu mesma, tendo familiaridade, tive dificuldade, mas fomos descobrindo aplicativos que despertavam mais a atenção do aluno, através das formações oferecidas pela Seme. Vimos muitos trabalhos legais... O professor de inglês gravava videos com os estudantes... Esse revezamento está cansativo, sim, mas foi e está sendo um grande aprendizado também. Os próprios estudantes aprenderam de maneira diferente.

Durante a explanação da Praticante 1, ela relata que, para as paraolimpíadas, antes de iniciar o assunto, ela pediu aos estudantes que estudassem sobre o tema utilizando os materiais postados na plataforma, pois, assim, quando retornassem no momento presencial já teriam uma base. Essa prática caracteriza o movimento de sala de aula invertida dentro dos modelos rotacionais de ensino híbrido que a professora aplicava de forma intencional, pois, em algumas formações que não tinham o caráter de transmissão de informações,<sup>31</sup> os professores eram despertados para a relação do ensino híbrido a partir de suas experiências em territórios virtuais e

---

<sup>30</sup> A personalização do ensino híbrido leva em conta as diferentes necessidades dos estudantes. Com usos dos recursos tecnológicos, podemos selecionar muitas possibilidades que melhor atendam às necessidades dos alunos e, assim, com os vários modelos de ensino híbrido, podemos realizar planejamentos específicos para estudantes específicos, levando em consideração o modo como aprendem, o ritmo e os *espaçotempos*.

<sup>31</sup> Nem todas as formações oferecidas pela Seme focam a transmissão de informações. Muitas formações foram pensadas também a partir da experiência dos professores e geraram problematizações. Assistindo a alguns vídeos de formações e também participando das formações, observamos que, na maioria das vezes, as formações seguem o viés teórico que o formador acredita, fazendo as costuras com a filosofia da Rede de Ensino de Vitória.

presenciais. Destacamos aqui professores e estudantes aprendendo a partir de novos usos de tecnologias. Antigamente, quando se falava em tecnologia, entendia-se apenas um movimento hegemônico, a partir dos computadores, de abrir e fechar programas. Hoje, compreendemos, assim como Pierre Lévy(1996, p. 47) que:

O computador não é um centro mas um pedaço, um fragmento da trama, um componente incompleto da rede calculadora universal. Suas funções pulverizadas impregnam cada elemento do tecnocosmo. No limite, só há um computador, um único suporte para texto, mas tornou-se impossível traçar seus limites, fixar seus limites, fixar seus contornos. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em nenhuma, um computador hipertextual, disperso, vivo, ululante, inacabado, virtual, um computador de Babel: o próprio ciberespaço.

Assim, os territórios virtuais, o ciberespaço..., oferecem inúmeras possibilidades de produções com os estudantes. Os *praticantespensantes* fizeram usos dos recursos e possibilidades e produziram inventividades durante o ensino remoto e híbrido.

Nesse contexto, na entrevista de aproximação que fizemos na escola com o auxílio de formulário do Google, perguntamos: “Como você se sentiu em 2020 precisando aprender a utilizar tantos equipamentos para aulas remotas? [...] Conte pra gente”.

Algumas narrativas dos *praticantespensantes* das duas escolas nos fizeram refletir sobre como todo esse processo foi permeado por grande sensibilidade quanto aos usos das tecnologias e que o trabalho colaborativo com os colegas foi se constituindo como um fator de grande importância para que pudessem seguir com suas produções a partir das possibilidades com as tecnologias:

Inicialmente fiquei muito tensa, mas depois pensei que tenho capacidade pra aprender e fui pedindo ajuda para meus pares (PRATICANTE 5 do 1º ano).

[...] já tinha familiaridade com equipamentos e recursos tecnológicos, então pra mim foi tranquilo. O que tive que fazer foi adaptar e buscar recursos para tornar minhas aulas atrativas devido a especificidade da minha área de atuação [...] (PRATICANTE 1).

Me senti com muito receio mas depois fui tendo segurança e me adaptando à nova realidade (PRATICANTE 9).

Pressionada (PRATICANTE 11).

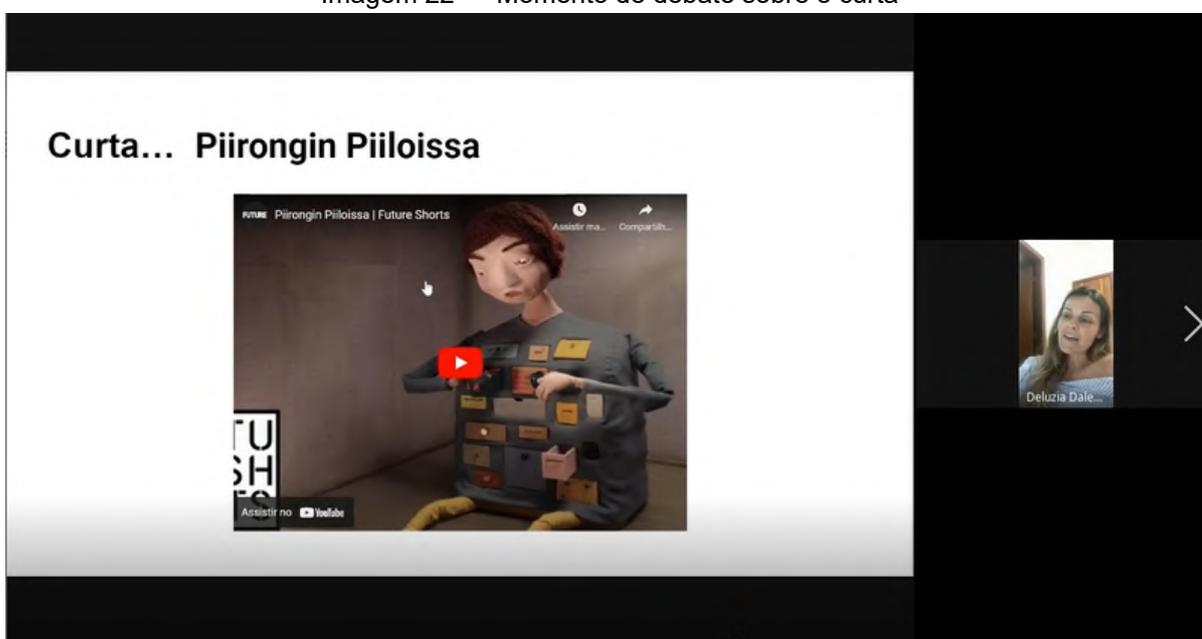
Eu senti muito medo pois tínhamos que reformular toda a metodologia, além de ter que aprender a usar outras ferramentas tecnológicas (PRATICANTE 15).

[...] me senti muito ansiosa, mas com a ajuda dos colegas e familiares consegui vencer (PRATICANTE 18).

Me senti desamparado sob muitos aspectos. Como relato na resposta anterior, eu tive que fazer muita coisa por conta própria, corri atrás de muitos tutorias, fiz um sem-número de testes etc. etc. etc. (PRATICANTE 2).

O mesmo sentimento também foi exposto durante o encontro formativo. Para movimentar ainda mais o pensamento e com o objetivo de pensar em currículos inventivos, valorizando o que é/foi feito para além da prescrição, utilizamos, como gatilho de imagem, o curta *Piirongin Piiloissa*. Com duração de 7'15", o curta, sem diálogo, provoca nosso pensamento e nos obriga a pensar em um constante abrir e fechar de caixas no encontro entre currículos no ensino remoto e híbrido, docência, território virtual, conforme a Imagem 22:

Imagem 22 — Momento de debate sobre o curta



Fonte: Acervo pessoal.

Os professores das duas escolas pesquisadas logo relacionaram as produções curriculares para além da caixinha, indicando que o que está fora da caixinha desestrutura:

Esse vídeo me remeteu para uma música de Chico Buarque.. Cotidiano ... onde a gente faz sempre tudo mesmo igual. Quando o boneco ele faz um ato de sair das gavetas que colocamos no nosso cérebro, ele começa a inventar e a tentar saber o q está para fora da caixa e, ao colocar o olho dele para fora da caixa ele começa a perceber que tem mais poder em representar um cotidiano que era dele e passou a ser global.. ele saiu da caixa para algo além do que ele pensava... A invenção dele é uma ruptura no que ele acha e no que pode vir a acontecer...(PRÁTICA\NTE 6).

A Praticante 32 contribuiu afirmando:

Ao analisar esse menino em uma sala fechada, mexendo nas gavetas, tirando café, guardando as coisinhas no lugar... Por mais que ele tente guardar as coisas no lugar, tem um momento que as coisinhas não cabem mais ali. Assim foi nosso conhecimento durante esse período de ensino remoto e ensino híbrido... Chegou um momento que nada mais ficava em nenhuma caixinha, os conhecimentos, nossas inventividades estavam fora das caixinhas... Eu senti como se uma locomotiva dentro dele começasse a ferver e começasse a sair de dentro... E assim são nossas inventividades, as crianças querendo coisas novas... chega um momento que não dá mais pra ficar dentro da caixinha.... Eu amei quando começou tudo a pular de dentro dele e, seguidamente, no pedacinho que olhou para fora, ele começou a perceber novas possibilidades, novos cheiros, novos sentidos [...].

Ressaltamos nesse momento processos formativos engessados e padronizados que não dialogam com as inventividades dos professores, dando espaços para conversações e produções a partir da experiência. Observamos, de maneira geral, não apenas em alguns processos formativos da Rede de Ensino de Vitória, mas também em muitos encartes divulgando formações em nível nacional, uma lógica de aquisição de competências e habilidades para se ensinar algo. Evidenciamos que já participamos de formações continuadas de professores da Rede de Ensino de Vitória que foram contextualizadas, problematizadoras e valorizavam as experiências docentes. Assim, acreditamos que as formações continuadas podem ser inventivas também, pois se constituem em

[...] um ato de conhecer, uma política cognitiva como transformação, um afetar e ser afetado que atua no presente. Ela exclui do conteúdo da formação os sentidos limitados, definidos e completos, para propagar, por contágio, diversas direções, gestos, palavras e experiências em que seja possível encarnar o meio de uma experiência de constituição de uma obra aberta (DIAS, 2008, p. 198).

Continuando com nossa formação problematizadora e com a participação dos *praticantespensantes* sobre o curta *Piirongin Piiloissa*, a professora MLM fez uma outra relação do momento vivenciado com ensino remoto e híbrido com o Mito da caverna (PLATÃO): “Enquanto você não conhece, você tem muito medo, fica na retaguarda e, na medida que você sai desse espaço, você consegue ultrapassar barreiras [...] eu me coloco nesse lugar de medo também!”.

A Praticante 3 relaciona o curta com a plataforma AprendeVix:

[...] eu, por exemplo, estou perto de me aposentar e tive dificuldade. Fiquei com medo, mas foi tão bom pra mim, porque eu senti que eu ainda poderia aprender coisas diferentes... novos modos de aprender e ensinar... Eu fui procurando apoio com outras colegas e fui aprendendo, perdi a vergonha... Eu gostei tanto da plataforma que meu marido dizia que eu estava viciada. Em seguida, eu passei a ajudar outros colegas um pouquinho também.

Refletimos com os professores que esse medo e insegurança geraram experiências de problematização que contribuíram para a produção de inventividades, pois todas as atividades, aulas *online* e até projetos interdisciplinares que realizaram durante o ensino remoto e híbrido foram inventividades também geradas a partir de uma situação de desconforto.

Vejam os exemplos de Virgínia Kastrup (2001, p. 17-18):

Por exemplo, quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas, como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização. Quando o viajante retorna à sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam despercebidos. O afastamento da cidade, gerado pela viagem, prolonga-se então num afastamento da percepção banal e recognitiva. A abertura da sensibilidade provocada pela viagem para a cidade estrangeira invade, então, a experiência da própria cidade.

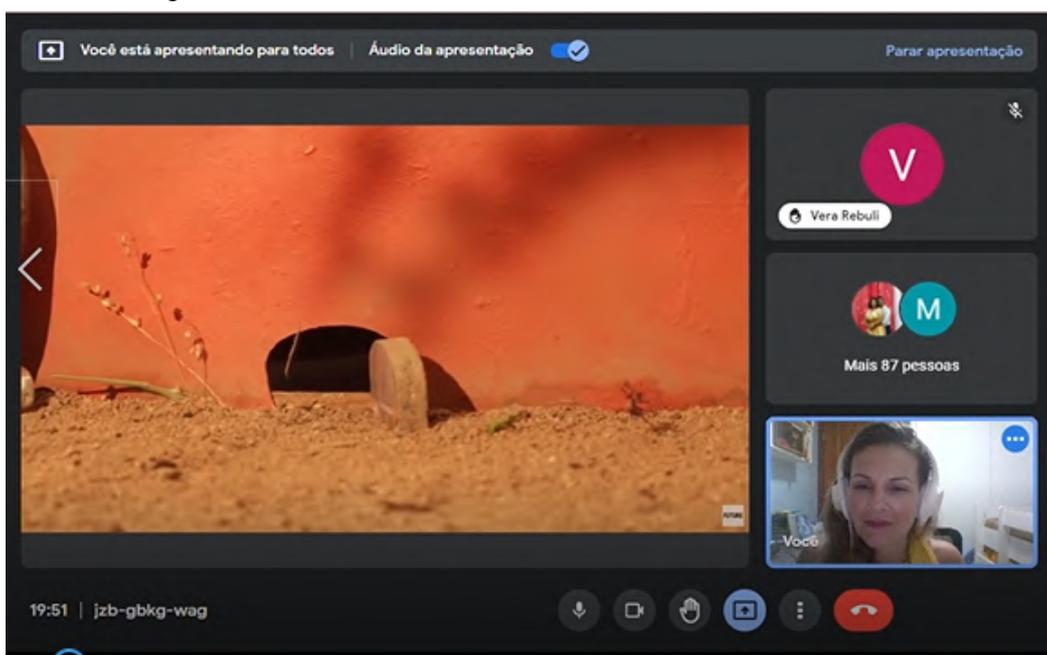
Os *praticantes pensantes*, durante nossas conversas sobre o curta, perceberam o novo ambiente a que foram transportados com o isolamento social em 2020, quando viveram experiências de problematização constantes. O medo e as angústias fizeram parte dessa passagem entre as situações de dar aula no modelo presencial com o qual já estavam acomodados e as novas situações de aulas em formato remoto. Ao retornarem às atividades presenciais, assim como quando os viajantes retornam à sua cidade de origem, perceberam que não são mais os mesmos, pois

as experiências geradas durante o ensino remoto e híbrido invadem a experiência da prática docente.

Nesse mesmo contexto, o Praticante 28 dispara:

Como agimos de forma tão apática em meio às mudanças do cotidiano... Como estou conseguindo sobreviver nesse momento tentando me reinventar... pra conseguir existir e trabalhar em meio a todas as estratégias adotadas pelos sistemas que também estavam se organizando. Então, assistir esse vídeo me remeteu muito a isso, em meio a tantas atividades, às coisas vão se acumulando... Esse vídeo me faz pensar muito sobre cotidiano.

Imagem 23 — Momento de debate sobre o Curta na EMEF Muro Pintado



Fonte: Acervo pessoal.

A Imagem 23 apresenta o momento do curta em que o boneco começa a serrar a sua passagem para novas possibilidades, em que a Praticante 27 comenta:

É interessante pensar no incômodo visto no vídeo. Essa mudança de rotina na qual ela estava estagnada, como isso a afeta e como ela reage [...], muito provavelmente também foi visto pelos professores e alunos: a mudança de ambiente de estudo, a falta de interação humana, a leitura corporal etc.

É possível notar, em todas as narrativas, o movimento de problematização presente a partir da experiência que tiveram no encontro entre currículos, território virtual, docência, ensino remoto e híbrido, pois o desenvolvimento de uma aprendizagem

inventiva que gera outras produções inventivas “[...] é sempre resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam” (KASTRUP, 2015, p. 23).

Nesse contexto, completamente encharcadas com as relações estabelecidas entre as *imagensnarrativas* dos *praticantespensantes* e os teóricos desta pesquisa, aproveitamos e trazemos um encontro com um trecho da música *Cotidiano*, de Chico Buarque, citada pelo Praticante 22, para que você, leitor ouça, cante e dance e problematize:

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher  
Diz que está me esperando pr'o jantar  
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar  
Meio-dia eu só penso em dizer não  
Depois penso na vida pra levar  
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão



CHICO BUARQUE

Todos os dias sempre tudo igual, até que você sufoca, até que algo vaza, extrapola... A força movente que se dá entre a repetição e a diferença do cotidiano tensiona o currículo, sendo então, o auge da produção! Essa música, em sua melodia, consegue materializar a mesmice cotidiana até crescer em tom a tensão com a sensação de quase sufocar.

Durante o ensino remoto e híbrido, muitos encontros produziram afetos e subjetividade. O encontro com o *notebook*, com a cadeira, com o mouse, com os colegas virtualmente, tudo produziu subjetividades, pois a subjetividade é produzida socialmente, é processo social. Para Félix Guattari (2006, p. 13): “[...] as máquinas

tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes”.

Todo o vídeo e recursos utilizados nesse *encontroconversa* produzem subjetivação. O encontro de cada professor com as imagens, com as memórias revisitadas, com a sua casa, pois, durante o encontro, todos estavam em suas residências, em um melhor local escolhido... Tudo, todos esses agenciamentos contribuíram para a produção de subjetividade, pois

A subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos [...]. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais [...] nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual [...] quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.). (GUATTARI; ROLNIK, 1999. p. 31).

Assim, a subjetividade, ou o processo de subjetivação, estabelece relação com os modos como você se conecta com os diversos elementos do cotidiano. Por isso, para Guattari e Rolnik (1999), a subjetividade é produzida socialmente e tem a ver com afetos que são criados nesses agenciamentos.

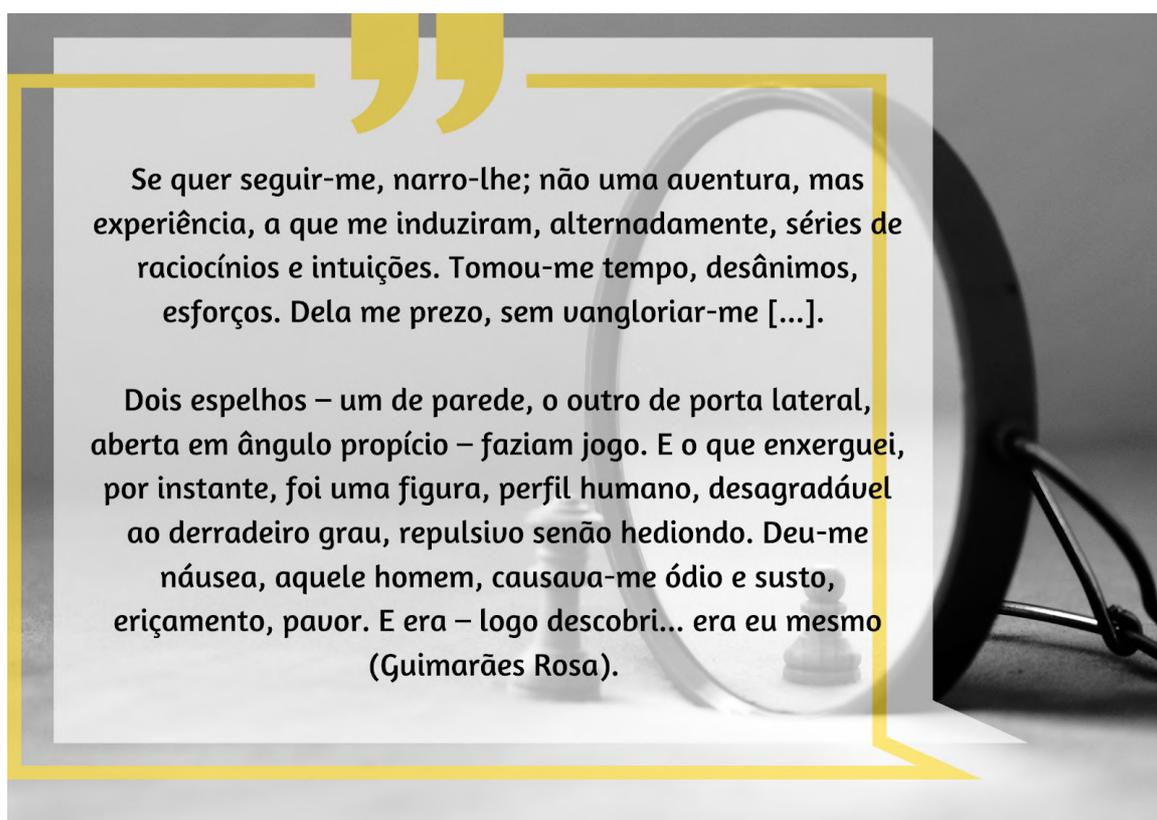
Desse modo, os agenciamentos coletivos de enunciação geram múltiplos fluxos: fluxos de conversas, fluxos de afetos... O agenciamento vai produzindo encontros a partir desses processos em movimento. Em nossa formação, que foi *online*, além de encontros síncronos via Meet, os professores organizaram encontros no ambiente virtual de aprendizagem da AprendeVix (Google Sala de Aula). Esses ambientes na formação *online* operam forças e agenciamentos que vão produzindo subjetividades

Durante um momento formativo que compunha o Plano de Afetos Formativo, movia-se entre as narrativas tecidas a partir do conto *O espelho*, de Guimarães Rosa. Com inspiração no texto *Vestido, quimono e peruca: produções narrativas e imagéticas de si, rostidade e professoras em devir*, de Maria da Conceição Silva

Soares e Simone Gomes da Costa, agenciávamos as redes de conhecimentos e significações.

A intenção foi provocar reflexões sobre como somos produzidos e constituídos por meio de processos de subjetivação e significados. Todos os participantes foram convidados a se olharem através da câmera do seu *smartphone*, fazendo uma *selfie* e provocados a refletir sobre: "Quais sentidos e subjetividades em período de ensino remoto e híbrido foram produzidos em você"?

O disparador partiu de um trecho que compartilhamos:



Assim, os professores foram fazendo as *selfies* e, a partir de narrativas escritas ou faladas, foram pensando nos encontros, nos agenciamentos que seus corpos tiveram no período do ensino remoto e híbrido e que contribuíram para a produção de inventividades.

Os professores exerciam a escrita de si em tempo síncrono em suas narrativas, aparecendo em um mural virtual (PadLet).



Momentos difíceis e desafiadores, eu sempre pedindo um help aos meus colegas!!!! (PRATICANTE 1).

Vencendo os dias, reeducação em todos os aspectos (PROFESSORA AC).  
Me descobrir capaz (PRATICANTE 41).

Reinvenção diária. Superação! (PRATICANTE 25).

O encontro dos corpos desses professores com os momentos de ensino remoto e híbrido e todos os objetos que fizeram parte desse contexto contribuíram para a constituição desses sujeitos hoje. Esses professores não são mais os mesmos porque passaram por processos de subjetivação.

Um ponto comum nas participações que pudemos observar foi que os desafios ocorridos durante o período de ensino remoto e híbrido tensionam o cotidiano dos professores participantes a produzir sentidos a partir de suas inventividades. Por isso a aposta na potência da invenção em períodos de ensino remoto e ensino híbrido, dado o contexto pandêmico com professores e estudantes vivenciando todos os momentos de maneira inédita. As inventividades foram o oxigênio que deram o gás para aguentar o cotidiano com tantas adversidades. Essa produção de currículos inventivos provoca um fluxo de aprendizagens também inventivas.

A partir das *imagensnarrativas* e das redes de conversações, este capítulo apresentou algumas inventividades produzidas durante o ensino remoto e híbrido em um contexto de pandemia de Covid-19. A partir de formações integrantes do Plano de Afetos Formativo, os professores foram tecendo redes e foram problematizando suas docências.

Durante o ensino remoto e híbrido, o AVA utilizado foi o Google Sala de Aula (ou Classroom — que recebeu o nome de AprendeVix no município de Vitória) constituindo um território potente de múltiplas entradas e saídas. Foi nesse ambiente que apostamos na invenção, em que os currículos foram tomando novos significados, passando de engessamento de conteúdos sequenciais para atividades inventivas.

Entendemos que as diversas redes educativas formadas e que constituem o cotidiano presencial das escolas continuaram sendo formadas nesse período e

produzindo conhecimentos e significações nos territórios virtuais, produzindo, assim, currículos inventivos.

Essas redes educativas formadas no período do ensino remoto e híbrido em um contexto de pandemia foram possíveis graças aos usos dos artefatos culturais tecnológicos. Professores e estudantes foram transformando currículos prontos em currículos inventivos. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta os usos dos artefatos culturais tecnológicos na produção de inventividades e como esses usos fazem do espaço virtual um lugar praticado, expressando os movimentos das escolas.

## 5 ARTEFATOS CULTURAIS TECNOLÓGICOS E A TESSITURA DE REDES DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES

*[...] o uso cotidiano de artefatos tecnológicos visa o encontro da escola com o mundo fora dos muros (PRATICANTE 4).*

Este capítulo intenciona discutir sobre os usos dos artefatos culturais tecnológicos utilizados em um contexto de ensino remoto e híbrido nos territórios virtuais no sentido de mobilizar redes de conhecimentos e provocar a produção de currículos inventivos como potências para pensarmos a formação docente.

Os usos de artefatos culturais tecnológicos foram muito relevantes para a garantia do direito de aprender dos estudantes durante o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido. Assim, os *notebooks*, computadores, câmeras, *smartphones*, *softwares* e diversos outros produtos se constituem em artefatos culturais por seus usos que perpassam o currículo, a criatividade e a inventividade presentes nas práticas.

Sobre artefatos culturais, na perspectiva de Certeau, as pesquisadoras Carvalho e Silva (2009, p. 6) resumem:

*[...] o enfoque de Certeau (2001), que entende por artefatos culturais todos os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, variando de produtos tecnológicos a simples recursos materiais ordinários que são usados pelos praticantes em seus cotidianos [...].*

Durante o ensino remoto emergencial com o isolamento social e o ensino híbrido com o retorno às aulas presenciais, os professores do município de Vitória/ES não receberam qualquer tipo de auxílio para a compra de equipamentos que os ajudassem nas aulas nesse novo modelo, portanto cada praticante compôs diferentes usos aos seus artefatos próprios, de acordo com suas ideologias, vivências, transformando-os em artefatos culturais.

Um diálogo no *chat* entre os professores apresenta as dificuldades com relação à falta de equipamentos na escola com o retorno presencial e também durante o ensino remoto:

PRATICANTE 22: Só faltaram os equipamentos digitais.

PRATICANTE 10: É o grande desafio! Equipamentos para todos nós!

PRATICANTE 12: Verdade. Ainda estamos aguardando a confirmação da chegada destes equipamentos. Foi sinalizado esta semana pela secretária a compra de equipamentos. Mas para nós é fundamental.

PRATICANTE 13: Só Vitória não nos deu nada.

A diretora da EMEF Mangue do Canto pontuou que a escola teve diversos avanços, mas que o maior desafio realmente foi o acesso às tecnologias.

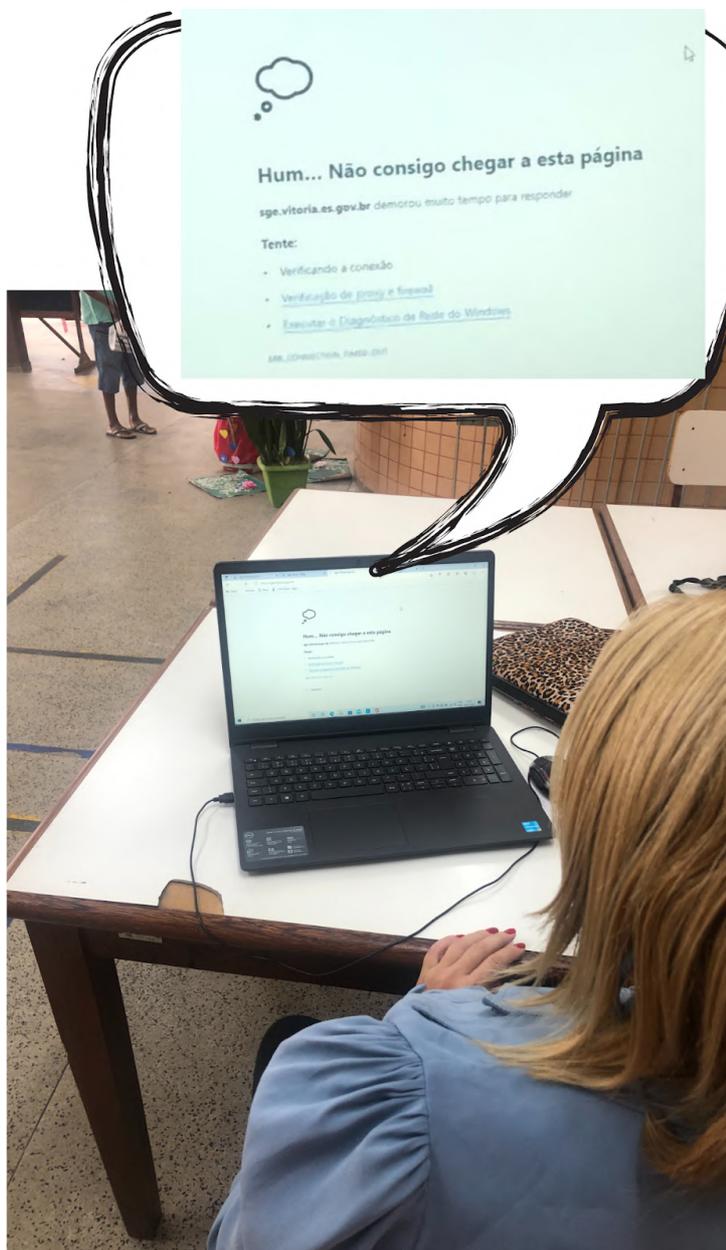
Eu me frustrei bastante porque vi uma produção de trabalhos muito intensa em todos os turnos: contação de histórias, projetos, jogos... mas, de maneira geral, o acesso à plataforma por parte dos estudantes deixou a desejar... Claro que em algumas turmas foi de 80%, mas, analisando toda a escola, os estudantes acessavam pouco ou nem acessavam e, com certeza, deveu-se à falta de acesso a tecnologias. Os professores não tiveram nenhum tipo de investimento... usamos nossos computadores e nossos celulares [...] (PRATICANTE 10).

Destacamos aqui que, nos anos de 2020 e 2021, a Prefeitura Municipal de Vitória não fez nenhum investimento em equipamentos tecnológicos para professores. Podemos considerar que, em 2020, com o ensino remoto, os próprios professores ajudaram em parte a financiar a educação do município, com os usos de seus equipamentos e pacote de dados de internet, que eram para uso pessoal e passaram a contribuir com a aprendizagem dos estudantes da Rede de Ensino de Vitória/ES.

Ao retornarem às escolas em 2021, em um contexto de revezamento e ensino híbrido, os professores encontraram as escolas sem internet, dificultando o trabalho, pois eles cumpriam a sua carga horária total e precisavam planejar para o grupo de estudantes que em uma semana frequentava as aulas no presencial na escola física e para o outro grupo que frequentava remotamente, via sala de aula virtual. Em seus momentos de planejamento na escola, não tinham internet ou a internet era de baixa velocidade, impossibilitando o carregamento de páginas essenciais ao desenvolvimento do trabalho, como o próprio Sistema de Gestão Escolar da PMV (SGE).

De fato, a pesquisa cartográfica evidencia essa dificuldade em 2021 observada durante o acompanhamento de processos na escola. A pedagoga do turno vespertino tentava, sem sucesso, acessar o Sistema de Gestão, conforme registro fotográfico.

Imagem 26 — Tentativa de acesso à internet.



Fonte: Acervo pessoal.

Nesse sentido, os praticantes continuaram usando seus artefatos culturais tecnológicos e mobilizando redes ... É essa força que também nos move no sentido de acreditar na aposta desta pesquisa, pois, mesmo diante de tantos entraves, esses professores ainda conseguiam pensar possibilidades curriculares inventivas a fim de terem suspiros refrescantes que fizessem valer a pena.

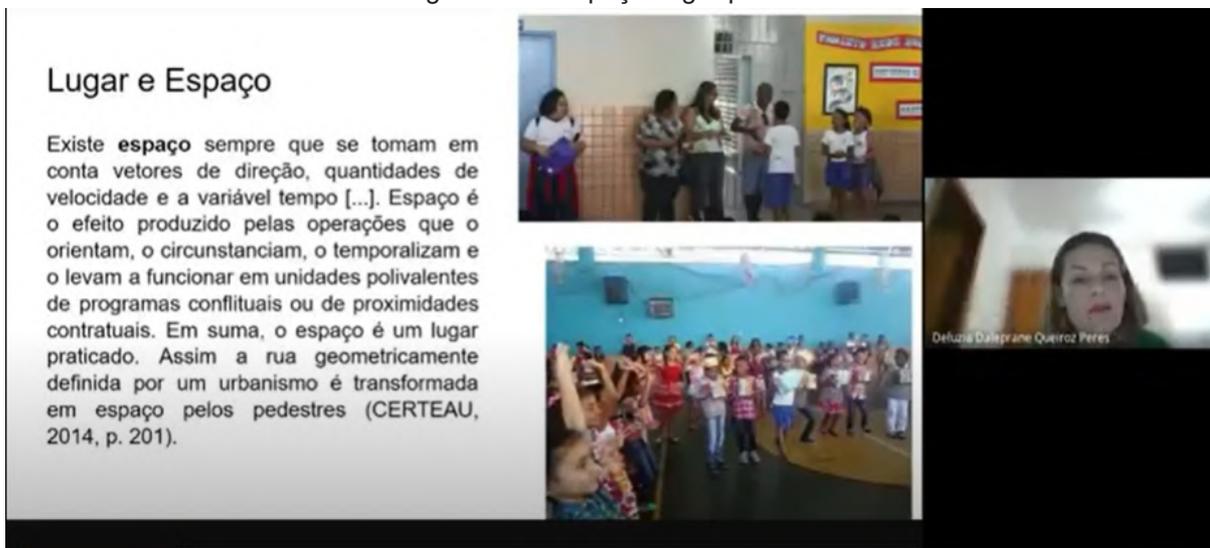
Sobre os usos desses artefatos culturais em momentos presenciais no lugar/espço escola, um trecho de Carvalho e Silva (2009, p. 7) movimentou nosso pensamento: “Os artefatos culturais, além de serem vistos nos cartazes espalhados nas escolas, também se apresentam nos cadernos, nas falas, como possibilidades de integração entre professores e alunos”.

Onde são vistos os artefatos culturais tecnológicos no espaço virtual? Espalhados pela sala? Nas narrativas? Assim, durante outro encontro que fez parte do Plano de Afetos Formativo, problematizamos sobre lugar/espço até encontrar o lugar praticado no ensino remoto. O que seria espaço?

O encontro intitulado *Artefatos culturais tecnológicos: os usos durante o ensino remoto e híbrido*, partiu das demandas do encontro que o antecedeu (*Currículos inventivos em contexto de ensino remoto e híbrido: ah, se não fossem as invenções!*), pois os professores deram muita ênfase aos usos que fizeram de seus equipamentos tecnológicos de *hardware*, como *notebooks* e *smartphones*, bem como aos aplicativos de software, como a plataforma AprendeVix, Whatsapp e outros.

Desse modo, onde ocorreram esses usos? Recorremos a Certeau (2014) para movimentar o pensamento a ponto de perceber que lugar constituído foi esse. O slide que contribuiu para movimentar as discussões segue na Imagem 27.

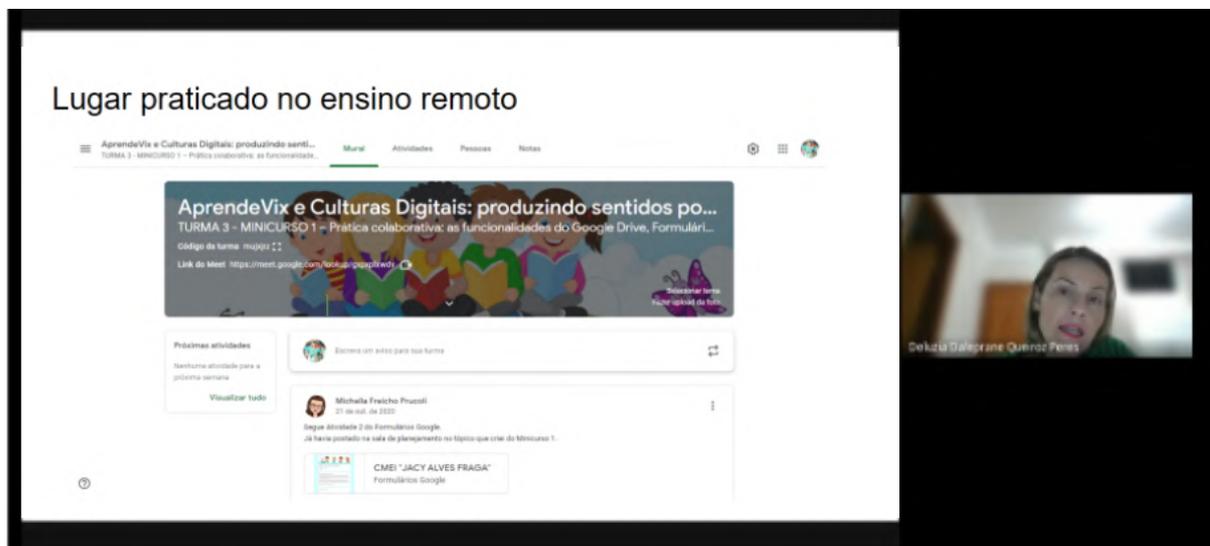
Imagem 27 — Espaço: lugar praticado



Fonte: Acervo pessoal.

A partir dessas premissas, surge uma provocação: qual o lugar praticado durante o ensino remoto? A Imagem 28 a seguir apresenta a sala de aula virtual AprendeVix.

Imagem 28 — Lugar praticado no ensino remoto



Fonte: Acervo pessoal.

Um dos lugares praticados no ensino remoto foi a plataforma AprendeVix utilizada pelos professores e estudantes. A esse respeito os participantes foram fazendo algumas reflexões, conforme se manifestou a Praticante 3: “Quanto maior a participação dos estudantes na plataforma AprendeVix, mais esse lugar era

praticado, né gente? As turmas onde a participação era maior, realmente nos sentimos mais dentro da escola”.

A Praticante 1 estabelece relação com os usos do *Facebook* e do *Whatsapp*, pois esses recursos também se constituíram em lugares praticados, quando, no dia 18 de março de 2020, dia em que as escolas receberam um comunicado para ficar em casa e não retornar à escola, até que a Secretaria tivesse um posicionamento:

Usamos o *Facebook* e o *Whatsapp* para manter contato, tranquilizar as famílias, encaminhar documentos... Durante todo o tempo em que a Seme ainda não havia definido que plataforma seria utilizada, fizemos do *Whatsapp* e do *Facebook* um lugar praticado (PRATICANTE 1).

Assim, o *Facebook* e *WhatsApp* também são lugares praticados e se constituem em espaços capazes de articular os processos de interatividade e comunicação entre professores e comunidade escolar. Na Emef Mangue do Canto e na Emef Muro Pintado, foi possível praticar esses lugares virtuais com o auxílio dos artefatos culturais tecnológicos, produzindo movimentos que consideram as diferentes realidades de ambas as escolas.

Ao ampliar as discussões, lançamos nossas considerações sobre pensar os ambientes virtuais de aprendizagem<sup>32</sup> como territórios. Assim, lançamos algumas provocações: como os usos de alguns artefatos culturais tecnológicos contribuíram para compor o Espaço do AVA como território?

Os usos desses artefatos se deram no lugar/espço virtual, ou seja, nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), por serem espaços que foram sendo produzidos e praticados pelos estudantes e professores.

A potência dos AVAs praticados por seus sujeitos *praticantespensantes* elabora novos territórios fugidios, assim como anuncia Moreira (2020, p. 18), ao deslocar o conceito de territórios em Deleuze e Guattari (1997):

O conceito de território auxilia-nos a pensar a formação docente a distância, sendo os AVAs reconhecidos como um território com múltiplas passagens de forças, que, de modos incessantes, criam e agenciam movimentos que escapam do mesmo, do *template*.

---

<sup>32</sup> Ponderamos aqui que *Facebook*, *WhatsApp*, Google Sala de Aula e outros ambientes virtuais se constituíram em ambientes de aprendizagem também, pois exerciam essa função.

Dessa forma, ao pensar nos AVAs como territórios com múltiplas passagens de força, é possível reconhecer os cartazes inseridos no mural de uma sala virtual como artefatos culturais também e esses usos se constituíram como redes de conhecimentos e significações tecidas entre professores e estudantes.

### Essas redes

[...] entram nos *espaçostempos* escolares, o que permite a criação de outros conhecimentos e outras significações, o que provoca e faz acontecer o *aprenderensinar* em contato com os artefatos, com os sentimentos e os envolvidos no processo educativo. E isso faz nascer a reflexão sobre o currículo do que se quer neste intento (ALVES, 2011, p. 80).

Com esse entendimento, as formações docentes ocorrem a partir de diversas redes educativas, como as redes de conhecimentos e significações que vão se articulando em diferentes espaços durante o Plano de Afetos Formativo. Assim, percebemos a potência da formação docente ocorrendo em territórios virtuais, onde diversas redes educativas vão sendo tecidas com base nas relações entre/com os praticantes.

Na imagem que segue, apresentamos o print da sala virtual que usamos no Plano de Afetos Formativo, que constituiu um dos produtos educacionais desta pesquisa. Em cada tópico um comunicado, uma “fala”, uma imagem.... Cada um gerando problematizações.

Imagem 29 — artefatos culturais inseridos no AVA - força



Fonte: Acervo pessoal.

Assim, buscamos no filósofo Gilles Deleuze e no psicanalista Félix Guattari nos aprofundar na noção de territórios pensando em um AVA praticado por estudantes e professores no contexto das aulas remotas e híbridas, ampliando as concepções sobre o direito de aprender para além de cumprir o currículo prescrito.

Destaca-se a noção de territórios, segundo Guattari e Rolnik (1986, p. 323), pois é

[...] entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente 'em casa'. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Nesse sentido, entendemos a plataforma AprendeVix como um território pela potência dos encontros experienciados que ela possibilitou nas narrativas, nas produções de atividades, nas aulas gravadas, nas aulas síncronas, em todos os artefatos culturais tecnológicos...

Dessa forma, os territórios vão sendo agenciados por devires que vão produzindo movimentos de subjetividade e, ao considerarmos um AVA como um território praticado, entendemos que há uma desterritorialização que pode reterritorializar e produzir novos territórios, pois

Entendemos a desterritorialização como o movimento pelo qual se abandona o território, "é a operação da linha de fuga", e a reterritorialização, como o movimento de construção do território (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224, *apud* HAESBAERT, 2009, p. 127).

Nesse sentido, é importante capturar esses movimentos de desterritorialização para a compreensão dos processos de reterritorialização e produção de novos territórios mais alargados no sentido de criar possibilidade de vida.

O território está lá, é o AVA... Os movimentos desterritorializantes que estão para além do AVA são os encontros com as pesquisas e cursos baseados nas vivências dentro do AVA, as produções a partir e com as redes de afetos e conhecimentos que vão se constituindo no cotidiano da docência e que vão se reterritorializando nas

produções inventivas, nas redes de conversações com estudantes dentro do AVA... Movimentos reterritorializantes que vão respingar nas produções nos momentos remotos e presenciais híbridos:

[...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, apud HAESBAERT, 2009, p. 99).

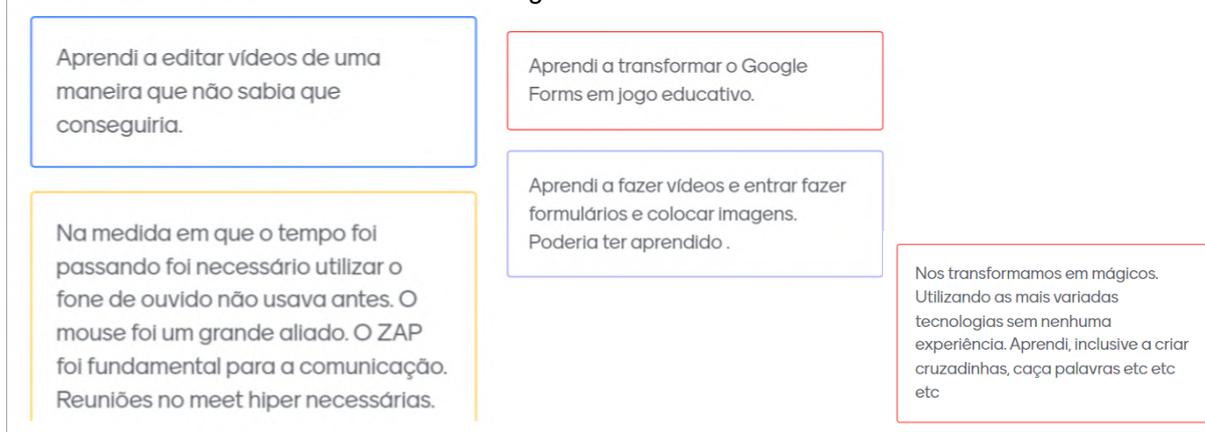
Percebemos, a partir das narrativas das professoras, que o território virtual praticado produzia movimentos de subjetividade a partir dos agenciamentos e seus devires. É nesse momento que capturamos movimentos de desterritorialização para novos movimentos de reterritorialização e produção de novos territórios.

Essa é a razão principal de Deleuze e Guattari nomearem a subjetividade como processos de subjetivação-dessubjetivação. Afinal o homem se constrói em muitas relações e se desconstrói em diversas outras ao enveredar por linhas de fuga. Nossas relações são, pois, atravessamentos de linhas, e cada uma delas nos agita de forma mais ou menos intensa e (im)perceptível. As linhas são carregadas de intensidades que produzem efeitos no corpo a cada encontro, e o risco se dá pela exacerbação de vibrações que podem nos decompor, caso não suportemos o atravessamento das linhas de fuga, ou, ao contrário, através da pressão excessiva mediante o atravessamento das linhas duras (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 375).

Por isso percebemos a importância dos artefatos culturais para a transformação de uma simples plataforma virtual em um território virtual praticado, pela possibilidade de, a partir de seus diferentes usos, contribuir com os movimentos de desterritorialização e reterritorialização do AVA.

Desse modo, durante o encontro formativo via Google Meet, quando problematizamos sobre em que sentidos os usos dos artefatos culturais tecnológicos possibilitaram a produção de inventividades curriculares, obtivemos as seguintes respostas a partir do Mentimeter durante a formação, conforme Imagem a seguir:

Imagem 30 — Mentimeter

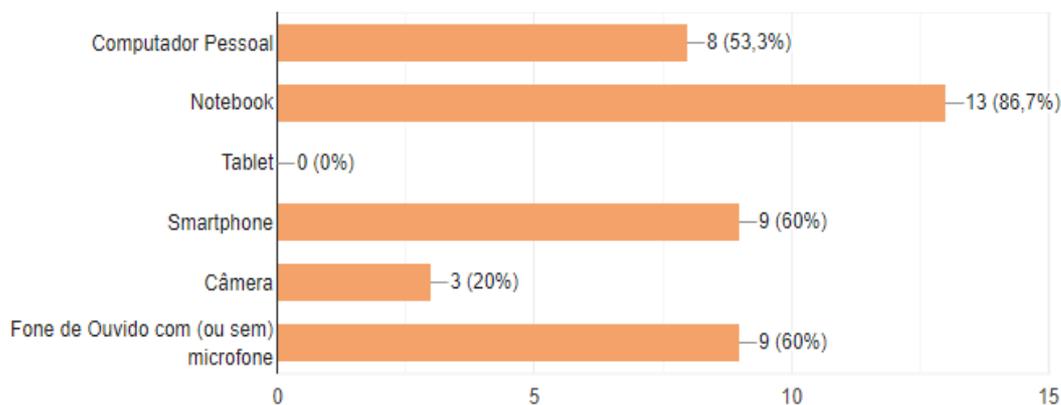


Fonte: Acervo pessoal.

Os professores relataram que tiveram que aprender tudo muito rápido: criar vídeos, atividades, cruzadinhas. Essa utilização diferenciada dos artefatos culturais tecnológicos (usar o artefato *notebook* para criar um jogo a partir de um formulário, usar o artefato celular para realizar a gravação de vídeos...) foi o que contribuiu para a produção de inventividades curriculares, transformando o território virtual.

Sobre os artefatos culturais tecnológicos, em entrevista de aproximação, os praticantes responderam quais artefatos mais utilizaram durante o ensino remoto e híbrido: o *notebook* ocupou a primeira posição, seguido do *smartphone* e dos fones de ouvido. Essas respostas foram importantes, pois os novos usos que deram aos equipamentos que já possuíam foram problematizados. Antes, os fones de ouvido eram utilizados para ouvir música, por exemplo... Durante o ensino remoto e híbrido, passaram a utilizar para a realização de reuniões, formações e aulas *online*, conforme Gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Artefatos culturais tecnológicos mais utilizados.



Fonte: Acervo pessoal.

Em um sistema de aulas remotas e híbridas, consideramos o AVA como um território que se movimenta e se desmancha... É usado, vivenciado por professores e estudantes, um território praticado. Importa, portanto, seguir a cartografia das linhas de fuga inventadas/utilizadas pelos *praticantespensantes* no sentido de desestabilizar esse território, aparentemente fechado, para produzirem novos encontros, multiplicidades e agenciamentos, provocando as redes de conhecimentos e significações a se diferirem.

Capturamos alguns deslocamentos em conversas durante a formação *online* com as inventividades que emergiram a partir dos usos dados aos artefatos culturais tecnológicos no período do ensino remoto e híbrido:

Estudo sobre Patrimônio Material e Imaterial - usamos padlet, nuvem de palavras, google formulários, vídeos, kahoot, sites tudo do meu notebook (PRATICANTE 30).

Teve materiais interdisciplinares, desenvolvidos por todos através de um tema, Atividade de forma mais lúdica, como caça palavras, jogos ... Tudo que fiz com ferramentas online a partir do meu notebook (PRATICANTE 42).

Adaptei as sequências didáticas com atividades online e criei jogos com o *WordWall*, criei jogos com o Google Apresentações... Eu dei um jeito, pois isso não estava escrito em lugar nenhum, como a gente tinha! (PRATICANTE 43).

Observamos, nessas narrativas, que todos deram “um jeito porque não estava escrito em lugar nenhum”. Assim, além de os usos dos artefatos contribuírem com a produção de inventividades no AVA e para além dele, ficou evidente, na fala do Praticante 43, que o que estavam vivendo não estava escrito, ou seja, o que estaria escrito seriam os currículos prescritos e o que não estava escrito forçou o pensamento para inventividades curriculares.

Sobre essas linhas de fuga inventadas, Deleuze e Guattari (2011, p. 25) enunciam:

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual, elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar

todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões.

Para Deleuze e Guattari (2011), existem três linhas que formam agenciamentos e a linha de fuga é uma delas. Desse modo, acreditamos que os AVAs, como territórios, produzem agenciamentos com os professores e estudantes que vivenciam esse território, além de serem agenciados por ele.

Quando perguntamos qual linha está mais evidente no território que estamos cartografando, logo somos movida por algo que nos desestrutura ao pensar: mas as três linhas estão conectadas e só produzem sentido quando conseguimos relacioná-las, pois, de acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 18): “[...] em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação”.

Linha de segmentaridade dura, linha de segmentação maleável e linha de fuga: essas três linhas nos constituem, pois estão em todos os planos:

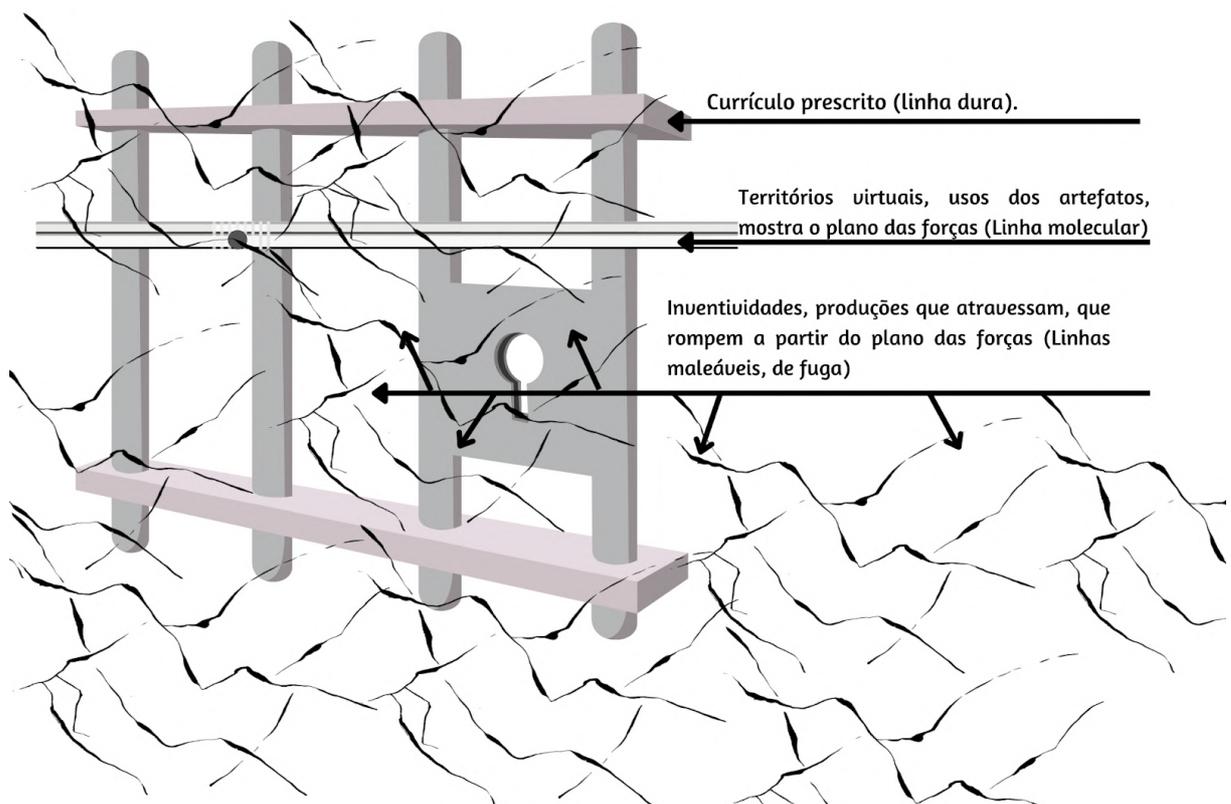
Somos compostos por segmentos que nos constituem, por linhas que se entrelaçam: a linha de segmentaridade dura, ou de corte molar, a linha de segmentação maleável ou de fissura molecular e uma espécie de linha de fuga ou de ruptura. De todas as linhas que nos atravessam compondo mapas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, e nunca se saberá por quê. (DELBONI, 2011, p. 39).

Linhas molares ou duras são as que enquadram alguma coisa. São os currículos prescritos que tentam nivelar duramente a população de estudantes de diferentes territórios, buscando uma unidade, é o plano das formas. As linhas moleculares são as que escapam dessa dureza e mostram multiplicidades, é o plano das forças, que busca o que é inusitado, mas não é capaz de romper, mas de criar esperança, dar um fôlego, possibilitar as táticas. As linhas de fuga são as linhas maleáveis que nos tiram da rigidez. Elas atravessam as linhas duras, ignorando-as, abrindo formas diferentes de pensar alguma coisa ou a mesma coisa de outras maneiras.

Pensem nos territórios virtuais que, durante o ensino remoto e ensino híbrido, possibilitaram o estreitamento de distâncias entre professores e estudantes. Como

trabalhar os currículos prescritos e pensados para o ensino presencial em contextos completamente diferentes? Os territórios presenciais se desmanchavam na mesma velocidade em que a pandemia avançava e, a partir disso, os territórios virtuais ecoavam desejos, provocando os professores a pensar, produzindo as linhas de fuga e rompendo bruscamente com o instituído. A linha de fuga é o vazamento da linha molecular, que rompe, produz subjetividade, acontecimentos que geram possíveis. Um possível não é uma possibilidade. O possível é criado.

Imagem 31 — Linhas na pesquisa



Fonte: Acervo pessoal (produzida pela autora).

A partir da Imagem 31 podemos observar a potência das linhas de fuga levando em consideração o contexto educacional durante um dos piores momentos vividos pela sociedade no século XXI: a pandemia de Covid-19. Ao pensar pelas linhas de fuga, deslizamos sobre o que é engessado e começamos a pensar as coisas por outra perspectiva... pensar a partir das linhas de fuga, de forma rizomática. Assim, os usos dos artefatos culturais tecnológicos potencializaram as linhas de fuga, então o rizoma cresce e “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões

numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Os artefatos culturais tecnológicos e seus usos compõem esse território podendo se constituir em reterritorialização pós-operação das linhas de fuga, por meio das inventividades curriculares que emergem a partir de seus usos e promovem a interação entre professores e estudantes. Aí está a potência dos artefatos culturais tecnológicos na produção de territórios.

A esse respeito, sobre os usos dados aos artefatos culturais tecnológicos durante o ensino remoto e o ensino híbrido, os professores da EMEF Mangue do Canto e EMEF Muro Pintado comentaram:

Não utilizava tanto. Foi um grande desafio. Com muitas dificuldades e adaptações (PRATICANTE 1).

Foi tudo muito rápido e necessário. Antes, usava os recursos muito raramente. Lembro que corri atrás de muita coisa por conta própria naquele período de ‘recesso’ obrigatório quando o isolamento começou, tentando me antecipar ao inevitável. Ao longo de 2020, fui aperfeiçoando as ideias e recursos sobre os quais estudei por conta própria, inclusive com o auxílio de uma formação proposta pela PMV (PRATICANTE 2).

Inicialmente fiquei muito tensa, mas depois pensei que tenho capacidade pra aprender e fui pedindo ajuda para meus pares (PRATICANTE 25).

Eu já usava todos os equipamentos tecnológicos que utilizei para o ensino híbrido, o que foi novidade foram as reuniões via Meet que, no início, ocorreram pelo Zoom. Mas essa parte digital já me era familiar (PRATICANTE 31).

Eu já usava o notebook, mas precisei aprender a usar várias ferramentas diferenciadas, direcionadas para a educação. Ampliei meus conhecimentos nas ferramentas da Google (PRATICANTE 4).

Observamos, a partir dessas narrativas capturadas nas conversas durante a entrevista de aproximação, que os professores das duas escolas fizeram novos usos e de maneira mais frequente dos artefatos culturais tecnológicos. Constatamos, assim, como eles foram relevantes para a produção de conhecimentos e significações e composição dos territórios virtuais a partir de currículos outros.

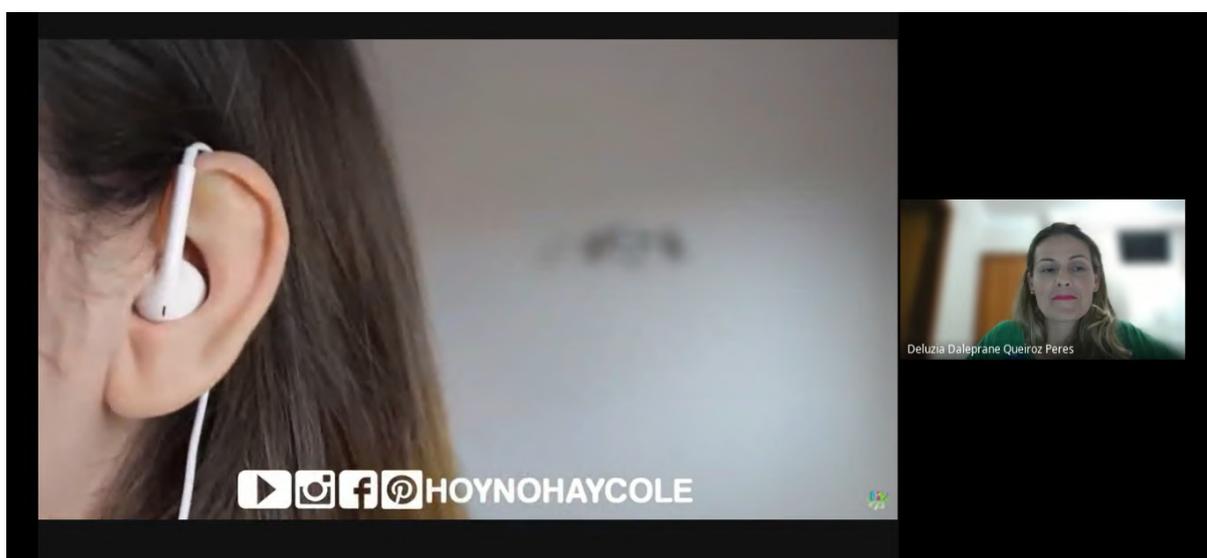
Cabe ressaltar que, durante o encontro em nosso Plano de Afetos Formativo, problematizamos os usos dos artefatos culturais tecnológicos utilizados durante o

ensino remoto e no retorno às aulas com o ensino híbrido. Utilizamos o enfoque de Certeau (2014) sobre os artefatos culturais, concebendo como artefatos “[...] todos os os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, variando de produtos tecnológicos a simples recursos materiais ordinários que são usados pelos praticantes em seus cotidianos [...]” (SILVA, 2012, p. 107).

Quais foram os artefatos culturais tecnológicos que vocês utilizaram durante o ensino remoto e híbrido e quais usos foram dados? Como, para que e quando você usava o seu notebook antes da pandemia com o ensino remoto?

A partir de um pequeno vídeo com imagens sobre usos de diversos artefatos culturais tecnológicos, os professores participantes começaram a se manifestar sobre usos que não conheciam para determinados objetos, por exemplo, a forma de colocar o fone no ouvido, conforme imagem a seguir.

Imagem 32 — Diferentes usos dos artefatos culturais tecnológicos



Fonte: Acervo pessoal.

Assim, os professores começaram a perceber os usos diferentes que foram dando aos seus equipamentos em casa:

**N**unca usei mouse em meu notebook e precisei comprar um, pois as demandas para gravação de aula sobrecarregavam (PRATICANTE 1).

**A** cadeira eu não usava para trabalhar, precisei pegar a da sala de jantar para usar ((PRATICANTE 1).

**E**u não tinha o hábito de usar o fone do meu celular, mas com o ensino remoto, eu só uso o meu fone.... Meu fone estava novo e agora já está

velho... uso para participar das reuniões... Coisas que eu não fazia (PRATICANTE 0).

Eu aprendi muito com a professora de informática da minha escola. Na época, meus filhos usavam meu notebook e meu computador, pois eles também usavam para as atividades escolares. Meu computador e meu notebook queimaram... Foi muito penoso! Eu precisei ir na escola pegar computador emprestado... Exatamente pelos novos usos que precisei dar a esses equipamentos. Aproveito para deixar uma crítica à falta de investimentos por parte da prefeitura para equipar os professores (PRATICANTE 23).

Imagem 33 — Diferentes usos dos artefatos culturais tecnológicos



Fonte: Acervo pessoal.

A partir das imagens de artefatos culturais tecnológicos, os professores foram percebendo como os novos usos desses artefatos contribuíram para deixar habitável o território virtual - a AprendeVix.

Nesse sentido, Certeau (2014) convida-nos a pensar sobre as táticas elaboradas entre os movimentos tecidos pelas linhas de fuga e as resistências aos controles impostos. A própria organização do espaço social seria o instituinte emergindo em meio ao instituído. Como descreve Certeau (2014, p. 94), a tática é determinada pela “ausência de poder” assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, a distância, numa posição

recuada, previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’ e [...] no espaço por ele controlado [...]. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 2014, p. 94-65).

Mover-se no espaço controlado nos remete a problematizar que não se teve uma estrutura pensada para as aulas nos ambientes virtuais, portanto, no período de aulas remotas em 2020, as “estruturas organizacionais e curriculares” — estratégias — eram as mesmas feitas para as aulas nos espaços presenciais, sem considerar as urgências, desafios e as exclusões emergentes.

Sobre isso, em uma conversa provocativa entre os participantes, o Praticante 23 traz: “Mas, professora, você não acha que esse ensino híbrido foi muito conteudista, não? E, na realidade, quando você abrange isso para a nossa escola, percebemos que as crianças não conseguem estudar no período remoto para justificar o ensino híbrido”.

Essa narrativa foi rebatida pela Praticante 1 que argumenta:

Eu não acho, não! Não entendo que o ensino híbrido seja conteudista, pois conseguimos mudar o que estava imposto para o presencial. E com o ensino híbrido no momento do retorno presencial e o revezamento, conseguimos pensar em muitas possibilidades. O que atrapalhou foi a falta de acesso dos estudantes.

Outra professora, ainda sobre o momento híbrido durante o revezamento em 2021, disse:

Eu tentava trabalhar conteúdos que dificilmente poderiam ser realizados na escola, aproveitando o momento para ampliar conhecimentos esportivos e, algumas vezes também, trabalhando a leitura de determinadas regras, para depois executá-las (PRATICANTE 7).

Assim, essas estruturas são alteradas pelos modos como os professores e os estudantes produzem aquele espaço, ou seja, pelas táticas, operando “golpe por golpe”, abrem possibilidades de outras composições e aprendizagens para além do instituído, mesmo com o fechamento temporário e emergencial das escolas.

As estratégias, por sua vez, são organizadas por um postulado de poder, o que considera Certeau (2014, p. 93) como:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um 'lugar' suscetível de ser circunscrito como 'algo próprio' e ser a base de onde se podem gerir as relações com 'uma exterioridade' de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc.).

As estratégias (manutenção e continuidade das atividades curriculares, um mesmo currículo para diferentes urgências...) poderiam ser concebidas, então, como ações que, pelo princípio de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram, como nos propõe Certeau (2014, p. 96):

[...] lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto, as relações espaciais.

Os conceitos apresentados até então contribuem com os nossos estudos na medida em que o lugar/espço virtual nas relações com os usos dos artefatos culturais tecnológicos é permeado por táticas e estratégias que se alternam e coexistem tanto na tentativa de controle curricular, quanto na possibilidade de produção de currículos inventivos, pois uma concepção de conhecimento, conforme nos propõe Carvalho (2009, p. 122) ao comentar Santos (2003), baseia-se na tentativa de

[...] redes interativas e, desta forma, o campo das possibilidades da constituição de comunidades heterológicas relaciona-se com o debate e a emergência de uma 'nova ciência': que não separe o conhecimento do mundo vivido.

Essa rede de conhecimentos e significações criada no cotidiano com a emergência de currículos inventivos que acompanhamos e essas experiências vividas nos múltiplos contextos cotidianos durante a pandemia de Covid-19, inclusive nos ambientes virtuais, produziram sentidos e processos educativos, portanto, moveram o pensamento.

Nessa mesma perspectiva, a aposta da pesquisa é disparada por uma compreensão de currículo relacionado com um mapa aberto ao constante desenho, pois,

O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano (CARVALHO, 2009 p. 179).

Assim, entendemos o currículo como redes de afetos, conversações e ações complexas, conforme proposto por Carvalho (2009, p. 199), permeado pelos conhecimentos, linguagens e afecções.

O currículo então, nessa concepção, pode ser pensado como fluxo afetivo e comunidades compartilhadas (CARVALHO, 2006, 2007, 2010) implica acompanhar movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja para o questionamento dos “possíveis” do coletivo escolar constitui-se nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional.

Dessa forma, as artes do fazer e as táticas usadas por professores e estudantes nos territórios virtuais constituem ações de criação de currículos, pois, para Deleuze (2020, p. 269), “O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual”. Esses territórios virtuais são campos cheios de inventividades curriculares que produzem a diferença.

Cabe-nos aqui saquear de Levy (2007, p. 15-16) algumas ideias discutidas a partir de Deleuze em *Diferença e repetição*, sobre o virtual - atual - real:

Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes [...]. O possível é exatamente como o real, só lhe falta a existência [...]. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. Esse complexo problemático pertence à entidade considerada e constitui, inclusive, uma de suas dimensões maiores.

Ler Levy (2007) nos incita encontros quando o autor busca Deleuze para nos lançar a ideia de que o virtual também se distingue do possível, já que este seria “estático e já constituído” e o virtual seria a força que tensiona processos criativos que dizem respeito à atualização.

Comumente ouvimos falar que o real é oposto ao virtual: ora, você vive sua vida virtual ou sua vida real? Nesse pensamento, é como se o virtual fosse a ausência do real... como se o virtual designasse apenas uma ilusão.

Pierre Levy (2007, p. 18) nos aponta é que “[...] a atualização ia de um problema a uma solução. A virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema”. Então, completamente afetada e com o pensamento borbulhando e realizando muitos links, trazemos novamente Kastrup quando entendemos que a virtualização vai gerar experiências de problematização a partir de uma solução dada (atualização).

Consideramos a virtualização como um processo de invenção, pois tem a capacidade de colocar problemas, movimentando o pensamento para experiências de problematização, não de solução de problemas.

É nesse sentido que entendemos os processos de ensino remoto e híbrido durante a pandemia. O deslocamento presencial para salas virtuais, a virtualização dos processos de ensino e aprendizagem não foram a solução de um problema, mas o movimento de força que fez emergir potências de inventividade. Assim, a virtualização:

[...] transforma a atualidade inicial em caso particular de uma problemática mais geral. Com isso, a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade. [...] ela implica a mesma quantidade de irreversibilidade em seus efeitos, de indeterminação em seu processo e de invenção em seu esforço quanto à atualização (LEVY, 2007, p. 18).

Esse processo ficou bastante evidenciado quando as professoras narravam a potência dos territórios virtuais a partir dos usos dos artefatos culturais tecnológicos. Conforme podemos analisar, a virtualização do ensino em um processo de ensino remoto e híbrido fez emergir inventividades. O ensino remoto e híbrido, a partir do AVA AprendeVix, não foi uma simples solução em um período pandêmico, mas uma experiência de problematização, foi uma força para resistir. Observamos um pouco esse movimento a partir das narrativas de alguns professores durante o encontro via

Meet e da entrevista de aproximação que iremos digitar devido à qualidade das imagens:



[Redacted] 12 de dez. de 2021

Os artefatos tecnológicos nos ajudaram a pensar em novas possibilidades de usos e ações pedagógicas em nossa prática docente. As gravações de aulas online e interações virtuais através da produção de vídeos foi uma nova ferramenta utilizada e possibilitada por esses artefatos, que acabaram por nos aproximar dos estudantes mesmo que a distância, e não permitindo que perdêssemos vínculo pedagógico e também afetivo.

Os artefatos tecnológicos nos ajudaram a pensar em novas possibilidades de *usos* e *ações* pedagógicas em nossa prática docente. As gravações de aulas *online* e interações virtuais através da produção de vídeos foi uma nova ferramenta utilizada e possibilitada por esses artefatos, que acabaram por nos aproximar dos estudantes, mesmo a distância, e não permitindo que perdêssemos o vínculo pedagógico e também afetivo (PRATICANTE 1).



[Redacted] 9 de dez. de 2021

Utilizei o celular no remoto para fazer vídeos contando histórias infantis e também dei aula sobre animais inclusive mostrei minha calopsita. No ensino híbrido utilizei vídeos gravados ensinando jogos para trabalhar leitura e coloquei os vídeos nas atividades da plataforma AprendeVix (comprei até um tripé).

Utilizei o celular no remoto para fazer vídeos contando histórias infantis e também dei aula sobre animais, inclusive mostrei minha calopsita. No ensino híbrido, utilizei vídeos gravados ensinando jogos para trabalhar leitura e coloquei os vídeos nas atividades da plataforma AprendeVix (comprei até um tripé) (PRATICANTE 2).



[Redacted] 12 de dez. de 2021

Aprendi a editar vídeos (para as videoaulas, obviamente), e isso me rendeu muito trabalho (mas também muito prazer) e tive um certo retorno por uma parcela considerável dos alunos, que adoravam e ansiavam pelos próximos vídeos/edições produzidas por mim. Ajudei muitos colegas no manuseio dos formulários google também, bem como da plataforma "google sala de aula". Minha habilidade com vídeos reverberou para "recadinhos" da escola, do professor etc. Até os convites de aniversário dos meus filhos passei a fazer com o conhecimento adquirido, entre outros.

Aprendi a editar vídeos (para as videoaulas, obviamente), e isso me rendeu muito trabalho (mas também muito prazer) e tive um certo retorno por uma parcela considerável dos alunos, que adoravam e ansiavam pelos próximos vídeos/edições produzidos por mim. Ajudei muitos colegas no manuseio dos formulários google também, bem como da plataforma 'Google Sala de Aula'. Minha habilidade com vídeos reverberou para 'recadinhos' da escola, do professor etc. Até os convites de aniversário dos meus filhos passei a fazer com o conhecimento adquirido, entre outros (PRATICANTE 3).



26 de abr.

Inventividade, reflexão, planejar e replanejar certamente são temas que permeiam o trabalho pedagógico. Março de 2020 nos convidou a priorizar a inventividade. Para muitos, o processo foi ainda mais complexo: conhecer a tecnologia para então usá-la a seu favor como prática pedagógica. Erro (sistêmico), afinal, há quanto tempo se escreve sobre tecnologia na educação, certo? Mas, na prática escolar, o uso cotidiano de artefatos tecnológicos visa o encontro da escola com o mundo fora dos muros. A vivência tecnológica não começou com a pandemia e o uso dos recursos disponíveis visa auxiliar o trabalho docente e abrir possibilidades para o planejamento; e criar maiores vínculos com a geração de crianças e jovens nativos digitais a fim de viabilizar o aprendizado. Enfim, computador, celular, data show, câmera, fone de ouvido, dentre outros recursos supervalorizados na pandemia, devem ser ferramentas cotidianas na vida do professor e no ambiente de sala de aula.

Inventividade, reflexão, planejar e replanejar certamente são temas que permeiam o trabalho pedagógico. Março de 2020 nos convidou a priorizar a inventividade. Para muitos, o processo foi ainda mais complexo: conhecer a tecnologia para então usá-la a seu favor como prática pedagógica. Erro (sistêmico), afinal, há quanto tempo se escreve sobre tecnologia na educação, certo? Mas, na prática escolar, o uso cotidiano de artefatos tecnológicos visa o encontro da escola com o mundo fora dos muros. A vivência tecnológica não começou com a pandemia e o uso dos recursos disponíveis visa auxiliar o trabalho docente e abrir possibilidades para o planejamento; e criar maiores vínculos com a geração de crianças e jovens nativos digitais a fim de viabilizar o aprendizado. Enfim, computador, celular, data show, câmera, fone de ouvido, dentre outros recursos supervalorizados na pandemia, devem ser ferramentas cotidianas na vida do professor e no ambiente de sala de aula (PRATICANTE 4).

Observamos nas narrativas que os usos dos artefatos culturais tecnológicos nos territórios virtuais (plataforma AprendeVix), a partir de uma virtualização do ensino em contexto de pandemia, fizeram emergir a invenção com experiências de problematização que a todo momento movimentavam o pensamento dos *praticantespensantes* para a produção de inventividades.

Assim, a partir da proposta de escrita deste capítulo, dialogamos com alguns autores quanto aos usos dos artefatos culturais tecnológicos na composição dos AVAs em um contexto de ensino remoto e híbrido. Entendemos que a virtualização, a partir de plataforma de aprendizagem, mobilizou redes de conhecimentos no plano de força que deu abertura para linhas de fuga. Linhas de fuga possibilitam movimentos de desterritorialização e reterritorialização na medida em que as experiências de problematização forçavam a produção de inventividades.

A pesquisa evidenciou que os praticantes deram novos usos aos artefatos culturais tecnológicos, e esses novos usos contribuíram com a produção de inventividades, enriquecendo os ambientes virtuais.

A partir das produções curriculares inventivas nos territórios virtuais pela prática do ensino remoto e híbrido, acreditamos, como Deleuze (2020, p. 338), que o virtual

será sempre marcado pela multiplicidade, pois “[...] designa uma multiplicidade pura na ideia, que exclui radicalmente o idêntico como condição prévia”. Portanto, nesses movimentos virtuais, em que sentido os currículos produzidos no contexto de ensino remoto e híbrido dão passagem para a invenção, a diferença e a vida nas escolas?

## 6 PENSARFAZER A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO E HÍBRIDO: POR UMA FORMAÇÃO INVENTIVA

*[...] pensar na formação como a constituição de um território em movimento que luta por ser usina e usuária de um conhecimento vivo e incorporado (DIAS, 2011, p. 286).*

Neste capítulo, buscamos refletir sobre as potencialidades de uma formação inventiva que emergiu com a composição do Plano de Afetos Formativo. Assim, a partir dos encontros produzidos com os *praticantespensantes* participantes da pesquisa, realizamos composições entre os signos (DELEUZE, 2010) e a formação inventiva (DIAS, 2010).

Reconhecendo que o signo nos força a pensar (DELEUZE, 2010), entendemos que a partir do encontro com os signos, os *paticantespensantes* participantes da pesquisa seriam movidos a pensar sobre suas produções, pois:

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. (DELEUZE, 2010, p. 91).

As conversas ocorridas durante os encontros do Plano de Afetos Formativo possibilitaram experimentações sobre práticas diferenciadas no campo da formação de professores. Esses encontros via Meet nos lançaram o desafio de como compor experiências juntamente com os professores.

Apoiamo-nos em Rosimere Dias ao discutir uma formação inventiva de professores, em que “[...] a própria formação é tomada como matéria de trabalho” (DIAS, 2010). Os desenhos, as conversas produzidas durante o momento formativo se constituíram em modos para os professores pensar a própria prática a partir da própria experiência, articulando os pensamentos e convergindo para pensar sobre sua própria participação em momentos formativos.

Para isso, com vistas a conhecer com maior propriedade os processos formativos da rede de ensino de Vitória, buscamos, a partir dos documentos orientadores, um maior entendimento, inclusive no que tange aos processos formativos durante o ensino remoto em 2020 e o ensino híbrido em 2021.

O documento Política de Formação Continuada para Profissionais da Educação do Município de Vitória foi construído com base nas demandas apresentadas pelas profissionais em registros avaliativos de encontros formativos nos mais diversos *espaçostempos*, bem como nas avaliações de pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Dessa forma: “Essa análise indicou que os processos formativos devem valorizar a prática reflexiva, a democratização do saber e do tempo de formação, permanecendo estes indicativos presentes nas pesquisas até o momento atual” (VITÓRIA, 2020, p. 7).

Destaca ainda que o conceito que permeia a Educação de Vitória: “[...] é o de que a formação deve mobilizar os saberes e os fazeres das profissionais da educação e deve ser construída de forma colaborativa com esses sujeitos” (VITÓRIA, 2020, p. 8).

Observamos nessas duas passagens, que o documento da Política de Formação do município prima por processos formativos que valorizem práticas reflexivas, além de evidenciar a construção desses processos de maneira colaborativa com os professores.

No ano de 2020, com o isolamento social devido à pandemia, a rede de ensino de Vitória investiu em formações em massa com caráter de oficina, em que os professores aprendiam a usar determinados aplicativos. Salientamos que, em um contexto de ensino remoto, com aulas totalmente *online*, nas quais um grande número de professores não tinha um conhecimento aprimorado com relação aos usos dos artefatos tecnológicos, essas oficinas serviram em algum momento como disparadoras para quando os profissionais conseguissem realizar as associações com seus conteúdos para as aulas. Tudo era muito novo e pensar processos formativos com professores no formato remoto foi desafiador.

Assim, diferentemente do texto encontrado na Política de Formação Continuada do Município de Vitória/ES, observamos formações em massa de aplicativos para usos na plataforma AprendeVix, sem problematizar. Assim, corroboramos o pensamento de Dias (2010, p. 2) quando afirma que:

[...] na formação de professores, o que se presencia hoje é um profundo grau de superficialidade na relação com o conhecimento e uma desvalorização vivenciada pelos formandos, cada vez mais dependentes de informações desenhadas para uma aprendizagem imediata e fugaz.

Nesse período, as formações continham informações que eram passadas de forma desenhada para que aprendessem uma ferramenta que seria usada nas aulas em um contexto remoto/híbrido.

Na imagem, uma live de uma oficina transmitida via canal do Youtube em 2021 ensinando dois aplicativos: Google Drive e Google Classroom. O destaque é para o comentário de uma professora participante, dizendo que não conseguia abrir arquivos PDF que os estudantes enviavam. Por ser uma *live* transmitida ao vivo com uma participação em massa, era impossível responder às dúvidas que surgiam no *chat*, conforme imagem a seguir:

Imagem 34 - Live formativa realizada em março de 2021

The image is a screenshot of a YouTube live stream. The main video frame shows a Google Drive interface with the 'Configurações' (Settings) dialog box open. The 'Compartilhamento' (Sharing) tab is selected, and a red box highlights the 'Compartilhar' (Share) button. A green box highlights a comment from a participant: 'não estou conseguindo abrir arquivos em PDF que os alunos me enviam no classroom. como faço'. The chat on the right shows several other participants' messages, including 'Boa tarde! EMEF HAJM', 'Boa tarde! EMEF NNG', 'Boa tarde!! EMEF "Mauro Braga"', 'Boa tarde', 'Boa tarde! CMEI Rubens Duarte de Albuquerque', 'Boa tarde', 'Boa tarde! BOA TARDE. Rubia Jaqueline Bolonha Gomes Nascimento Banestes. EmeF Zilda Andrade', 'Boa tarde! EMEF MLPS', 'Boa tarde! EMEF M/JCM', 'Boa tarde - EMEF ALVIMAR SILVA', and 'Boa tarde! EMEF ALVIMAR SILVA'.

Fonte: Print da autora feito a partir do Canal AprendeVix do Youtube.

As formações em massa sobre aplicativos evidenciam um grande problema da formação docente: uma formação baseada na solução de problemas e no recebimento de informações. O que buscamos discutir neste texto é uma formação docente que problematiza, pensá-la como um movimento constante de problematizar, pois entendemos a formação docente como um campo de forças com múltiplas entradas e saídas. Nesse sentido,

[...] formar não é apenas dar forma a, mas envolve também estratégias de estranhamento de políticas de cognição cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com mundo, com pessoas, consigo mesmo, com aprender e com conhecer (DIAS, 2009, p. 165).

Pensar em currículos inventivos em um contexto de pandemia, durante o ensino remoto e híbrido, movimentou o nosso pensamento para pensar a formação docente para além da pandemia. Ao cartografar territórios virtuais, adentrar em um campo existencial com os *praticantespensantes*, fomos percebendo a necessidade de pensar uma formação docente que problematizasse todas as experiências dos professores como aprendizagem, modificando o caráter informativo engessado na formação docente.

Nessa perspectiva, voltamo-nos para o pensamento de Kastrup (2008, p. 127) quando concebe um processo formativo “[...] como um dispositivo de aprendizagem inventiva para todos os participantes [...]”. Por isso, abordamos a invenção em sua perspectiva cognitiva, que enreda um movimento de problematizar que é constante.

A invenção [...] é um modo de colocação do problema da cognição. Colocar o problema da cognição como invenção é conceber uma inventividade que permeia todos os processos cognitivos. Significa um giro na colocação do problema e mesmo uma outra política da cognição (KASTRUP, 2008, p.120).

Esse movimento constante de problematizar é que cria experiências afetivas capazes de desenvolver subjetividades. Inventar é dar lugar a novas formas de aprendizagem, por isso,

[...] quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum (KASTRUP, 2001, p. 19).

Assim, acreditamos que pensar em processos formativos que abram caminhos para a aprendizagem inventiva irá possibilitar aos professores elementos disparadores para a produção de inventividades curriculares, pois é importante “[...] conceber práticas que viabilizem o desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução” (KASTRUP, 2005a, p.1282).

Pensando na potencialidade das produções inventivas durante o ensino remoto em 2020 e o ensino híbrido em 2021, em que professores incansavelmente não cessavam ao descobrirem “como fazer” determinada aula, a formação docente deveria desencadear processos de problematização constantes a partir da pandemia e para além dela. A Praticante 5 evidencia suas produções, nas quais usava a plataforma da rede social Facebook para postar suas aulas gravadas e garantir maior participação dos estudantes.

Em 2020, assim que a pandemia de Covid-19 iniciou, eu tive a ideia de gravar vídeos para meus estudantes. Ninguém ainda havia começado. Ainda não tínhamos uma plataforma definida, pois tudo era muito recente. Eu gravei vídeos e postava no *Facebook* da Escola (PRATICANTE 5).

Imagem 35 — A história dos números



Fonte: Print do vídeo da história contada pela Praticante 3.

Pensando sobre as palavras da Praticante 5 e a imagem de seu vídeo, corroboramos o pensamento de Kastrup quando afirma que “O interesse é pensar a

inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum” (KASTRUP, 2001, p.19).

Foi a partir desse interesse, que associamos os signos a um dos encontros do Plano de Afetos Formativo. Para Deleuze (2010), tudo são signos, aprendemos por meio dos signos, quando somos sensíveis a eles.

Segundo Deleuze, o signo é aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação. Os signos são emitidos por matérias, objetos, pessoas, mas não são formas, objetos ou sujeitos. Os signos são um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria, e não apenas na matéria linguística. Podem ser extraídos da madeira, de um corpo doente, dos ingredientes da culinária, do campo de futebol e assim por diante (KASTRUP, 2001, p. 20).

Portanto, aprender por meio dos signos diz respeito às sensações, às percepções e aí está o sentido de pensar a formação docente. Partimos do viés das produções inventivas dos professores no período de ensino remoto e híbrido para perceber que as formações com caráter de informação não dão conta de possibilitar aprendizagens a partir da experiência. Tantas produções curriculares inventivas, que vazaram a prescrição e que ficaram invisibilizadas.

Como forma de potencializar essas produções, evidenciamos a necessidade de pensar em processos formativos com caráter inventivo e rizomático, que não tenha um fim neles mesmos, mas que signifiquem produzir novos sentidos, novos movimentos que deem origem a conhecimentos. A ideia é romper com processos formativos continuados engessados e endurecidos, pois, em uma perspectiva inventiva e rizomática, são valorizadas as experiências, o que é sensível. Pensar em processos formativos em forma de rizomas significa pensar em movimentos outros, deixar fluir múltiplos saberes, pois “[...] as multiplicidades são rizomáticas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

As multiplicidades são processos que não precisam de um centro unificador; elas são abertas, buscam novos encontros e conexões. O que existe é uma pluralidade.

Não existem pontos ou posições num rizoma, como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas [...]. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24-25).

Percebemos, quanto à formação docente, um discurso no qual predomina a presença marcante de padrões e planejamentos rigorosos, visando a padronização dos processos formativos, nos quais se nota a tentativa de controle dos *espaçostempos* de multiplicidades e inventividades em prol da lógica de um tempo do relógio e da objetividade.

Com a tentativa de vazar ao controle e objetividade dos processos formativos com docentes, a valorização das experiências dos *praticantespensantes*, durante o ensino remoto em 2020 e o ensino híbrido em 2021, com o retorno das aulas presenciais em um sistema de revezamento, deve ser evidenciada, alargando possibilidades para que os próprios professores percebam a potência da produção de suas inventividades, que foram dissolvendo os entraves de um currículo calcificado.

No Plano de Afetos Formativo, buscamos compor com os professores experiências de aprendizagem constantes em todos os encontros. Em um deles, orientamo-nos a partir de encontros com os signos, buscando movimentar um disparar de emoções. Muitas provocações foram surgindo: o que seriam os signos no nosso cotidiano? Quais as marcas curriculares deixadas no corpo? Como nosso encontro com os signos podem movimentar nosso pensamento para despertar memórias?

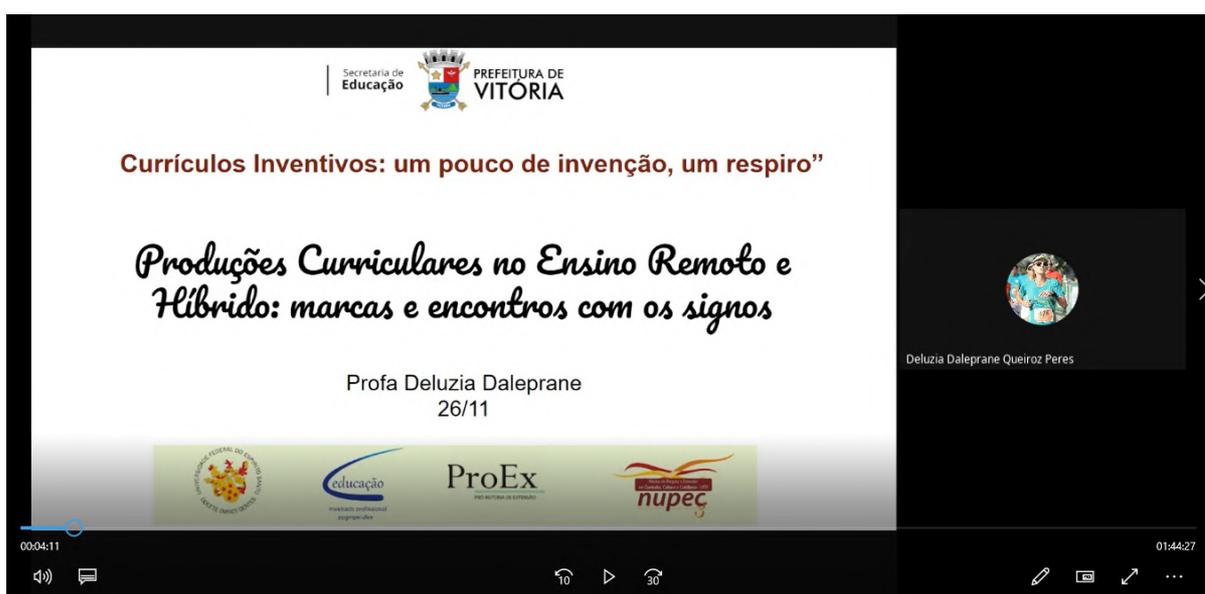
Sobre os signos sensíveis, Neuscharank e Oliveira (2010, p. 588) explicitam que “A estes signos se devem os encontros que nos surpreendem por sensações, por memórias revisitadas, por vapores inexplicáveis”. Assim, o barulho do portão, as teclas do teclado, o arrastar a cadeira, o cheiro de café são exemplos de signos sensíveis.

Nesse contexto, foi marcante, para alguns, relacionar o cheiro de café com as pausas durante o trabalho remoto. O toque do Google Meet, avisando que alguém está pedindo permissão para entrar em uma aula, reunião ou formação.

Foi possível observar, durante o encontro, que os professores citavam as dificuldades que tiveram e que era difícil perceber que, a partir do que chamavam de “dificuldades”, estavam produzindo novos possíveis, inventividades curriculares.

Assim, buscamos tensionar o pensamento dos professores sobre suas produções a partir de uma formação inventiva, pois as experiências produzidas no encontro, que detalharemos a seguir, possibilitaram pensar de maneira diferenciada sobre as práticas de aprendizagem no campo da formação docente.

Imagem 36 — Slide de abertura



Fonte: Acervo pessoal.

Concordamos com Rosimere Dias (2013, p. 224), quando conceitua que “Formação inventiva de professores é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida”.

Assim, em nossas formações, ou conversas, ou *encontroconversa* ou *conversaformação*, fomos dialogando sobre esse despertar de emoções. A Professora AP comentou o que pensou diante das provocações: “Pensei em como pode ser difícil para alguns alunos aprenderem e quão o professor precisa pensar em estratégias para alcançar os seus estudantes”.

Essas estratégias, a partir das vivências com o ensino remoto e híbrido que a Praticante 6 compartilha, foram a potência curricular que disparou inventividades e foram potentes porque tensionaram movimentos que saíram do controle do que estava prescrito. Assim, concordamos com DELEUZE (1992, p. 29), quando afirma que: “Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos”.

Era preciso acreditar no mundo produzindo resistências que escapassem ao currículo prescrito. Nos momentos de ensino remoto e híbrido, em plena pandemia mundial, em que tudo fugia do controle, nada estava certo, nada estava errado, o que era o currículo?

Currículo é movimento, é força e é também

[...] aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo e outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2005, p. 147).

Imagem 37 — Professor cria vídeo de animação para estudantes



Fonte: Print de vídeo no [Canal Youtube AprendeVix](#).

Uma animação *stop motion* é uma animação em que você prepara vários cenários, fotografa, une todas as fotos e insere um efeito quadro a quadro. Uma inventividade que nos faz pensar o currículo de outras formas. A imagem era um print de um vídeo

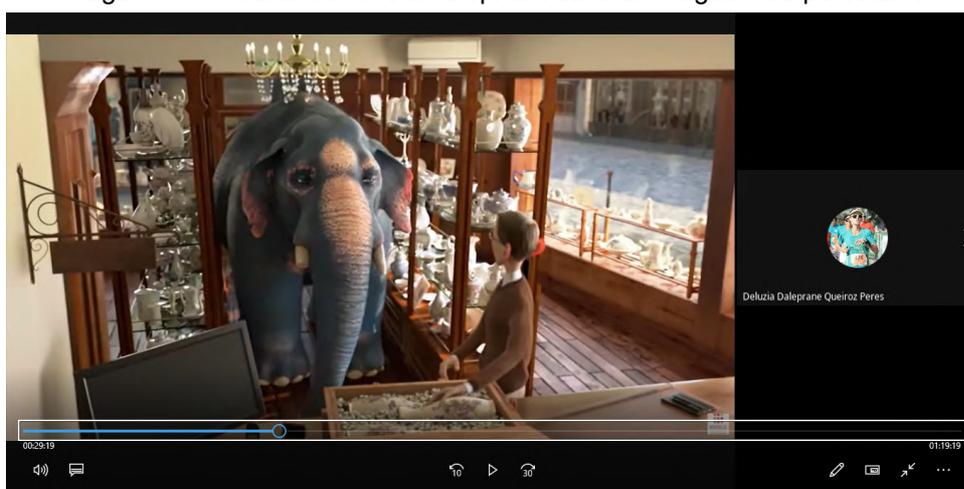
no qual o professor apresenta a animação que fez sobre manguezal para seus estudantes. Hoje, junho de 2022, parece normal uma gravação de vídeo para os estudantes, mas é importante nos arremessarmos para 2020 e início de 2021, em um contexto de pandemia, e pensarmos nesse movimento durante o ensino remoto e híbrido.

Como pensamos em uma formação docente que potencialize essas experiências para além do caráter informativo? Talvez uma formação que encarne

[...] o meio da experiência no movimento oscilante de aprendizagem e desaprendizagem, que se espaça e se dissemina numa obra aberta. Uma formação que não se contenta com um desenrolar-se linear; ela se abre soltando-se, afastando-se e juntando-se, em múltiplos níveis de profundidade, outros movimentos circulares, outros ritmos de conhecer que se relacionam, coletivamente, seguindo firmes conceitos que escapam da lógica comum – de subordinação à informação (DIAS, 2008, p. 87).

Afetada por esse pensamento, fomos deixando fluir nosso *encontroformação* e, com a intenção de tensionar o pensamento dos professores sobre como se sentiram no período do ensino remoto e híbrido, disparando as memórias de suas produções, compartilhamos um curta francês *Comme un elephant dans un magasin de porcelaine*.

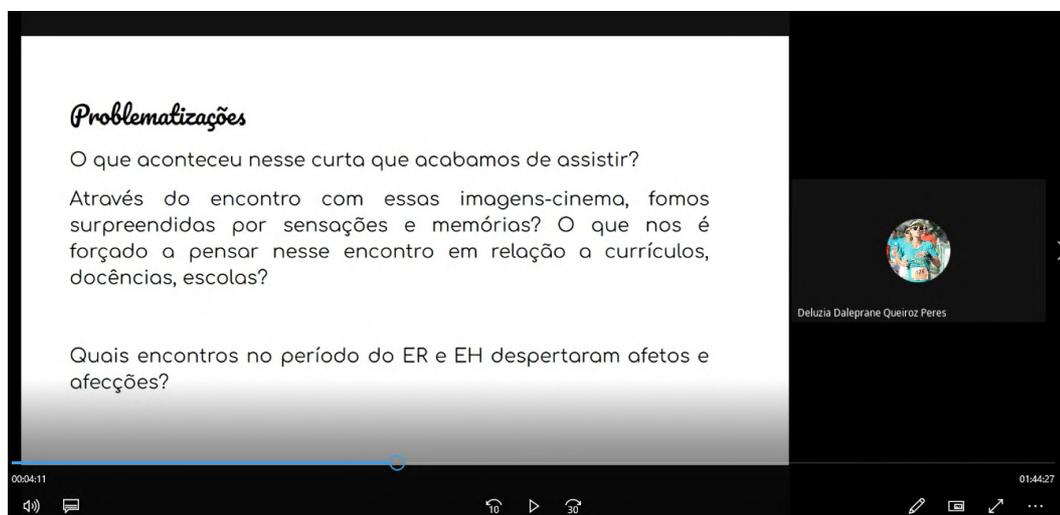
Imagem 38 — Curta Comme un elephant dans un magasin de porcelaine



Fonte: Acervo pessoal.

A partir do vídeo, foram surgindo outras problematizações que fomos compartilhando.

Imagem 39 — Problematizações



Fonte: Acervo pessoal.

“Estávamos em ambientes delicados e fomos usando diversas estratégias para tentarmos salvar os envolvidos” (PRATICANTE 4).

A relação da loja, um ambiente delicado com porcelanas e a plataforma AprendeVix e seus usos nos momentos remotos e híbridos movimentaram o pensamento dos professores a refletir sobre se foram professores vendedores ou professores elefantes, pois é no encontro do elefante com a loja de porcelanas e com o vendedor que são produzidos afetos e afecções em nós.

Nesse sentido, somos constituídos por encontros que nos atravessam o tempo todo, em todas as direções e, para Deleuze (2010), os signos têm como base a experiência dos encontros. Como para Deleuze (2010) tudo pode ser um signo, ele traz um sistema de signos, agrupando-os: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis e signos artísticos. Por meio dos signos artísticos, encontros foram produzidos em nossa formação.

Os signos sensíveis são formados pelos signos da natureza, que manifestam sensibilidades. Eles brincam com o imprevisível, experiências da memória. Produzem encontros que nos surpreendem por sensações, por memórias revisitadas, por vapores inexplicáveis (NEUSCHARANK; OLIVEIRA, 2016, p. 587). O barulho do portão, as teclas do teclado, o cheiro de café são exemplos de signos

sensíveis.

Fazem parte dos signos artísticos: a música, a pintura e a literatura, e são eles que trazem o tempo redescoberto, um tempo original absoluto que compreende os outros. Todos os signos convergem para a arte, todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são inconscientemente da própria arte, pois só por ela [...] chegamos à essência, isto é, à aprendizagem (NEUSCHARANK; OLIVEIRA, 2016, p. 587).

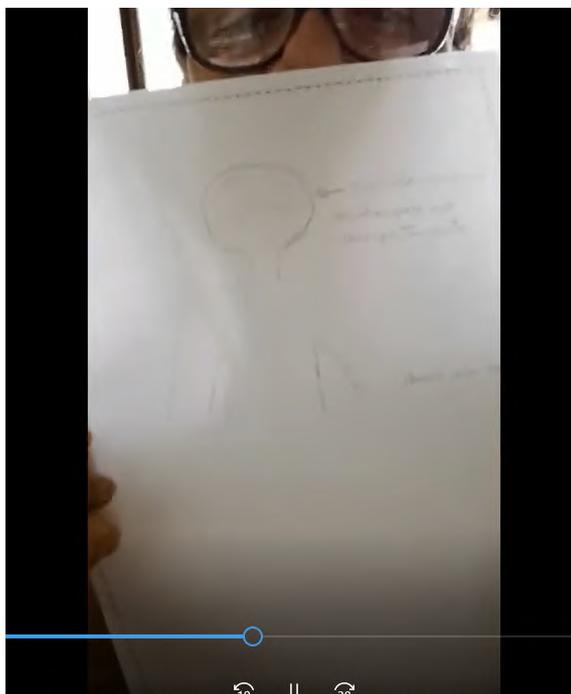
Assim, a música, as imagens e os vídeos utilizados são signos que provocam sensações que forçam cada vez mais nosso pensamento a produzir conhecimentos.

Sugerimos ao grupo de professores participantes que pegassem lápis e papel. O objetivo foi fazer um desenho de si mesmo com as marcas deixadas pelo currículo em seu corpo durante o ensino remoto e híbrido, respondendo a algumas questões: como os currículos ganham espaços nos nossos corpos docentes? Onde produzem? Como vocês se transformam?

A participação foi de uma entrega grandiosa, pois todos mostraram seus desenhos na câmera via *Meet*, estabelecendo articulações potentes e, em seguida, fotografaram para registrar no mural virtual no PadLet.

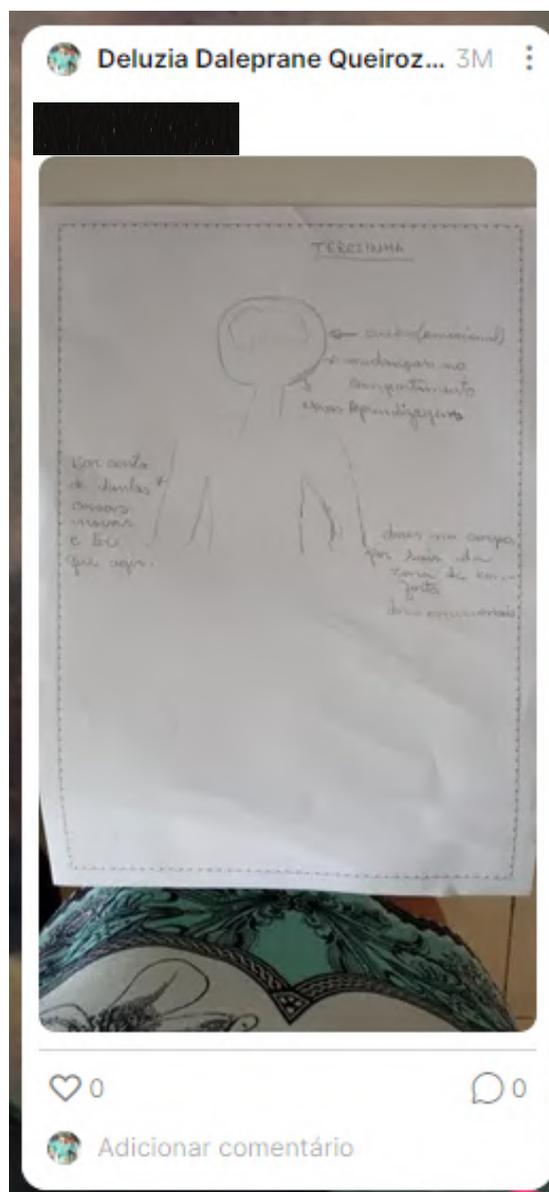
Eu fiz um meio-corpo, até a altura do tronco com uma cabeça e um cérebro. Esse cérebro representa a nossa capacidade de pensar e de mudar, nossas emoções... pois todas essas novas situações trouxeram mudanças de comportamento... Então esse desenho representa o meu corpo que sofreu mudança até no processo de caminhar... E esse processo nos trouxe dores, inclusive, pensar dói, causa desconforto. Todas essas mudanças com as questões curriculares e hoje também com as mudanças para 2022 que ficamos sabendo, estão nos causando dores, às quais precisamos estar nos adaptando... E tudo passando pelo nosso cérebro, por isso eu destaquei (PRATICANTE 52).

Imagem 40 — Professora mostrando seu desenho na câmera no encontro virtual



Fonte: Acervo pessoal.

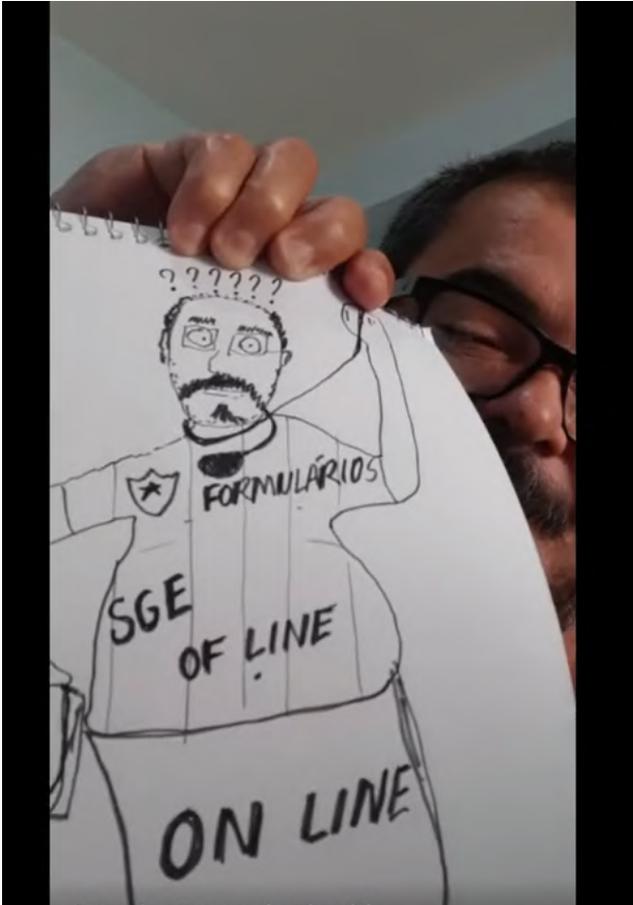
Imagem 41 — Foto do desenho no PadLet



Fonte: Acervo pessoal.

O Praticante 11 fez um desenho no qual um mouse o enforcava e relatou: “Durante alguns momentos, tivemos isso: se assustar com o novo, mas o novo sempre vem”.

Imagem 42 — Enforcamento



Fonte: Acervo pessoal.

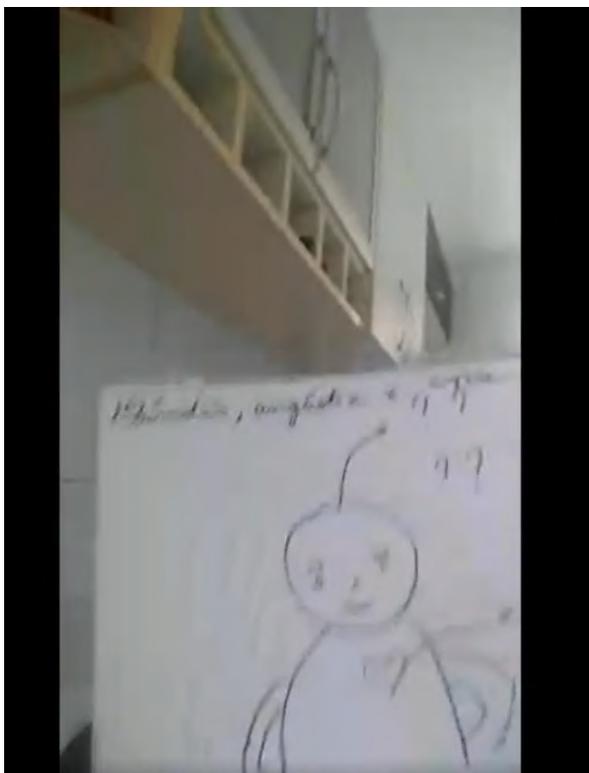
Observamos as marcas no corpo desse professor quando ele marcou “Formulário” e “SGE” em seu corpo e comentou que os formulários eram as criações das atividades que ele fazia, pois os estudantes acessavam mais essa ferramenta. Ele não sabia criar formulário com atividade gamificada, mas aprendeu nos processos formativos.

SGE é a sigla para o Sistema de Gestão Escolar do município de Vitória, no qual os professores precisavam fazer registros, como avaliações e frequência também no período remoto e híbrido.

Assim, os signos iam deixando visíveis as sensações, as forças não visíveis, pois:

A tarefa da pintura é definida como a tentativa de tornar visíveis forças que não são visíveis. Da mesma forma, a música se esforça para tornar sonoras forças que não são sonoras. Isso é evidente. A força tem uma relação estreita com a sensação: é preciso que uma força se exerça sobre um corpo, ou seja, sobre um ponto da onda, para que haja sensação (DELEUZE, 2007, p. 62).

Imagem 43 — Dúvidas



Fonte: Acervo pessoal.

A Praticante 3, sempre muito participativa, mostrou seu desenho no *Meet* e, mesmo com dificuldade, indicou que as marcas curriculares eram de dúvidas e angústias quando ela não conseguia fazer uma atividade para seus estudantes. Ressaltou que, apesar de muita angústia, ela aprendeu muito.

“Uma outra marca foi que os colegas aprenderam a compartilhar e aprenderam juntos. Vivemos em 2020 momentos de muita angústia, mas hoje vivemos momentos piores que eu não vou nem começar a falar”<sup>33</sup> (PRATICANTE 3).

A Praticante 3 continua:

Eu observei que meus 12 alunos que conseguiram acessar a plataforma em 2020 são hoje os alunos que estão se desenvolvendo melhor. Essas foram minhas marcas: se tivéssemos mais tempo de planejamento para trabalhar com a plataforma mesmo, a aprendizagem seria mais significativa.

Ela ressalta a importância de os estudantes aprenderem a estudar na plataforma:

Se tivesse investimento no professor para que ele fizesse atividades, que ele investisse na plataforma com seus estudantes... a aprendizagem se elevaria muito. Se eles (Seme) fizessem isso e se eles (Seme) escutassem o professor, talvez a educação estaria muito melhor.

Finaliza demonstrando tristeza por seus colegas que permaneceriam em sala de

<sup>33</sup> Esses momentos referem-se à publicação, durante a feitura de nossa pesquisa, da nova grade curricular do Município de Vitória, além da alteração do horário de saída do professor.

aula no ano de 2022, mas ressalta que sua aposentadoria sairia. Essa professora é considerada por todos da escola como uma excelente profissional com foco para além da aprendizagem de seus estudantes, valorizando o humanismo.

A Praticante 3 evidencia a necessidade de formações pensadas a partir da escuta dos professores, formações que problematizassem como uma formação inventiva que " [...] inclui uma problematização permanente, não se resumindo à solução de problemas" (DIAS, 2010, p. 9).

Essas reflexões, a partir das produções durante o ensino remoto e híbrido em territórios virtuais, mostram a potência de pensar as formações. Em capítulos anteriores, abordamos os territórios virtuais como territórios de/com múltiplas passagens de forças que criam e agenciam movimentos. Assim, pensamos nas formações inventivas a partir das experiências em ensino remoto e híbrido nos e com territórios virtuais, pois

O primeiro sentido de formação inventiva evidencia-se então em como habitar um território, e a relação entre o habitante e o território não é de adaptação, mas de invenção permanente e recíproca. [...] uma formação inventiva ganha sentido positivo de problematização, forjando o caminho da transformação e da invenção no campo (DIAS, 2010, p. 9).

Durante os nossos encontros do Plano de Afetos Formativo, percebemos que a maioria dos professores, ao falarem sobre formação, era sempre no viés do ensino, da transmissão de informação e da solução de problemas. A própria vivência nas formações a que os professores têm acesso leva a isso. As formações de aplicativos ensinando como usar, como fazer têm esse caráter.

A Praticante 10 ressalta a "[...] impossibilidade de ter participado de formações específicas para diretores, pois a demanda dos diretores foi muito grande... Então, os diretores precisaram aprender a plataforma com eles mesmos".

Essa fala é uma crítica direta à falta de acesso dos diretores aos processos formativos de aplicativos. Os profissionais queriam muito participar das formações de aplicativos, mesmo sabendo que, se assistissem a um vídeo no Youtube, cumpririam a mesma função. Segue a dependência com relação às formações de caráter informativo e de ter alguém para transmitir determinada informação. Não se

trata de não terem tido formação, mas de não terem conseguido participar devido às inúmeras demandas. Essa memória veio a partir do signo “amanhecer do dia”, quando ela se dava conta de que não havia dormido, assim que o dia amanhecia e clareava a sua janela.

No decorrer dos encontros e a partir das experiências vivenciadas, as expressões, as *imagensnarrativas*, as redes de conversações... foram dando visibilidade a uma formação inventiva. Assim, as *imagensnarrativas* e

As redes de conversações possibilitam que os processos de formação se efetivem por meio de redes e de circularidades de sentidos que atravessam as linhas da vida tecidas dentro e fora das escolas. Assim, os agenciamentos coletivos de enunciação provocam a abertura de novos territórios existenciais e de outros sentidos para instaurar a inventividade como potência que afirma diferentes sentidos (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 84-85).

Os signos sensíveis e artísticos, apresentados nos curtas das memórias que moveram o último encontro do Plano de Afetos Formativo foram fundamentais para criar encontros que nos forçam a pensar e aprender e, assim, as produções dos *praticantespensantes* que participaram ficaram registradas em um mural virtual no PadLet.

O *link* para o mural virtual foi compartilhado durante o encontro. Depois que mostravam os desenhos na câmera, fotografavam e postavam no padLet. Compartilhamos o mural virtual produzido por todos para que vissem como estava ficando. A partir desse momento, outros professores foram solicitando lugar de fala.

O [Mural Virtual completo](#) conta com os desenhos e relações de quem se sentiu afetado em fazê-los.



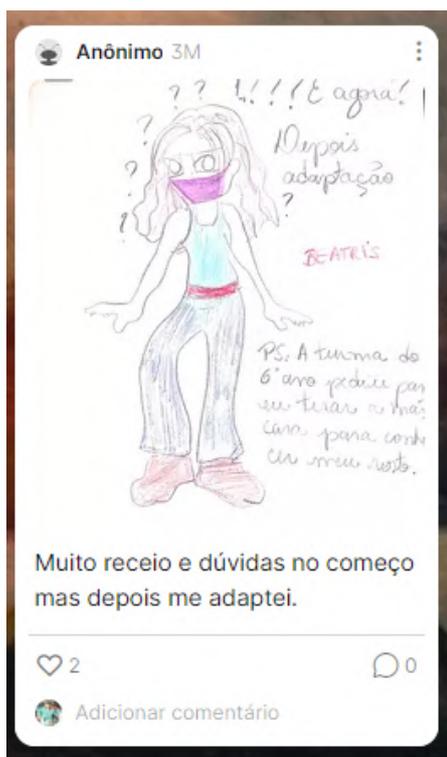
Imagem 44 — Mural virtual



Fonte: Dados da pesquisa.

A Praticante 8 comentou sobre seu desenho e ressaltou períodos após adaptação nos momentos híbridos. Uma marca que ficou nela foi uma solicitação de seus estudantes, na turma do 6º ano: “Professora, tire a sua máscara um pouco, não conhecemos o seu rosto”.

Imagem 45 — Interrogações



O desenho da professora apresenta interrogações, suas marcas sobre o que fazer após a adaptação do ensino híbrido em 2021.

Fonte: Dados da pesquisa.

Outra professora aproveitou para relatar sobre as marcas nos próprios estudantes que pediam a todos os professores para abaixar a máscara: “Nariz e boca nos definem”.

O que fazer diante dessas demandas cotidianas que exalam sensibilidade? Abaixar momentaneamente a máscara resolveria? Gravar um vídeo, mostrar fotos resolveria? Talvez sim... mas o que estava em jogo ali era a necessidade do afeto, do encontro.

As dúvidas e receios da professora, no começo do ensino híbrido, referem-se ao retorno das aulas presenciais em um sistema de revezamento em 2021, forçando professores e estudantes a retornar às salas de aula mesmo sem vacina para todos ainda. O revezamento se constituiu na divisão de dois grupos: laranja e azul, que alternavam na escola. Os professores precisavam usar a plataforma AprendeVix para postar atividades. Nesse período, como os docentes estavam na escola todos os dias com os grupos, não era possível realizar aulas síncronas, apenas de maneira assíncrona, postando vídeos com aulas, atividades etc.

Nesse contexto, muitos projetos inventivos, muitas inventividades curriculares que anunciamos nos capítulos anteriores foram produzidas e deram origem ao segundo produto educacional desta pesquisa, que foi o *ebook* *Produções inventivas no ensino remoto e híbrido: usos das tecnologias na pandemia*.



Imagem 46 — Professor Polvo



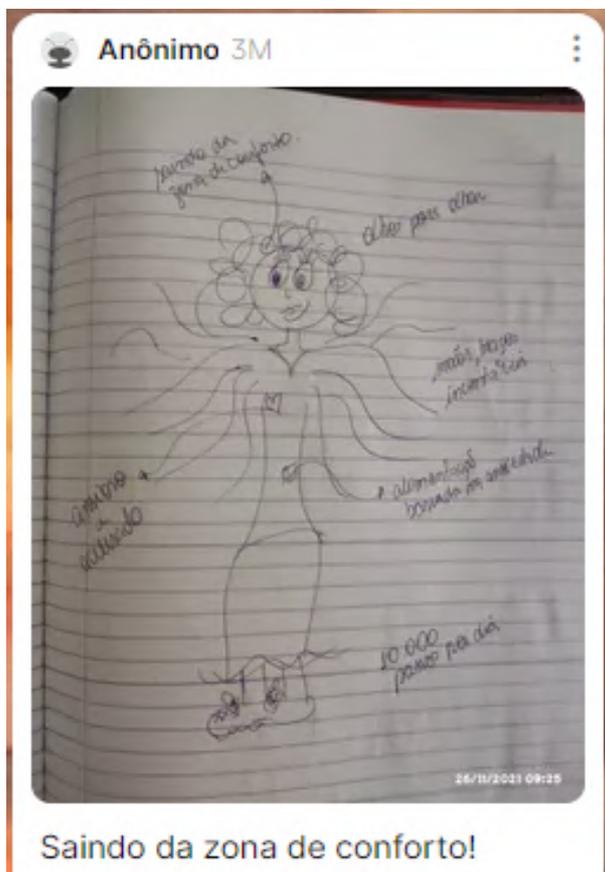
Fonte: Dados da pesquisa.

O Praticante 2 desenhou o Professor Polvo para ressaltar todas as necessidades desse período e a falta de apoio.

Observando as palavras colocadas em cada pata/mão: família, vida pessoal, motivação, estrutura psicológica, trabalho com celular e *notebook*, filhos... entendemos a sobrecarga que os professores tiveram nesse período, mas, mesmo assim, a partir de táticas com os usos dos artefatos culturais tecnológicos, produziram inventividades que foram suspiros curriculares.

A Praticante 4 comentou sobre seu desenho no qual as marcas curriculares deixadas foram: necessidade de sair da zona de conforto para trabalhar com os estudantes e necessidade de tudo ver (estudantes em plataforma, estudantes no presencial...) por isso os olhos aguçados.

Imagem 47 - Saindo da zona de conforto



Fiz olhos grandes porque a gente precisa olhar tudo, uma alimentação baseada na ansiedade... Meu marido me deu um relógio e eu resolvi contar os passos que eu dou com o retorno presencial. Os projetos e atividades em momentos remotos foram marcas que também deixaram marcas de ansiedade em meu corpo... Mudar dói (PRATICANTE 20).

Fonte: Dados da pesquisa.

Todas essas marcas foram compondo o professor na loja de porcelana do curta *Comme un elephant dans un magasin de porcelaine*, que ora era vendedor, ora elefante em um local delicado e novo como a plataforma AprendeVix: o professor vendedor, tentando manter tudo organizado, do mesmo jeito; o professor elefante com o peso de estar em um local diferente do que está acostumando, tentando não quebrar nenhum objeto.

O trabalho no ensino remoto e híbrido em um contexto de pandemia nos anos de 2020 e 2021 deixou marcas nos *praticantespensantes* que produziram esta pesquisa. Percepções, pensamento em movimento, sensibilidade... despertares possíveis a partir de *imagensnarrativas*, redes de conversações e de um encontro

com os signos... um encontro potente que produziu muitos encontros nos quais foi possível pensar em uma formação inventiva.

Este capítulo intencionou compreender um pouco dos movimentos formativos da Rede de Ensino de Vitória durante o ensino remoto e híbrido, a produção de inventividades curriculares desse período para, a partir desses movimentos, pensarmos a formação docente.

Abordamos em nosso trabalho o tema inventividades curriculares e trouxemos a inventividade na perspectiva cognitiva da invenção de problemas (KASTRUP, 2008) que implica movimentos constantes de problematização. Portanto, a partir dessa perspectiva, apoiamos-nos em Rosimere Dias (2010) e propusemos a discussão sobre formações inventivas, em que o Plano de Afetos Formativo foi tomado como matéria de pesquisa.

Acreditamos que todos os movimentos ocorridos durante o ensino remoto e híbrido a partir da experiência com as produções dos professores abriram espaço para uma formação docente, levando em consideração as experiências que problematizam cotidianos e que dão visibilidade à potência das produções, das inventividades curriculares.

Formação inventiva de professores é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013, p. 224).

As formações docentes devem possibilitar problematizações constantes, não defendendo o viés de solucionar problemas. Uma formação docente planejada para solucionar problemas não leva em consideração a experiência do professor e ainda segue a linha da transmissão de informações. Vimos que, a partir da pandemia de Covid-19, que forçou o pensamento dos professores a produzir inventividades a partir de movimentos táticos, as formações docentes também podem ser inventivas e possibilitar aprendizagem em um movimento cíclico de problematizações.

## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... UM DESPERTAR PARA NOVAS PROBLEMATIZAÇÕES?

*Agora é o grito alto e assustador que rasga a cena. Susto que força a pensar sobre a história que parece inacabada, aberta, sem fim (KASTRUP, 2005, p. 55).*

As problematizações para a composição desta pesquisa foram emergindo ao longo de sua produção. O que sabíamos quando iniciamos a pesquisa? Um pouco! O que sabemos agora? A certeza do inacabado.

A cartografia, aposta metodológica desta pesquisa, permitiu-nos compor com os cotidianos a partir da realidade que estudamos. É nesse movimento que a cartografia nos confere a certeza do inacabado: por seu caráter de intervenção, em que vai compondo e gerando movimentos que não sabemos o fim.

Nossos movimentos de pesquisa foram desenhados originalmente por nossas inquietações sobre a potente produção curricular dos professores durante o ensino remoto e híbrido em um contexto de pandemia, bem como por identificarmos, durante a revisão de literatura, a necessidade de alargar os estudos de produções de professores mediadas pelas tecnologias, levando em consideração o contexto de pandemia. Ao considerarmos as produções dos docentes durante o ensino remoto e híbrido como inventivas, motivamo-nos a pensar em uma formação docente inventiva (DIAS, 2008).

A pesquisa abordou três eixos fundamentais que se interconectaram: a) a produção de inventividades pelos professores no período do ensino remoto e híbrido na Rede de Ensino de Vitória/ES, em que o uso do AVA AprendeVix (Google Sala de Aula) foi o ambiente virtual no qual apostamos na invenção, e os currículos foram tomando novos significados, passando de engessamento de conteúdos sequenciais para atividades inventivas, constituindo um território potente de múltiplas entradas e saídas; b) os usos dos artefatos culturais tecnológicos que contribuíram com a produção de inventividades nos ambientes virtuais de aprendizagem (plataforma AprendeVix), pois seus usos diferenciados nos territórios virtuais, a partir da

virtualização do ensino, fizeram emergir a invenção com experiências de problematização que a todo momento movimentavam o pensamento dos *praticantespensantes* para a produção de inventividades; e c) a formação docente pensada em uma perspectiva inventiva a partir das produções, pois acreditamos que todos os movimentos ocorridos durante o ensino remoto e híbrido a partir da experiência com as produções dos professores abriram espaço para uma formação docente inventiva que leva em consideração as experiências e problematizam os cotidianos.

Para todas essas composições e usando a cartografia como abordagem metodológica, fizemos parte dos cotidianos de duas escolas de ensino fundamental da Rede de Ensino de Vitória/ES, em que os professores participaram de um processo formativo que ocorreu via Meet e que foi planejado com eles. Esse processo formativo se constituiu em um dos produtos educacionais da pesquisa, e as experiências inventivas produzidas no período da pandemia que emergiram deram origem ao segundo produto educacional.

Assim, a partir do Plano de Afetos Formativo com carga horária de 25 horas em encontros síncronos e momentos assíncronos no AVA, fomos tecendo redes de conhecimentos com os praticantes do cotidiano de duas escolas da rede de ensino de Vitória/ES. Os encontros se constituíram a partir de redes de conversações e *imagensnarrativas* como disparadoras da pesquisa.

Ao trazermos a invenção na perspectiva da cognição como experiência de problematização (KASTRUP, 2008), podemos entender a inventividade. Portanto, em meio à uma pandemia de Covid-19, com isolamento social e ensino remoto e, posteriormente, com o retorno presencial em um contexto de revezamento caracterizando o ensino híbrido, os professores das duas escolas pesquisadas foram expostos a situações problematizadoras com a pandemia e seus cotidianos foram completamente modificados... a partir desses movimentos que emergiram inventividades curriculares que não eram a solução de um problema, mas que potencializavam os efeitos de problematização e produziam mais.

Consideramos como inventividades curriculares nos anos de 2020 e 2021 tudo o que foi completamente diferente da sala de aula presencial, tudo o que levou os

praticantes a problematizar constantemente, produzindo um processo de aprendizagem constante. Portanto, a produção de atividades gamificadas via Google Forms e postadas na sala de aula virtual, a produção de vídeos de conteúdos curriculares específicos, os projetos interdisciplinares, a criação de grupos no *Whatsapp*, entre outras ações compartilhadas pelos praticantes e evidenciadas nesta pesquisa, permitiram a participação e o engajamento dos estudantes e foram algumas das inventividades cartografadas em nosso estudo.

Durante a intervenção na escola e nos encontros formativos via *Meet*, percebemos que os currículos produzidos cotidianamente durante o ensino remoto em 2020 e ensino híbrido em 2021 tensionam o currículo prescrito e criam burlas e táticas de sobrevivência (CERTEAU, 2014).

Nesse contexto, entendemos que os usos dados aos artefatos culturais (CERTEAU, 2014) e tecnológicos contribuíram com essa produção inventiva, pois novos usos de acordo com as novas experiências de problematização geradas com o ensino remoto e híbrido foram dados a equipamentos que muitos professores já possuíam. O *notebook* passou de um artefato usado para trabalhos domésticos para um artefato mediador das aulas. Os *smartphones* passaram a ser usados para que os professores participassem de reuniões, produzissem vídeos e até criassem atividades para as aulas, conforme narrativas dos praticantes: “Precisei trocar de celular para um aparelho com mais memória para adequar aos meus novos usos, que passavam longe de uso de um celular, pois receber e fazer ligação eu não fazia mais, era criação de atividades e reuniões via Meet” (PRATICANTE 13).

Além disso, em um contexto de aulas remotas e usos de salas de aulas virtuais, os recados, os cards com informações no mural são considerados artefatos culturais também e contribuíram para potencializar os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como territórios.

Percebemos/sentimos, a partir dos encontros do Plano de Afetos Formativo experienciados em momentos síncronos via *Meet* e em momentos assíncronos no AVA AprendeVix com as narrativas e redes de conversações, a potência dos AVAs como territórios. Os AVAs, constituindo-se em territórios virtuais, são agenciados pelas conversas, *imagensnarrativas* que contribuem para as linhas de fuga,

produção de multiplicidades e para a desterritorialização, reterritorialização de currículos outros e, assim, das práticas inventivas.

Evidenciamos que as práticas docentes que compõem o currículo nos momentos totalmente remotos ocorriam a partir da utilização da Plataforma AprendeVix, principalmente com os diálogos que esse AVA possibilita, em que pedagogos e professores participam juntos de uma mesma sala. Essas práticas com o retorno presencial em um contexto de revezamento aconteciam de maneira híbrida e com a utilização das tecnologias e o AVA para mediar o processo.

A partir de Moreira (2020, p. 112) e com inspiração deleuziana, “[...] entendemos que a noção de território assume uma compreensão mais alargada, tanto como um espaço vivido quanto como um sistema no qual o sujeito o reconhece como sendo sua casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma.

Ah gente o AVA AprendeVix passou a ser o nosso local de trabalho durante o ensino remoto. Tudo fazíamos lá. Eu postava recados no mural e tentava fazer as atividades bem explicadinhas, às vezes até com áudio para os estudantes me ouvirem falando (PRATICANTE 23).

Esses movimentos que os praticantes fazem a partir de suas produções são movimentos de forças, movimentos que desterritorializam e reterritorializam e que movem o pensamento para discutirmos outros possíveis na formação docente.

Como pensar uma formação docente que potencialize a experiência dos praticantes com o ensino remoto e híbrido? Apoiamo-nos, então, em Rosimere Dias (2008) para trazeremos o enfoque de uma formação inventiva. Entendemos inventividades curriculares como todas as produções curriculares e experiências no período do ensino remoto e híbrido. Uma formação pensada/planejada na perspectiva cognitiva da invenção (KASTRUP, 2008) implica movimentos de problematização, da invenção de problemas.

Nesse sentido, o Plano de Afetos formativo, um dos produtos desta pesquisa, constituiu-se em uma formação inventiva produzida com os *praticantespensantes* do cotidiano escolar, uma formação que não buscou resolver problemas em face à pandemia com o ensino remoto e híbrido, mas potencializar seus efeitos de

problematização constantes.

Apostamos nas produções inventivas e pensamos em um processo formativo que não fosse produzido a partir de práticas mecânicas nem de planos prontos, mas formações moventes e desterritorializantes, que abrem agenciamentos.

Eu participei das formações oferecidas pela Seme dos aplicativos, em um primeiro momento serviu pois eu aprendi a usar, apesar de ter sido difícil entender porque era tudo muito rápido... mas depois eu não conseguia mais participar, não sei... acho que chegamos em um momento que precisamos de formações mais alinhadas com a nossa prática (PRATICANTE 9).

Essa narrativa do Praticante 9 parece compor com nossa aposta sobre a necessidade de formações outras, formações inventivas, que fujam das concepções engessadas das muitas formações que estavam acostumados a participar.

Enfim, da pandemia emergiram possíveis no coletivo docente... os usos de artefatos tecnológicos foram ressignificados e as muitas linhas que atravessam os praticantes produziram inventividades de forma remota e/ou híbrida, mas uma formação docente engessada na perspectiva da solução de problemas não daria conta das experiências pulsantes dos praticantes no seio dos cotidianos escolares. Assim, o Plano de Afetos Formativo trouxe a perspectiva da formação inventiva, potencializando a experiência docente a partir de problematizações.

O segundo produto educacional que emergiu durante a pesquisa foi um *e-book* com algumas inventividades produzidas durante o ensino remoto e híbrido. Os docentes participantes contribuíram com muito carinho, por meio de narrativas, contando como foi desenvolvido, ao passo em que fomos sistematizando em um documento *on-line*. Os dois produtos estão divulgados no site do PPGMPE, bem como terão links de acesso no Apêndice A.

Esperamos, portanto, que esta pesquisa tenha possibilitado encontros que não se findem aqui, mas que sejam despertares para novas problematizações.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alda J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53 - 60, 1992.

ALVES, Nilda. A formação com imagens. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 235-252, jun./ out. 2016. Número especial.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

ALVES, Nilda. Currículos em “espaçotempos” não escolares isso existe? : redes educativas como o outro em currículo. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço. **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba. PR: CRV, 2012.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagem de escolas: *espaçotempos* de diferenças no cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 53-62. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2067>. Acesso em: 31 jul. 2021.

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tania Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa: considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v61n1/v61n1a04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

AMORIN, Igor Soares; CAFÉ, Ligia Maria. Agenciamento e análise de domínio: um encontro possível. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 27, n. 2, p. 75-88, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/96232>. Acesso em: 29 maio. 2022.

BACICH Lilian, MORAN José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BARCELLOS, Adriana Pionttkovsky. **Sobre os processos de tessitura dos currículos no ensino médio**: as marcas das negociações, das experiências e dos

hibridismos vividos nos cotidianos. 2016. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

BARRETO, Gilson Oliveira. **Teia da vida**: processos e produção de tecnologias educacionais numa perspectiva da complexidade para criação de web currículos. 2015. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARROS, Gustavo de Almeida; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ Anete. Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a Diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.108-124, jan./maio 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CAMPOS, Maria Andrade Tolares; GUÉRIOS, Ettiène. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hcNtdvMfX7jQCz5QpXYrSj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio. 2022.

CANNATÁ, Verônica Martins. **Ensino híbrido na educação básica**: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de C. Humanas**, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/>. Acesso em: 25 maio. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli. O uso dos artefatos culturais como movimentos táticos e estratégicos, em espaços lisos e estriados, nos currículos praticados no cotidiano escolar: Infância, Territórios & Temporalidades: **Revista Teias**, Rio de Janeiro: Properj/ Uerj, v. 10, 2009.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, 372-378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dgLDtXKSwqS85RSQsJpRrZP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

COSTA, Francisco José Soares. **Programa de inclusão digital em Vitória-ES: avaliação a partir da ótica das políticas sociais**, 2011, 159 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

COUTO, Roberta Moreira. **Um currículo como narrativa étnico-racial: narrativas e imagens da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. **A potência da estética da existência no cotidiano escolar**. 2011. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. (Coleção Trans, v. 1).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004. v. 3.

DELEUZE, Gilles. O Atual e o Virtual. In: ALLIEZ, Éric. **Deleuze filosofia virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. (Coleção Trans, v. 4).

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DIAS, Priscilla Lucena Vianna. **Histórias de vida, formação docente no Curso Normal e o Cinema: imagens e narrativas**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2014.

DIAS, Rosimere Oliveira de. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, Rio de Janeiro, BR-RJ.

DIAS, Rosimere Oliveira de. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>. Acesso em: 5 out. 2021

DIAS, Rosimere de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchoa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, Uerj: Departamento de Psicologia Social e Institucional, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41551>. Acesso em: 28 maio. 2022.

EMILIÃO, Soymara Vieira. **(Des) formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a força das multiplicidades acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-65.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FERREIRA, Helen Pereira. **Máquinas de produção de subjetividade: tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar**. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2016.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes. **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, p. 57-63, 1995.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 239 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015.

GONÇALVES, Camila Borini Vazzoler. **As fabulações das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2019.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizoanálise. Campinas: Editora Papyrus, 1988.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 11. ed. Campinas: Editora Papyrus, 1990.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUZZO, Nathan Moretto. **Cineclube como máquina de guerra**: movimentos de pensamentos e criações curriculares. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virginia. Simpósio 3: estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. In: GUARESCHI, N., org. **Estratégias de invenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130. ISBN: 978-85-99662-90-8. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 mar. 2022.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 256 p.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 6, n. 1, p.17-27, jan./jun. 2001. Disponível em : [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722001000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722001000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editoria 34, 1993

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

MINAYO, Maria Celicia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Leila Cristina. **Inventivos “Recriares” nos cotidianos de uma escola municipal**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

MOREIRA, Nilcea Elias Rodrigues. **Formação docente na modalidade a distância**: encontros, afetos/afecções. 2020. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2020.

NETO, Alberto Pedro Antonello. **A aplicação do ensino híbrido na educação profissional e tecnológica**: potencialidades e dificuldades. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

NEUSCHARANK, Angélica; OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. Encontros com signos: possibilidades para pensar a aprendizagem no contexto da educação. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 585-596, 2017, Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117154389008/html/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

NOVAIS, Ivanilda de Almeida Meira. **Ensino híbrido**: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NOVAIS, Ruslane Marcelino de Mello Campos. **Narrativas de professores**: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos “pensados/praticados” pelos “praticantes/pensantes” dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alli, 2012. v. 1, p. 47-70.

OSMUNDO, Maria Lidiana Ferreira. **Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

PARÁISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PARÁISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 40, n. 140, p.587-604, maio/ago. 2010. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

PARÁISO, Marlucy Alves (org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 3

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS; Eduardo; BARROS, R. B. de. A cartografia como método d e pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17 - 31.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil**: por um aprendizado afetivo. 2012. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Vitória, 2020.

RABELO, Cláudio Renato Zapalá. **Tecnologias de comunicação e educação**: a invenção dos cotidianos menores, produzidos taticamente em redes hipercurriculares. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.

ROCHA, Jerusa Machado; KASTRUP, Virginia. Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 385-394, abr./jun. 2009.

RODRIGUES, Alessandra. **Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias**: uma narrativa-tese. 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Eric Freitas. **Tecnologia, inovação e ensino de história**: o ensino híbrido e suas possibilidades. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Renata Udvary. **Geometria e ensino híbrido... Você já ouviu falar?** Uma formação continuada de professores do ensino fundamental I. 2019. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Transversalizando as políticas públicas: quando a intersetorialidade se torna rizomática. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 421-432, jul./set. 2017.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. **Comunicação & Inovação**, PPGCOM/USCS v.19, n. 41, p. 34-48, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br> . Acesso em: 16 maio. 2022.

SANTOS, Glauco de Souza. **Reflexões docentes no ensino híbrido**: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo como fetiche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22. **Programa e resumos**: Caxambu, MG. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação e Realidade**, UFRGS, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1574>. Acesso em: 25 maio. 2022.

SILVA, Francisco Romildo da. **Análise da efetividade de estratégias híbridas de ensino e aprendizagem de função afim**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2018.

SILVA, Sandra Kretli. **As "artes de fazer" e de viver de professoras e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-13.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013.

VALENTE, José Armando. Formação de profissionais na área de Informática em Educação. In: VALENTE, José Armando (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 1998.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Projeto InfoVit: a informática nas escolas públicas municipais de Vitória-ES**. Vitória: Seme/PMV, 1997.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A — Acesso aos produtos educacionais

### 1 Plano de Afetos Formativo



### 2 Produções inventivas no ensino remoto e híbrido: usos das tecnologias na pandemia



