

Ano XXVII Nº 40 - 2020

Secretaria de Educação de Juiz de Fora

ISSN: 1678-5304

Qualis/Capes B2



cadernos para o **PROFESSOR**



cadernos para o **PROFESSOR**

Ano XXVII Nº 40 - 2020
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXVII - nº 40 (ago/dez 2020). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJJF - 2020
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora

Antônio Almas

Secretária de Educação

Denise Vieira Franco

**Subsecretária de Articulação das
Políticas Educacionais**

Andréa Borges de Medeiros

GERENTES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil

Ana Lucia Adriana Costa e Lopes

Departamento de Planejamento

Pedagógico e de Formação

Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental

Marcos Paulo Moreira

**Departamento de Planejamento, Pessoas e
Informação**

Fábia Condé Della Garza

**Departamento de Inclusão e Atenção ao
Educando**

Tânia Franklin Pedroso de Azevedo

Departamento de Ensino Fundamental

Gisela Maria Ventura Pinto

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo - SE/PJF

Andréia Alvim Bellotti Feital - Col. Apl. João XXIII / UFJF

Sílvia Regina Benigno Silveira - Faculdade Metodista Granbery

Queila Adriana de Alcântara - SE/PJF

Tânia Guedes Magalhães - UFJF

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio

Fernanda Baldutti

DESIGN GRÁFICO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

Luiz Roberto do Nascimento

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo

Edinéia Castilho

SUMÁRIO

ARTIGOS

06 A RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO MEIO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Márcia Patrícia Barboza de Souza

20 JANELAS LITERÁRIAS E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Maria Moraes Scheffer / Queila Adriana de Alcântara
Terezinha Toledo Melquíades de Melo

36 UMA ESCOLA PÚBLICA NA PANDEMIA: A VOZ DOS ALUNOS

Helyon Lavinias Guimarães

51 DITADO CONCEITUAL: REINVENÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Flávia Araújo Dias

61 UM RELATO SOBRE O USO DO YOUTUBE PARA A CORREÇÃO DE PLANOS DE ESTUDO TUTORADO, DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19

Marcus Vinícius Vieira Alves

69 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA: RESSIGNIFICAÇÕES DO SER PROFESSOR E DO ATUAR POR MEIO DAS TDI

Marcelo de Castro / Regina Aparecida Correa

83 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DO CONTEXTO DE PANDEMIA

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente / Maritza Consuelo Sanchez Ortiz
Érica Brandão de Moraes / Marina Caroline Marques Dias Pacheco

93 TECENDO HISTÓRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Maria Olinda Venancio / Queila Adriana de Alcântara

113 VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NA ESCOLA MUNICIPAL AMÉLIA MASCARENHAS

Danielle Jenevain Grazinoli Borboni
Mary Aparecida de Paiva Silva Castro / Leonardo Machado de Oliveira

126 EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA EDITH MERHEY

Paula Jenevain Grazinoli

134 ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBO DOS PALMARES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Danielle Maria Vieira / Selma Maria Oliveira Calegário
Janaina Gonçalves dos Santos Motta

143 REINVENTANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mônica Jacomedes Barbosa / Terezinha Toledo Melquíades de Melo

152 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL: VIVÊNCIAS FORMATIVAS

Fabiano Rodrigues de Carvalho / Josiane Silva
Lubélia de Paula Souza Barbosa

ARTIGOS DE ARTES

164 MAPEAMENTO DA FORMAÇÃO E USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NO ENSINO DOS PROFESSORES DE MÚSICA NOS PROJETOS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Luiz Roberto do Nascimento

181 O QUE REVELA O CORPO? EXPERIÊNCIAS EM ARTE EDUCAÇÃO

Fernanda de Oliveira

196 DE MÃOS DADAS, UMA DESCOBERTA PARA A RESISTÊNCIA

Alexa Costa de Freitas Alexandre

Mensagem ao leitor

Caros leitores da Revista Cadernos para o Professor, estamos findando 2020. Um ano atípico para todas as gerações desse tempo. Um ano que, na tentativa de conter a pandemia de covid-19, trouxe o distanciamento social e com ele a interrupção das atividades e ensino presenciais da Educação Infantil à Pós-graduação, em todo o país.

No início nos sentimos arrancados pelo furacão, depois parecíamos estar à deriva. Foi um ano que exigiu de todos coragem, apesar do medo, tomada de decisões, apesar das muitas dúvidas. Na busca de perspectivas encontramos um tempo de outras aprendizagens, outras vivências diferentes das que tivemos até aqui.

A pandemia foi um tempo de rever a forma como fazemos a Educação e o ensino. Plataformas digitais, acesso à internet, equipamentos adequados, domínio do uso da tecnologia digital foram alguns dos fatores limitantes para a continuidade das atividades de modo remoto. Professores e estudantes precisaram superar muitos desafios.

Temos a satisfação de apresentar, como resultado de esforços de professores/pesquisadores e da comunidade acadêmica, o *dossiê* "Educação em tempos de pandemia: práticas pedagógicas", com artigos e relatos de experiências de práticas pedagógicas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Formação Continuada de Professores.

Contamos ainda neste volume, com uma seção especial dedicada ao ensino de Arte.

Agradecemos a todos os autores por sua contribuição.

Desejamos a todos uma boa leitura e um 2021 com muitas realizações!!

A RECONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO MEIO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Márcia Patrícia Barboza De Souza¹

APRESENTAÇÃO

O contexto da pandemia, que se apresentou de forma inesperada no ano de 2020 para a sociedade em geral, afastou alunos, professores e funcionários das escolas, trazendo a todos o medo do enfrentamento diante do desconhecido, além de, em muitos casos, o enfrentamento do desemprego.

Essa pandemia vivida em todo o mundo repercutiu diretamente no modo de agir da sociedade. Dessa forma, novas relações com o cotidiano precisaram ser estabelecidas entre as pessoas e, conseqüentemente, estas precisaram e ainda precisam buscar alternativas de fazer diferente, de se reinventar. O novo contexto social vivenciado atingiu diretamente o sistema educacional, que também precisou entrar nas regras do distanciamento social e, assim, se mobilizar para descobrir novos formatos de educação e de interação.

Por meio do DECRETO MUNICIPAL N.º 13.893/2020, seguindo as orientações da OMS, as escolas públicas e privadas da cidade de Juiz de Fora suspenderam suas aulas por tempo indeterminado, trazendo a todos várias incertezas em relação a um futuro escolar que, diga-se de passagem, já estava traçado e planejado na mente de grande maioria dos pais, professores e alunos.

Buscando entender o novo período de convivência, de vivências e rotinas que se estabeleceram nas diferentes famílias, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora lançou o projeto *Cadinho de Prosa*², amplamente divulgado entre as comunidades escolares da rede pública municipal.

A partir desse projeto da Secretaria de Educação, a equipe diretiva da escola (que aqui será denominada de ESCOLA INTEGRADORA) começou a

¹ Graduada em Letras (UFJF), Mestre e Doutora em Educação (UCP), professora efetiva da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, atualmente como vice-diretora; professora efetiva na rede de ensino do estado de Minas Gerais. e-mail: marciapatricia.barboza@gmail.com

² CADINHO DE PROSA: “tem por finalidade propor alternativas que possibilitem vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças, jovens e adultos integrados à rede municipal de Educação de Juiz de Fora por meio de matrícula nas escolas municipais e Instituições parceiras.”. Disponível em : <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/projeto-cadinho-de-prosa>

desenhar uma proposta de ações pedagógicas na qual pudesse sensibilizar sua equipe docente e reverberar de forma positiva e produtiva em toda sua comunidade escolar.

CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

A escola está localizada na zona nordeste da cidade de Juiz de Fora, funcionando com 5 turmas de Ed. Infantil, 5 turmas dos Anos Finais e 10 turmas de Anos Iniciais; entre elas há 02 turmas de tempo integral (1ºA, 2ºA) e 03 grupos de jornada ampliada. Conforme os dados levantados no primeiro semestre de 2020, a escola apresentou um total de 380 alunos, contando com o trabalho de uma diretora e uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas e com uma equipe de 54 professores, entre efetivos e contratados.

Diante da nova realidade instaurada pela pandemia, os profissionais da Escola se viram diante da primeira situação desafiadora: restabelecer o vínculo aluno/escola, em um formato que respeitasse o distanciamento social.

Isso posto, começamos a traçar o desenho de nossa proposta, considerando que os pais não são professores e tampouco assumirão esse papel, e que muitos alunos moram com seus avós ou tios ou ficam sob a vista de um responsável. Consideramos também que as aulas foram suspensas de um dia para o outro, fazendo com que os alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais não recolhessem seu material escolar em tempo hábil para levarem a suas casas. Pensamos ainda que a casa do aluno não é a escola, sendo assim, o tempo e o local para seus estudos podem ser bem limitados; e, por último, mas não menos importante consideramos o fato de que nem todos têm acesso ou familiaridade com as tecnologias digitais.

Assim, identificamos nossa segunda situação desafiadora: apresentar tarefas escolares, de modo que os alunos pudessem desenvolvê-las com aquilo que possuísem em casa. Dessa forma, nosso principal objetivo com a proposta pedagógica foi traçado: romper com esses dois desafios.

Foram organizadas três reuniões on-line com o corpo docente da escola, ocorridas no mês de maio, de acordo com seus respectivos segmentos (Ed. Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais). O objetivo das reuniões que, a princípio, foi buscar junto aos professores a construção de um caminho para restabelecer o vínculo entre

alunos e escola, foi muito além, pois proporcionou um momento de repensar atitudes e estratégias, entendendo que as dificuldades deveriam ser reconfiguradas em metas.

Também foi pensada a forma como essas ações ficariam registradas, para compor o arquivo da escola. Assim surgiu a ideia do portfólio, que traria também o panorama das ações em seus diferentes aspectos e possibilitaria um aprofundamento e melhoria do trabalho pedagógico.

A PROPOSTA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a declaração de pandemia causada pelo novo corona vírus, feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS), diversas estratégias para se combater a disseminação desenfreada desse vírus foram adotadas em todo o mundo. Dessa forma, o contexto de pandemia vivido repercutiu diretamente no modo de ser e de viver da sociedade. Novas relações com o cotidiano precisaram ser estabelecidas entre as pessoas e, conseqüentemente, estas precisaram e ainda precisam buscar alternativas de fazer diferente, de se reinventar. O novo contexto social vivenciado atingiu diretamente o sistema educacional, que também precisou entrar no isolamento e, assim, se mobilizar para descobrir novos formatos de educação e de interação.

O governo do estado de Minas Gerais, por meio do Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020, instituiu o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19, ampliando as ações de prevenção e combate ao Corona vírus em órgãos e entidades da administração estadual, além de suspender a princípio as aulas da rede estadual por cinco dias. No entanto, devido à situação excepcional que se estabelecia, resolveu-se pela suspensão por tempo indeterminado das aulas presenciais no estado e outras providências (MINAS GERAIS, 2020).

Em Juiz de Fora, essa realidade não foi diferente. O DECRETO MUNICIPAL N.º 13.893/2020, de 16 de março de 2020, dispôs sobre várias medidas de enfrentamento da Covid-19 para o contexto da cidade, entre elas a suspensão das aulas presenciais para a rede pública e privada; em maio a Secretaria de Educação da rede municipal apresentou seu projeto “Cadinho de Prosa”, que apresentava seu posicionamento “frente à necessidade de promover acolhimento e fortalecimento de

vínculos envolvendo os bebês, crianças, alunos e alunas, bem como as suas famílias” (JUIZ DE FORA, 2020b).

Durante esse percurso, o Ministério da Educação (MEC) homologou, com alterações, as diretrizes propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de 28 de abril. Tais diretrizes apresentam relevantes orientações, dentre elas o aproveitamento das atividades remotas como carga horária dos alunos, inclusive com sua recomendação desde a Educação Infantil (BRASIL, 2020b).

Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, no período de 30 de abril a 10 de maio de 2020, trouxe uma análise da educação escolar em tempos de pandemia, incluindo escolas públicas e privadas do país. Diferentes aspectos foram abordados nessa pesquisa, entre eles as *estratégias educacionais* utilizadas pelas professoras nas primeiras semanas de isolamento social; segundo dados apresentados, 60% na Educação Infantil e 65% no Ensino Fundamental utilizaram as redes sociais para envio de atividades aos alunos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Assim, em todo o território brasileiro, governadores e prefeitos articularam-se em suas Secretarias mobilizando-se nas diferentes frentes de combate à disseminação da covid-19.

Pensando em todo esse contexto e nas diversas possibilidades de se tentar manter o vínculo do aluno com a escola é que se justifica a proposta de ações pedagógicas da Escola Integradora, cujo percurso formativo das ações que ora apresentamos foi construído pautado nas concepções de aprendizagem trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (BRASIL, 2017) defende que o aluno seja protagonista de seu próprio aprendizado, reconhecendo-se como ser ativo no contexto histórico-cultural, ser criativo, proativo, colaborativo, crítico, entre outras competências que precisa desenvolver para interagir na sociedade atualmente. São essas competências que também nós buscamos desenvolver com todos os alunos da escola. E agora diante de um novo desafio que é manter o vínculo escolar de forma distanciada.

As ações estabelecidas para nossos alunos da Educação Infantil apoiam-se nos Campos de Experiência apresentados pela BNCC (BRASIL, 2017) e na concepção de infância trazida na proposta curricular para a Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2010), que podem ser considerados

pontos fundamentadores para o planejamento dos professores, uma vez que precisam ampliar seu olhar para a construção da identidade e da subjetividade das crianças.

Tais documentos nos levam a compreender as crianças como sujeitos sócio-histórico-geográficos, que constroem suas identidades pelas interações e vivências cotidianas (JUIZ DE FORA, 2010) e a concebê-las como centro do processo da aprendizagem por meio de suas experiências, sustentando os seis direitos de aprendizagem: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* (BRASIL, 2017)

Este então tornou-se o maior desafio, posto sua complexidade, tendo em vista a necessidade de reorganizar a lógica do processo de ensino/aprendizagem, por meio de uma interação tecnológica. Apesar de todo o avanço tecnológico e de o documento destacar a cultura digital, ele não previu sua utilização de forma tão efetiva no universo escolar. Até então a BNCC propunha contextualizar o uso da tecnologia ao conteúdo aplicado, no entanto, agora essa tecnologia tornou-se o principal instrumento dessas interações multimidiáticas e multimodais.

Isso posto, justifica-se a necessidade de um trabalho integrado dos professores no planejamento das ações propostas aos alunos, reconhecendo que essa integração dispõe as disciplinas numa perspectiva relacional, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos e os saberes da escola (Bernstein, 1996).

Como já dito, o instrumento utilizado como subsídio para o registro da proposta pedagógica, desde o seu desenho até seus resultados foi o portfólio. Diferentes autores traçam definições sobre qual a funcionalidade de um portfólio, no caso estamos considerando Araújo e Alvarenga (2006) em sua concepção de portfólio como instrumento de construção e reflexão contínuas, que podem nos propiciar momentos de autoavaliação da proposta.

Por meio dele, pôde-se ter a visibilidade de todo o processo de desenvolvimento da proposta, bem como as indicações dos pontos que precisam ser reavaliados e readequados, de modo que estejam sempre em consonância com o objetivo principal, motivo da proposta de ações. Nele foram registrados, além do processo de construção da proposta, as atividades postadas aos alunos, as pautas

das reuniões, as aprendizagens construídas e os desafios encontrados pelos docentes ao longo do caminho.

A PROPOSTA E SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Para o encaminhamento da referida proposta de ações, utilizamos inicialmente as observações acerca do uso do celular pelos responsáveis dos alunos. A partir das reflexões e conhecimento da dinâmica da comunidade escolar percebemos que, para atender nossos alunos em um primeiro momento, o recurso mais viável a ser utilizado seria via WhatsApp. Isso porque este é um aplicativo de rede social presente na grande maioria do celular dos responsáveis, facilitando assim a interação a qual perspectivamos.

Para alcançar nosso objetivo principal, as primeiras ações pedagógicas foram desenhadas para o mês de junho; no entanto, devido à permanência da situação pandêmica, o traçado das ações pedagógicas na Escola ganharam alguns novos contornos, que foram trabalhados no mês de agosto, e se apresentavam por meio de um trabalho integrado entre professores e professoras em suas diferentes disciplinas ou Referências³, tendo como base das atividades um tema desencadeador, de modo que este fosse trabalhado em seus diversos enfoques.

A ideia de se trabalhar com um tema desencadeador objetivava a integração entre os professores, de modo que pudessem explorar diferentes assuntos com seus alunos, bem como propor a eles atividades escritas e orais como gravação de áudios ou vídeos, podcast, participação em clube de leitores, produções literárias e produções artísticas manuais e/ou digitais, entre outras, todas relacionadas ao tema e que vão ao encontro da proposta do “Cadinho de Prosa”, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

Quanto à Educação Infantil, pensamos em ações integradas, perpassando os diferentes Campos de Experiência, considerando que a criança está em casa e não possui diferentes tipos de material escolar. Consideramos ainda que toda atividade seria auxiliada pelo responsável que acompanha a criança e que o lúdico é o principal aspecto de desenvolvimento infantil.

³ PROFESSORA REFERÊNCIA 1 (REF1) e REFERÊNCIA 2 (REF2): nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, para organizar o trabalho das professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais, nas escolas da rede municipal.

A realização do trabalho da equipe escolar seguiu a seguinte organização:

1. As professoras adicionaram seus alunos nos grupos de Whatsapp, criados pela direção, conforme combinado em reunião, utilizando o número de contato do responsável registrado em sua ficha de matrícula.
2. Além disso, foi postado na página de rede social da Escola um aviso, contendo informes relacionados à criação desses grupos, sua importância e seu objetivo.
3. O período de realização das atividades para restabelecimento do vínculo foi durante todo o mês de junho. Para isso foi organizado um cronograma mensal, contendo a semana de planejamento e a semana de ações.
4. Foram criados grupos de planejamento, somente para os professores, para que as atividades fossem pensadas e desenvolvidas de forma integrada entre os docentes, perpassando os diferentes Campos de Experiência e as diferentes disciplinas, considerando que a criança e os adolescentes pudessem desenvolver suas atividades com facilidade e interesse.
5. Considerando que toda atividade seria auxiliada pelo responsável que acompanha o aluno ou apenas pelo próprio aluno, buscou-se sempre apresentar atividades/tarefas/vídeos de fácil compreensão vocabular, de forma clara e objetiva, de fácil acesso.
6. Buscou-se também propor atividades que não demandassem muito tempo dos pais, entendendo que estes seriam os mediadores das tarefas enviadas às crianças e que muitos deles ajudariam seus/suas filhos(as) em seu momento de folga do trabalho.
7. O foco principal no planejamento da Ed. Infantil foi dar protagonismo à criança, considerando ainda que o lúdico não pode ser esquecido nessa fase de escolarização.
8. Ainda sobre a Ed. Infantil, as professoras utilizam duas metodologias distintas para a produção de seus blocos de atividades: algumas vezes se apoiam em vídeos disponíveis na Internet e, a partir deles, propõem tarefas para as crianças; mas também criam seus próprios vídeos e/ou animações, nos quais passam orientação às crianças na confecção de algum brinquedo e/ou na própria contação de histórias.
9. O portfólio foi o instrumento utilizado para registrar os dados, seguindo a sugestão da direção escolar. Por meio dele pôde-se não só descrever as ações

realizadas, como também registrar as observações decorrentes das análises reflexivas feitas pela gestão e coordenação, ao longo do caminho percorrido no mês de junho.

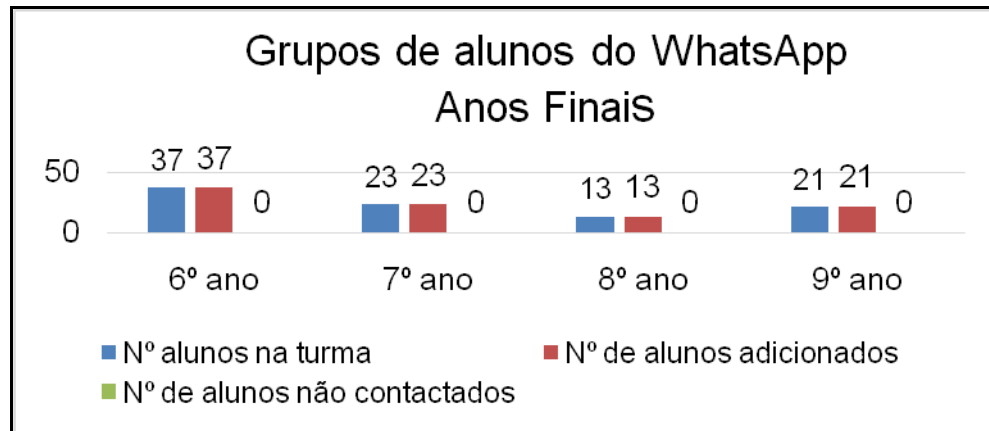
PRIMEIROS RESULTADOS E OBSERVAÇÕES

Desde meados de março, alunos e alunas de diversas localidades brasileiras tiveram suas aulas interrompidas por conta da pandemia da COVID19. Após o primeiro impacto de susto e medo e de evidenciar a suspensão das aulas por tempo prolongado, os órgãos competentes, em suas instâncias federais, estaduais e municipais adotaram estratégias e alternativas em busca de minimizar o distanciamento e de restabelecer o vínculo dos alunos com suas escolas.

A adoção de atividades não presenciais, apoiada pelo PARECER Nº 05/2020 (BRASIL, 2020b) constituiu-se uma das principais medidas para se chegar mais diretamente aos alunos e suas famílias de forma mais segura e, assim, tentar minimizar o impacto do afastamento social com as instituições escolares. Entretanto muitas críticas foram instauradas no cenário educacional brasileiro por conta da adoção dessas atividades remotas enviadas aos alunos, com a preocupação do aumento das desigualdades, uma vez que o acesso a redes de internet torna-se limitado devido a questões de localidade e de recursos financeiros, tanto de alunos quanto de professores.

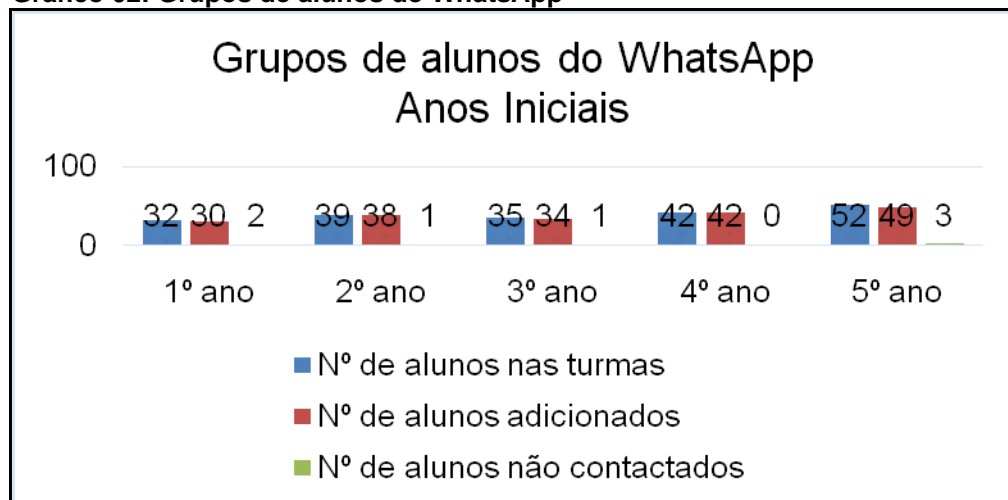
Atentos a isso, os profissionais da Escola Integradora buscaram alternativas que estivessem em consonância com a realidade da comunidade da escola e, assim, o caminho encontrado foi o uso do WhatsApp, pelos motivos já apresentados. Os gráficos a seguir apresentam um panorama do quantitativo de alunos que conseguimos alcançar nesta primeira etapa de contato e adicionamento dos alunos em seus respectivos grupos de escolaridade:

Gráfico 01: Grupos de alunos do WhatsApp



Fonte: Arquivo de dados da Escola Integradora /2020

Gráfico 02: Grupos de alunos do WhatsApp

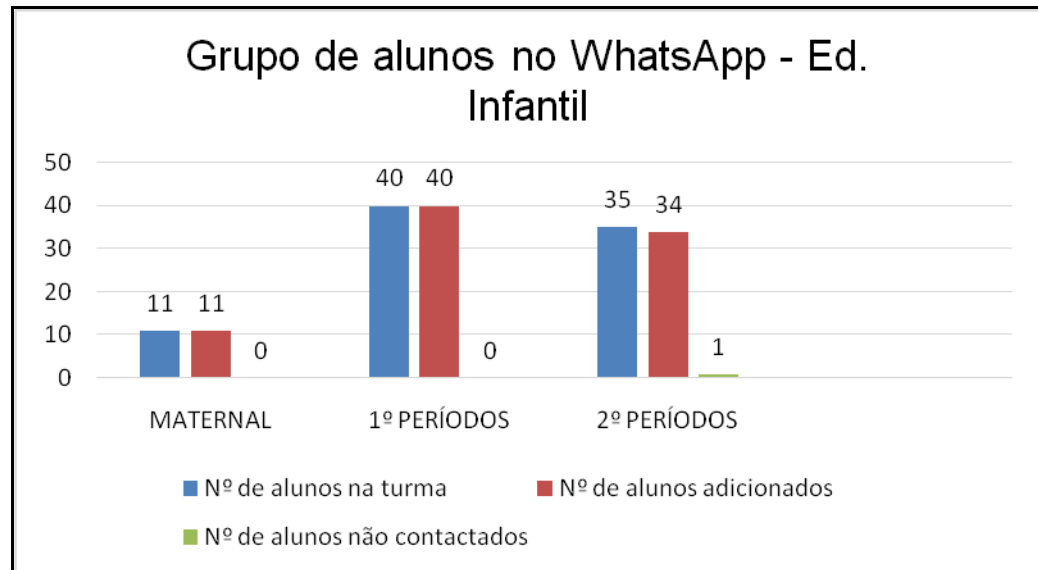


Fonte: Arquivo de dados da Escola Integradora/2020

Analisando os números apontados nos gráficos das turmas do Ensino Fundamental, podemos observar que:

1. Nos anos finais, num contingente de 94 alunos, conseguimos contactar 100% dos familiares, tendo sua autorização para adicionar os filhos nos respectivos grupos das turmas. Muitos desses responsáveis solicitaram que fosse adicionado o número do celular do(a) filho(a), o que foi acatado pela professora responsável.
2. Já nos anos iniciais, num total de 200 alunos, conseguimos contactar e adicionar 96% dos familiares.

Gráfico 03: Grupo de alunos no WhatsApp – Ed. Infantil



Fonte: Arquivo de dados da Escola Integradora/2020

Com relação ao adcionamento dos alunos nos grupos da Educação Infantil, o gráfico mostra que o resultado foi considerado também bastante positivo, pois, de um contingente de 86 alunos desse segmento na escola, apenas 1 (um) aluno não foi adicionado, porque o contato do telefone registrado em sua ficha de matrícula não estava atualizado.

A participação coletiva e integrada das professoras nos grupos de planejamento trouxe novos contornos às ações interdisciplinares. Isso registrado pelas próprias professoras da Educação Infantil, por perceberem a importância do encadeamento dos assuntos explorados. As professoras tiveram, em seus grupos de planejamento, a interação com seus pares, havendo, assim, seu espaço de diálogo para refletirem juntas sobre as atividades a serem trabalhadas. Essa dinâmica também ocorreu de forma positiva entre as professoras dos Anos Iniciais. Já no grupo de planejamento dos Anos Finais, observamos uma certa dificuldade dos professores interagirem, trocarem ou aceitarem sugestões dos seus pares e/ou da coordenação; essa dificuldade pode ser consequência da prática de fragmentação disciplinar que ocorre no segmento dos Anos Finais e que leva a grande maioria dos professores a um planejamento solitário e individual, mesmo quando se propõem a desenvolverem um trabalho interdisciplinar.

Por outro lado, a proposta de um trabalho integrado possibilitou que todas as professoras tivessem acesso à produção das atividades, de forma a dar continuidade no processo de construção de conhecimento dos alunos.

Com o objetivo de ter dos responsáveis um feedback do trabalho proposto pela escola, ao final do mês de junho, foi criado pela equipe gestora um questionário direcionado aos pais e postado nos grupos dos alunos. O questionário criado no *Formulário Google* ficou aberto durante todo o mês de julho e fechado para respostas na primeira semana de agosto. Seu link foi postado nos grupos dos alunos por duas vezes, dando aos pais/responsáveis mais oportunidades de responderem, numa tentativa de alcançar um nº bem satisfatório de respostas.

Destaque aqui para três gráficos, que apontam perguntas mais gerais, focando desde a Educação Infantil aos Anos Finais:

Gráfico 04: Educação Infantil aos Anos Finais



Fonte: Arquivo de dados da Escola Integradora/2020

Gráfico 05: Educação Infantil aos Anos Finais



Fonte: Arquivo de dados da Escola Integradora/2020

Gráfico 06: Educação Infantil aos Anos Finais



Fonte: Arquivo de dados da Escola Integradora/2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta de ações trouxe para nós um novo olhar para o outro, a partir do momento que precisamos avaliar qual o melhor caminho para se chegar a nossos alunos, permanecendo no distanciamento físico. O uso de tecnologias, mesmo que em forma básica de interação entre pessoas, de gravação de vídeos ou áudios, de produção de podcast, etc., está sendo entendido como um desafio para a

tríade aluno/escola/família, uma vez que tais recursos ainda não eram usados nas tarefas escolares.

A mudança para um novo modelo de interação não desfoca o objetivo principal do qual estamos propondo, pelo contrário, quando articulamos a proposta de um novo planejamento, por meio de um trabalho integrado, pensamos em estabelecer de forma mais efetiva o encadeamento da aprendizagem dos alunos, propiciando a eles e seus familiares enxergarem que somos todos capazes de nos reinventar, porque somos seres pensantes e protagonistas da nossa história.

Durante a organização e o desenho de todo o processo de construção desta proposta de ações, assumimos o desafio de buscar o envolvimento com um instrumento tecnológico que até então era tratado por muitos de nós, profissionais da escola, como distante da interação aluno/escola. Talvez essa dicotomia se estabeleça devido a diferentes fatores, entre eles, o fato de que o uso de celular em sala de aula gerar distração entre os alunos.

No entanto é sabido que a BNCC traz como um de seus pilares a cultura digital e de que forma ela deve ser inserida no processo de aprendizagem do aluno, de modo a garantir-lhe seu uso de maneira crítica e responsável. Isso dito, é fácil perceber que para essa garantia acontecer, o(a) professor(a) precisa desenvolver essas habilidades em si.

Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais não é visto pela Escola Integradora como um substitutivo do ensino presencial, nem tão pouco minimiza a figura do professor; na verdade a sua utilização veio para reconfigurar o espaço escolar. Em tempos de pandemia, não se pode mais apenas olhar as competências descritas na BNCC e ignorar sua existência. É preciso saber vivê-las. Assim, acreditamos também que este seja um primeiro passo para repensar um novo formato da escola no pós-pandemia.

Consideramos que a escola seja um importante espaço de interação, mas que, no momento não é o mais seguro; consideramos ainda que, mesmo com o distanciamento, é essencial que se busque fortalecer o vínculo entre aluno/escola, ainda que este seja em um novo formato, em busca de um “novo normal”.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Z. R; ALVARENGA, G. M. **Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.
- BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020**, de 28 de abril de 2020b.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia.** Informe nº 1. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em setembro/2020.
- JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Cadinho de Prosa. Disponível em <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em julho/2020a.
- JUIZ DE FORA. **DECRETO MUNICIPAL N.º 13.893/2020, de 16 de março de 2020.** Disponível em [https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964#:~:text=DECRETO%20N.%C2%BA%2013.893%20%2D%20de,\)%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964#:~:text=DECRETO%20N.%C2%BA%2013.893%20%2D%20de,)%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias). Acesso em abril/2020b.
- JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana.** 2010. Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim de Legislações e Normas.** nº 01, maio de 2020.

JANELAS LITERÁRIAS E AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Maria Moraes Scheffer¹
Queila Adriana de Alcântara²
Terezinha Toledo Melquíades de Melo³

RESUMO

Neste artigo discutimos a formação docente em tempos de pandemia a partir de uma proposta pedagógica intitulada “Janelas Literárias” que foi desenvolvida e apresentada aos professores e professoras da rede municipal de ensino, em um webinar promovido pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, no âmbito do Projeto Cadinho de Prosa. A conjuntura atual exige ações integradas, logo, a formação docente, realizada por meio de webinários, foi um ato responsável assumido pelo Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), através do qual foi possível estabelecer um diálogo entre todos os envolvidos com a ação pedagógica e fomentar as discussões sobre temas gerais e específicos relacionados à educação. Neste cenário de pandemia, a literatura se apresenta como uma possibilidade de mobilizar encontros e afetos. Por ser a escola uma instituição de destaque na promoção da leitura literária, os docentes são os principais mediadores da relação dos estudantes com a leitura literária. Nesse sentido, a literatura é tomada como porta de entrada para a criação de vínculos entre os docentes, crianças, alunos e alunas, na tentativa de propiciar a esses sujeitos a experiência com essa prática cultural. A prática pedagógica realizada e apresentada aos docentes que participaram do Webinar por meio do *Google meet* revelou-se como uma proposta que potencializa a interação com o uso de ferramentas tecnológicas.

Palavras-chave: Formação docente. Proposta Pedagógica. Literatura. Janelas Literárias.

ABSTRACT

This report discusses teacher training in times of pandemic based on a pedagogical proposal entitled “Janelas Literárias” which was developed and presented to teachers in the municipal school system, in a webinar promoted by the Secretariat of Education of Juiz de Fora within the scope of the Cadinho de Prosa Project. The current situation requires integrated actions, so teacher training, carried out through

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Técnica da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação.

2 Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Técnica da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação.

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Supervisora da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação.

webinars, was a responsible act assumed by the Department of Pedagogical Planning and Training (DPPF), through which it was possible to establish a dialogue between all those involved with the pedagogical action and encourage discussions on general and specific topics related to education. In this pandemic scenario, literature presents itself as a possibility to mobilize encounters and affections. As the school is a prominent institution in the promotion of literary reading, teachers are the main mediators of the relationship of students with literary reading. In this sense, literature is taken as a gateway to create links between teachers, children, students and students, in an attempt to provide these subjects with the experience with this cultural practice. The pedagogical practice carried out and presented to the teachers who participated in the Webinar through Google meet was revealed as a proposal that enhances the interaction with the use of technological tools.

KEYWORDS: Teacher Training. Pedagogical Proposal. Literature. Literary Windows

JANELAS LITERÁRIAS: REFLEXÕES INICIAIS

Janela

*Janela, palavra linda.
Janela é o bater das asas da borboleta amarela.
Abre pra fora as duas folhas de madeira à toa pintada,
janela jeca, de azul.
Eu pulo você pra dentro e pra fora, monto a cavalo em você,
meu pé esbarra no chão.
Janela sobre o mundo aberta, por onde vi
o casamento da Anita esperando neném, a mãe
do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi
meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai:
minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.
Ô janela com tramela, brincadeira de ladrão,
claraboia na minha alma,
olho no meu coração.*

Adélia Prado

*O bom professor cria, inaugura e responde.
Antônio Nóvoa*

As palavras de Adélia Prado trazidas na epígrafe nos fazem pensar a janela como um objeto poético, como uma metáfora que transborda a pluralidade de sentidos. Por ser o lugar de onde se observa o mundo e se é observado, a janela fica no entremeio do que está dentro e o que está fora num movimento que se duplica. Em estado de contemplação, o eu lírico registra momentos importantes de sua vida e da vida daqueles que se colocam em interação por meio da janela. É o cotidiano da vida sendo materializado e retratado através das palavras poéticas. Assim como Adélia Prado, poetas como Cecília Meireles, Mario Quintana, Cora

Coralina, entre outros, descreveram e narraram a janela como lugar de encontros, de esperança e de memórias.

Em face dessa poética da palavra, entendemos a janela em seu sentido múltiplo e alargado. Sendo assim, num momento em que as relações humanas foram interditadas em função da pandemia causada pelo Coronavírus, as janelas se tornaram um dos meios possíveis de se ter uma experiência relacional com as pessoas, pois através dela o eu se conecta com o mundo a sua volta. Tal possibilidade tem feito a diferença em nossas vidas, uma vez que o tempo presente tem se revelado cada dia mais desafiador e o futuro nos desperta sentimentos como a incerteza, o medo, a insegurança não só em relação à nossa experiência de vida como também em nossa trajetória profissional.

As palavras de Nóvoa, apresentadas também na epígrafe, sublinham a relevância do papel dos docentes, da escola e da educação. Ao mesmo tempo que essa centralidade da escola e da docência, no debate atual, representa um momento ímpar de reconhecimento do valor da educação escolar, dos docentes e de todo o processo educativo, aponta também a ambivalência deste cenário, já que os limites que os impedem de desenvolver suas práticas pedagógicas também ficaram expostos. Assim sendo, as situações vividas no atual momento, requer de todos os sujeitos envolvidos e implicados com a educação o enfrentamento dos desafios colocados por essa pandemia que escancarou ainda mais as desigualdades sociais do nosso país. A densidade desse momento nos desafia a pensar em respostas para as questões que são colocadas no campo da educação. Sendo assim, se, por um lado, estamos distantes fisicamente, por outro, é importante estarmos próximos na discussão e reflexão de temas que possam alavancar a educação dentro de um contexto tão adverso.

Em face dessa conjuntura, refletir a formação continuada num espaço-tempo atravessado por essa situação de pandemia que exige o distanciamento social, é determinante pensar formas outras de interação com os docentes por caminhos ainda desconhecidos com vistas a criar contextos de encontros e interações para além do face a face. O distanciamento trouxe a oportunidade de pensarmos nas relações e interações humanas a partir de outros espaços-tempo que possam nos permitir estar juntos ainda que separados fisicamente. Representou e ainda representa uma grande oportunidade de exercício da empatia, a qual nos faz pensar

no outro e nos implicar com os seus sentimentos e anseios. Nessa direção, nos apoiamos nas ideias de Bakhtin (2003) que nos propõe a observar o mundo, o homem, a cotejar os textos, contextos e as vozes dos sujeitos na busca por um novo contexto na pandemia e pós-pandemia. Todavia, para que todo esse movimento aconteça é preciso estar implicado com o mundo e com o que envolve as relações humanas, sobretudo na esfera da educação que é a área em que atuamos.

Na esteira dessa discussão, compreendemos a formação continuada como um ato a partir do qual nos colocamos em movimento para darmos passos em direção ao outro, assumindo, assim, a nossa responsabilidade e revelando a nossa implicação com esse outro. Sendo assim, a formação continuada é concebida como uma experiência que mobiliza as pessoas, que desperta sentimentos e afetividades que deságuam na docência. É mister pensar a formação docente a partir de outros parâmetros para que seja vislumbrado um formato outro de sociabilidade, porque o momento propõe que a educação seja repensada e recriada.

É do nosso entendimento que todo o caminho de formação docente é atravessado por um ato responsivo e nos colocar em relação com os professores é estar aberto a compreender que aquilo que será proposto precisa afetar as professoras e os professores na sua singularidade e, por conseguinte, as crianças, os estudantes e suas famílias. Afinal, “a responsabilidade está vinculada à vida como ato, como sucessão de atos de nossa atividade; ao agir, torno-me responsável (SOBRAL, 2019, p. 44). Diante disso vale indagar: que processos formativos o (a) professor(a) demanda? Como acolher e atender essas demandas? Que mecanismos podem ser acionados para que seja possível uma interação com os (as) professores (as) em tempos pandêmicos? Como podemos trazer a dimensão da indissociabilidade entre ciência, arte e vida que ultrapasse o contato presencial? De que modo entrar nas relações e ações da docência pela porta da literatura com vistas a mobilizar afetos para que estes, por sua vez, afetem e acolham todos os envolvidos nos processos educativos?

Visando dar respostas a essas indagações, a Secretaria de Educação (SE) da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) elaborou o **Projeto Cadinho de Prosa**⁷ com o

⁴ O projeto “Cadinho de Prosa” se caracteriza como um movimento de abertura sempre pronto a acolher, propor, sugerir, construir, revisar e reconstruir. Cria um percurso singular para a educação no município, distanciando-se de uma proposta baseada em aulas remotas. Para maiores informações, acesse o link: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>

objetivo de favorecer articulações pedagógicas entre as escolas com as famílias, crianças e jovens e de promover a formação continuada dos docentes que atuam na rede municipal de ensino. Com o propósito de atender a esse objetivo, o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) através da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) desenvolveu, no primeiro momento, a proposta de formação continuada através da realização de Webinários para que fossem estabelecidos vínculos com os docentes, coordenação pedagógica e direção escolar que compõem o quadro de carreira do magistério municipal. Desse modo, a formação continuada que, antes da pandemia era oferecida de modo presencial no Centro de Formação do Professor da SE, passou a ser realizada através da forma de comunicação síncrona viabilizada por meio de webinários e, posteriormente, por apresentação de lives⁵ na Plataforma do Projeto Cadinho de Prosa. Isto é tomar uma posição, é dar uma resposta como nos fala Antônio Nóvoa.

A nossa tomada de posição foi construir uma proposta de prática pedagógica possível de ser desenvolvida pelos docentes com as crianças, alunos e alunas da rede municipal. Tratou-se de uma possibilidade de prática, dentre tantas outras, porque a partir deste trabalho, outros desdobramentos poderiam acontecer, inclusive de forma interdisciplinar. O nosso intuito com a apresentação desta prática intitulada “Janelas literárias” foi que os professores pudessem, a partir dela, recriar, acrescentar ou retirar elementos, levando em consideração a escola, a turma, os estudantes, os objetivos e especificidades de cada instituição e as condições objetivas de sua realização junto aos estudantes. Antes de descrevermos o trabalho proposto e realizado, no tópico, a seguir, trataremos acerca das potencialidades da linguagem literária.

⁵ Cadinho de Prosa *Lives* - trata-se de conferências *on-line* ou videoconferências com intuito de promover e garantir a formação de professores, mesmo em tempos de isolamento social. Conjunto de *lives* propondo reflexões de cunho filosófico e educacional, como também aquelas que trazem as perspectivas do referencial curricular da rede municipal de Juiz de Fora. Para a realização destas *lives*, a Secretaria de Educação contou com várias parcerias: professores de Ensino Superior; Universidades Federais; Fóruns de Educação e demais instituições e pessoas envolvidas com o referido projeto e com as demais ações vinculadas a ele.

Fonte: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/projeto-cadinho-de-prosa?authuser=0>

JANELAS LITERÁRIAS: O QUE PODE A LITERATURA?

Afinal, o que pode a literatura? Primeiramente, a literatura está vinculada à vida e é fundante para a plena realização humana. A linguagem literária traz a possibilidade de compreendermos e atuarmos no mundo, pois alimenta nossas emoções com a palavra poética e por ela somos sustentados, deslocando-nos para uma outra realidade, mas ao retornarmos para o chão do nosso real, nos sentimos mais fortalecidos. Por isso podemos dizer que a literatura é uma carícia, um afago para nossas dores, aflições e alegrias. “Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma, porém revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós por dentro” (TODOROV, 2009, p.76).

Como pontua Candido (2011), a literatura tem a capacidade de atender a nossa imensa necessidade de ficção e fantasia, de tal modo, que afeta o nosso consciente e inconsciente, movendo o nosso interior e oferecendo um conhecimento profundo do mundo por uma via diferente da ciência. Pela via da literatura nos tornamos capazes de expandir a nossa sensibilidade e empatia, fazendo com que nossa condição humana seja interpelada. Como ressalta Barthes, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe de algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2013, p.19).

A literatura é concebida, portanto, como parte do processo de humanização dos sujeitos. À medida que se lê literatura, amplia-se a possibilidade do encontro, da aproximação e identificação com o outro, do despertar sentimentos e da compreensão do que somos e de quem são os outros. Bakhtin alarga a nossa compreensão sobre a potencialidade da literatura quando afirma que “a arte me dá a possibilidade de vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital” (BAKHTIN, 2003, p.73-74). Olhando para a arte, aprendemos a olhar para a vida de forma mais criativa e reflexiva.

É dentro dessa perspectiva de possibilitar a vivência de várias vidas, de construir vínculos e promover encontros, neste cenário de pandemia que estamos vivendo, que buscamos planejar e desenvolver uma prática pedagógica que fosse ao encontro dessas premissas. Diante da nossa atual realidade, o mergulho na linguagem literária nos dá fôlego para compreender e dar sentido ao que estamos vivendo. Como diz Calvino, “há coisas que só a literatura com seus meios

específicos pode nos dar” (CALVINO, 1990, p.13), o que justifica a realização da proposta pedagógica “Janelas Literárias” que foi apresentada aos docentes como estratégia de formação continuada. Na sequência, relatamos o trabalho planejado e desenvolvido.

JANELAS LITERÁRIAS: UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

“Janelas literárias” é o título de uma, entre tantas outras práticas pedagógicas que foram planejadas e desenvolvidas para serem apresentadas em forma de Webinário e *Lives* para professoras e professores da rede municipal de ensino. O nosso objetivo foi apresentar uma possibilidade de trabalho com as crianças, alunos e alunas em tempos de distanciamento social e de aulas presenciais suspensas. Elegemos apresentar esta prática como base para análise e reflexão sobre as perspectivas que a leitura literária compartilhada pode oferecer.

A proposta de trabalho desenvolvida tomou como ponto de partida os textos literários, visto que nosso propósito era instaurar a possibilidade de promover um vínculo entre os (as) docentes com as crianças e estudantes por meio da literatura. Conforme já foi colocado, anteriormente, neste texto, é reconhecida a importância dos textos literários na interação com o leitor como um possível caminho que se abre para desvendar os sentimentos, captar os sentidos das coisas não ditas, convidando-o a participar do jogo da imaginação. Nesse sentido, a literatura possibilita o desenvolvimento de um espaço de liberdade da linguagem e nos permite acionar a nossa imaginação, refinar nossa sensibilidade e alimentar nossas emoções e fantasias, sendo ao mesmo tempo, fonte de conhecimento sobre o mundo.

Na primeira etapa do trabalho, para que as crianças tivessem uma referência e compreendessem a proposta, foi gravado um vídeo que mostrava a cena de uma professora fazendo a leitura do poema “Ninho do coração”, do escritor Pedro Bandeira. Em seguida, o vídeo foi enviado para as crianças pelo WhatsApp, uma vez que foi a forma de comunicação possível para que conseguíssemos atender o objetivo proposto e a participação das crianças.

As dezoito crianças que participaram desta proposta de leitura literária nas janelas frequentam escolas públicas e privadas de Juiz de Fora. No entanto, foi

necessário fazer um recorte e definir que, para atender a nossa proposta, precisávamos de crianças que estivessem vivenciando o processo de alfabetização.

Na etapa posterior do trabalho, após as crianças assistirem ao vídeo enviado pela professora que foi utilizado como referência, todas foram desafiadas a também escolherem um texto para ser lido próximo de uma das janelas de suas casas. A escolha do texto se deu a partir dos seus interesses e gostos, além das possibilidades de acesso aos diferentes gêneros literários. Vale destacar que uma das crianças optou por ler um texto de sua autoria, já que havia escrito um poema sobre o Coronavírus como tarefa solicitada pela escola onde estuda.

Sabemos que com o confinamento e as aulas interrompidas, as crianças deixaram de ter no seu dia a dia o espaço da escola como lugar de convivência, de socialização e aprendizagem. O lugar principal de experiências e vivências passou a ser suas casas junto de seus familiares. Segundo Arenhart e Lopes (2016), lugar pode ser entendido como espaço constituído de sentidos e valores. Desta forma, “[...] o vão lateral, por exemplo, para os adultos que não estabelecem relação afetiva com esse local, é apenas *espaço*; já para as crianças é *lugar* de encontro, de brincadeira, de esconderijo, de proteção, etc.” (ARENHART e LOPES, 2016, p.21). Seguindo essa compreensão, as crianças escolheram outros lugares para a realização da leitura e argumentaram o motivo da escolha. Algumas moravam em apartamento e preferiram fazer a leitura na sacada, próximo à porta, porque a janela era muito alta, outras escolheram o lugar da casa onde se sentiam mais à vontade para fazer a gravação, como por exemplo, na escada do prédio onde moravam. Isto demonstrou o interesse delas em participar desta proposta pedagógica dentro das possibilidades que o seu espaço de moradia lhe ofertava.

O modo de ler o texto também foi diversificado. Uma das crianças resolveu fazer duas versões da gravação: na primeira gravação, ela apenas leu o que estava escrito no livro e, na segunda, além de ler, interagiu com seus interlocutores, mostrando as imagens e fazendo comentários sobre a história e atribuindo sentidos ao texto.

Chamou-nos a atenção o fato de que duas crianças, apesar de ainda não conseguirem ler convencionalmente, fizeram a gravação do vídeo sem que demonstrasse dificuldade. Uma delas pegou o livro *Meu sítio* e foi criando uma história a partir das imagens, mas tendo o cuidado de contextualizar a história, trazer

elementos linguísticos de ligação entre as ideias e dando toda uma sequência na história, ou seja, utilizou-se das imagens e de sua imaginação para fazer a leitura e gravar o seu vídeo. Outra criança, também ainda em processo inicial de alfabetização, resolveu contar uma história que conhecia e gostava muito: *A cigarra e a formiga*. Da janela de sua casa, contou a história sem o livro, mas também utilizou marcadores temporais, suspense, detalhando cada momento, desenvolvendo uma leitura dramatizada de modo a envolver, sobremaneira, o seu interlocutor.

Após gravarem e enviarem os vídeos para nosso WhatsApp, iniciamos o circuito de leitura entre as crianças. À medida que os vídeos foram enviados, fizemos o compartilhamento deles de forma aleatória para cada uma delas. Todas revelaram o gosto em fazer a leitura de um texto literário e ficaram curiosas para saber quem assistiria ao seu vídeo.

Com entusiasmo e envolvimento, as crianças receberam o novo desafio proposto, qual seja, assistir ao vídeo enviado e, na sequência, produzir narrativas variadas, com produções em diversas linguagens a partir da história que foi lida. As crianças teriam que pensar sobre o vídeo assistido e, a partir dele, imaginar o que poderiam fazer. E, assim, elas criaram narrativas visuais e escritas. Foram feitos desenhos coloridos com giz de cera, lápis de cor, colagem, utilizaram massinha e fizeram dramatizações com brinquedos. Conforme destaca Vigotski (2010), a experiência estética requer não apenas um contemplador, mas um sujeito que desempenha um papel ativo que é movido pelas provocações que a arte, nesse caso específico, a literatura, mobilizou tanto naquela criança que leu quanto na que ouviu a história.

Destacamos o vídeo produzido por uma das crianças no qual foi lida a história João e o pé de feijão (Figuras 1, 2 e 3). Nesta história, aparece, na casa do gigante, uma personagem que chamou a atenção da criança que o havia assistido: uma galinha que botava ovos de ouro. Essa criança, a partir desta história, recortou uma imagem de galinha e desenhou nela um ninho cheio de ovos de ouro. O nome da galinha, segundo ela, foi um nome que o fez lembrar de outra história que havia lido anteriormente e, por isso resolveu colocar a versão feminina de Cristovão Colombo para “Cristova Colomba”. Além do nome, criou um apelido para a galinha: “Galinha Rica”. Quando a mãe perguntou o porquê do apelido, ela disse que se a

galinha botava ovos de ouro, então ela era rica, por isso “galinha rica”. Para que fosse feita a identificação dos ovinhos, fez uma seta no ovinho que iria chocar primeiro e dali nasceria o primeiro da família, por isso escreveu “o rei dos irmãos”, já que seria o primeiro da ninhada. A seguir, as imagens abaixo mostram as produções criadas por essa criança.

Figura 1: Narrativa visual da criança



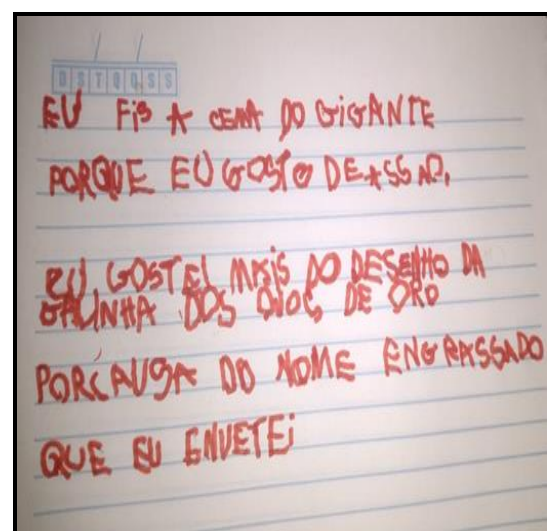
Fonte: Arquivo das autoras

Figura 2 Narrativa visual da criança



Fonte: Arquivo das autoras

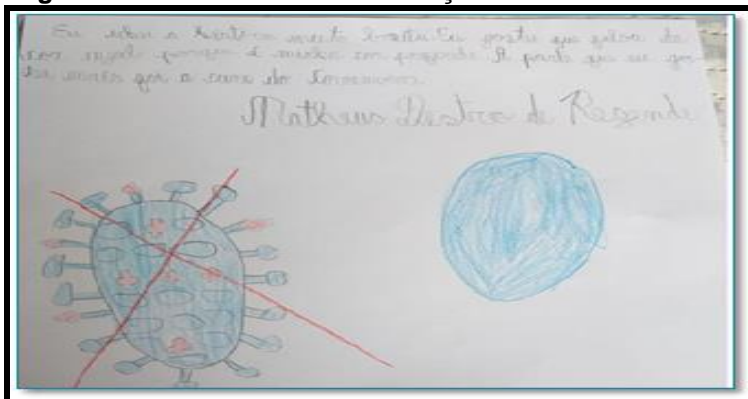
Figura 3: Narrativa visual da criança



Fonte: Arquivo das autoras

Outra criança recebeu o vídeo com um poema “Se eu pudesse colorir o mundo”. No penúltimo verso do poema enviado estava escrito o seguinte: “Se eu pudesse colorir o dia a dia com palavras, eu falaria para descobrir a cura desse vírus covid19 para nossa alegria e tranquilidade, se eu pudesse pintar o dia a dia, pintaria na cor azul que me transmite paz”. Como resposta para esse vídeo em que é lido esse poema, a criança que o recebeu escreveu um pequeno texto falando sobre o poema que lhe fora enviado. Foi escrito o seguinte texto: “Eu achei o poema muito bonito. Eu gostei que falou da cor azul, porque é minha cor preferida. A parte que eu gostei mais foi a cura do Coronavírus”. Por conta disso, registrou em forma de desenho a imagem do Coronavírus na cor azul.

Figura 4: Narrativa visual da criança



Fonte: Arquivo das autoras

Na imagem abaixo encontra-se a narrativa visual feita de massinha e cola em uma folha por uma das crianças que participou do desenvolvimento dessa proposta pedagógica. Essa criança havia assistido ao vídeo da história *O pato e o sapo*.

Figura 5: Título: Narrativa visual da criança



Fonte: Arquivo das autoras

As produções das crianças revelaram a imaginação criadora de cada uma, a ponto de extrapolar as nossas expectativas iniciais. A criança que assistiu ao vídeo da história “Arca de Noé”, fez uma maquete da arca e colocou os bichos recortados dentro dela.

Figura6: título



Fonte: Arquivo das autoras

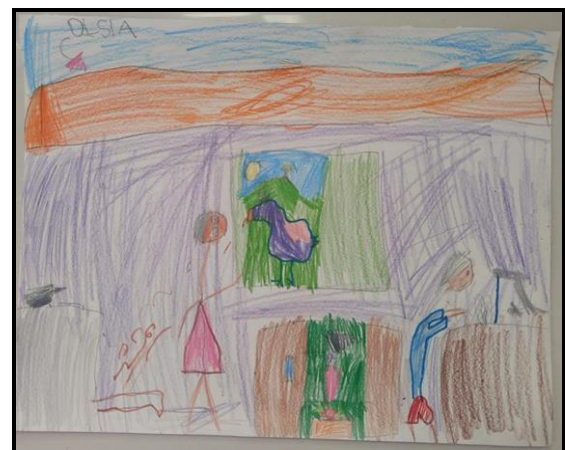
Outra criança que estava em processo de alfabetização, a partir do vídeo recebido, escreveu uma lista de palavras sobre a história que assistiu: passarinho, hamster, mariposa, gato, cachorro, peixe, rato, aranha, morcego. Produziu três narrativas, utilizando diferentes materiais para mostrar alguns cenários da mesma história. Na produção com massinha, especificou o cenário a partir da sua escrita espontânea, escrevendo cozinha.

Figura 7: Narrativa visual da criança



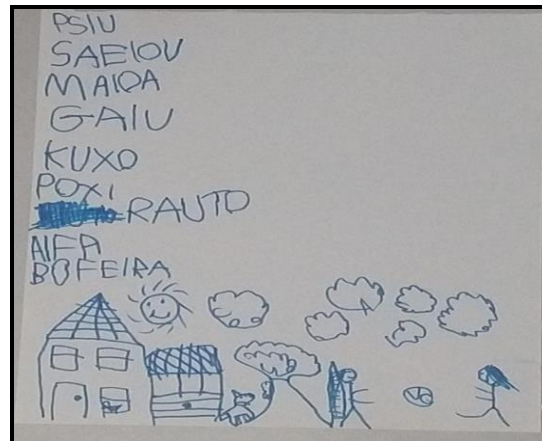
Fonte: Arquivo das autoras

Figura 8: Narrativa visual da criança



Fonte: Arquivo das autoras

Figura 9: Narrativa visual da criança



Fonte: Arquivo das autoras

A Criança que assistiu ao vídeo da história *Festa no céu* gravou um vídeo através do qual enviou um recado para o seu interlocutor, fazendo comentários sobre a história e sobre a forma como a outra criança havia lido. A oportunidade dada às crianças de escolherem o que produzir depois de assistirem aos vídeos, fez com que ela também se sentisse à vontade para escrever algo junto com o desenho que fez, deixando sua opinião e ressaltando o interesse em um personagem específico: o jabuti.

Figura 10: Narrativa visual da criança



Fonte: Arquivo das autoras

Ao compartilhar os vídeos com as crianças, realizamos um intercâmbio literário, movimento que nos chamou muita a atenção, pois as crianças tiveram que pensar a produção que fariam ao receber e assistir ao vídeo. Uma das crianças,

além de fazer a produção solicitada, resolveu gravar outro vídeo, mas desta vez, produziu um recado para a criança que havia enviado o vídeo com a história. Ao receber o recado, esta mesma criança quis retribuir gravando um vídeo que também continha um recado. Nesse intercâmbio de recadinhos, uma dupla de crianças marcou um piquenique para se conhecerem após a pandemia.

Ao gravar os vídeos de agradecimento, as crianças listaram elogios para quem enviara o vídeo, dizendo que a leitura foi muito boa, que havia gostado da história, a forma como foi contada, a entonação usada, enfim, ficou claro que prestaram atenção nos detalhes para justamente terem o que dizer ao outro. Tiveram, também, a oportunidade de ver a produção feita a partir do seu texto literário gravado e enviado para outra criança. Foi outro motivo para se sentirem valorizadas e elogiar a produção criativa de quem deu um significado para sua leitura.

Frente ao que foi apresentado, a “conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23). Quanto mais vivências significativas e criativas forem proporcionadas às crianças por meio da literatura, mais expressiva e fecunda será a sua imaginação. Ainda apoiada em Vigotski, quando a criança lê uma história, ela é convocada ao mundo da imaginação e, ao mesmo tempo provocada a criar vivências, pois não precisa viver uma experiência direta para vivenciar algo no mundo. Conforme explica o autor, “a pessoa não se restringe ao círculo e limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Tudo isso porque a linguagem literária é revestida de imaginação e, por isso, amplia a experiência da criança, permitindo-lhe ter vivências de outras geografias e viver muitas vidas.

JANELAS LITERÁRIAS: O QUE NOS ENSINA O TEMPO VIVIDO?

Como enuncia Bakhtin, o tempo “deixa uma marca profunda e indelével no próprio homem e em toda a sua vida” (BAKHTIN, 1998, p. 238). A pandemia tem provocado um abalo aos nossos sentidos, um choque às nossas emoções e todos os sentimentos despertados permanecerão presentes na cadência do tempo de

nossas vidas, deixando suas marcas. Diante de todos os desafios impostos, reconhecemos que é também um tempo de possibilidades, de reinvenção e criação. Isto ficou evidente nas produções de cada criança que participou da prática pedagógica proposta. Quando se trata de trabalho com textos literários, é importante ter a clareza de que por ser múltipla e cambiante, a literatura evoca diferentes sentidos. Cada criança foi afetada de diferentes formas a partir da narrativa literária que leu e a que lhe foi apresentada através dos vídeos compartilhados. Dessa maneira, considerar a importância da leitura literária é percebê-la como parte do processo de formação e desenvolvimento humano de cada uma dessas crianças. A literatura, acima de tudo, foi um abraço aos sentimentos de cada uma delas.

As narrativas visuais e escritas compartilhadas entre as crianças foram múltiplas, pois ganharam contornos genuínos e singulares. Se a proposta tivesse se fechado num único encaminhamento, as crianças não teriam a oportunidade de mobilizar a sua imaginação criadora que lhe é tão peculiar, e não teriam sido acolhidas as suas intervenções e possibilitado o seu protagonismo. Foi um acontecimento vivo e aberto. O compartilhamento de suas narrativas e toda a relação interessada com os textos literários nos faz atentar para o fato de que as crianças se sentem valorizadas e respeitadas quando suas vozes, seus interesses e desejos são acolhidos. Afinal, elas estão produzindo discursos e ao mesmo tempo, se apropriando de outros discursos que lhes foram apresentados neste intercâmbio de narrativas.

Quanto à formação docente, podemos dizer que o caminho encontrado para a continuidade dos processos formativos dos professores da rede municipal através da elaboração e implantação da Plataforma “Cadinho de Prosa” se mostrou como uma possibilidade potente para alcançar os docentes, uma vez que a participação nos webinários e nas lives realizadas pela Secretaria de Educação foi efetiva, contando sempre com um número significativo de participantes. É importante destacar que, como mediadores da relação dos professores com a formação continuada, nós, da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação, ao longo de todo esse período, atuamos como formadores em formação, numa via de mão dupla. Cada professor (a), dentro da realidade, características e possibilidades de cada escola e de seus estudantes

estabelecerá um propósito para a prática apresentada e poderá criar condições para que se torne uma proposta de trabalho interessante para os sujeitos nela envolvidos.

Longe de finalizarmos, mas buscando um encaminhamento para o diálogo, apresentamos algumas palavras escritas no chat por docentes que participaram deste webinar, as quais evidenciam as suas percepções e afetações mobilizadas pela proposta pedagógica desenvolvida e apresentada para continuarmos em outros tempos-espços a nossa conversa porque como escreveram: “essas trocas de experiências nos acrescentam muito. Dessas trocas surgem novas ideias”, porque nos importa “pensar as ações possíveis... provocações... reinvenção do simples”, por isso sentimos” gratidão pela partilha da prática e também por nos lembrar que a fragilidade faz parte do nosso processo!”

REFERÊNCIAS

ARENHART, D. e LOPES, J. J. M. L. **O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis**. In: Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. **Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977**. São Paulo: Cultrix, 2013.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171–193.

BANDEIRA, Pedro. **Cavalgando o arco-íris**. São Paulo: Moderna, 2002, p.60-61.

PRADO, Adélia. **Poesias Reunidas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SOBRAL, Adail. **A Filosofia primeira de Bakhtin**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Z. R. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de P. Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

UMA ESCOLA PÚBLICA NA PANDEMIA: A VOZ DOS ALUNOS

Helyon Lavinias Guimarães¹

RESUMO

O objetivo desse artigo é compreender as condições de aprendizagem de um grupo aleatório de alunos de uma escola municipal na cidade de Juiz de Fora, durante a pandemia de Covid19. Para tanto a metodologia usada foi o sistema de perguntas e respostas através da internet, visando não apenas uma análise básica das respostas, mas indo além, observando a disponibilidade de meios técnicos para participar desse tipo de aprendizagem *on-line*. Como referência teórica toma-se a análise biográfica de acordo com as ideias de Christine Delory-Momberger no livro *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada* (2012), com o objetivo de dar voz ao aluno em sua vivência existencial e espacial nesse momento dado. As conclusões são amplas e indicam principalmente que a pandemia alarga o fosso da desigualdade tão característica do Brasil.

Palavras-chave: Pandemia. Aprendizagem. Tecnologia. Periferia.

ABSTRACT

This article aims to understand the learning conditions of a random group of students from a municipal school in the city of Juiz de Fora, during the Covid19 pandemic. For that, the methodology used was the system of questions and answers through the internet, aiming not only a basic analysis of the answers, but going further, observing the availability of technical means to participate in this type of online learning. As a theoretical reference, biographical analysis is taken according to the ideas of Christine Delory-Momberger in his book "A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada", for the purpose of giving the student a voice in his existential and spatial experience at this given moment. The conclusions are broad and indicate that the pandemic widens the social inequality gap so characteristic of Brazil.

Key Words: Pandemic. Learning. Technology. Periphery.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe desafios inimagináveis para diferentes setores da sociedade. Desafios complexos que exigem adaptação, criatividade e um esforço constante de todos os atores envolvidos seja em qual setor da vida social for. Na educação isso não foi diferente.

¹ Professor da Escola Municipal Quilombo dos Palmares/PJF. Graduação em História pela Universidade Federal Fluminense; especialização em Ciência Política pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; especialização em História do século XX, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

Surpreendidos pela pandemia do novo Coronavírus o setor educacional, nos seus diferentes níveis, precisou se adaptar à situação caótica imposta pelos acontecimentos. Situação essa, que exigia distanciamento físico. Essa adaptação não foi igual para todos os níveis, pois implicava em aportes técnicos e tecnológicos, não disponíveis para todas as classes sociais. Sendo assim escolas públicas tiveram que se ver diante de jovens sem condições de levar adiante aulas *on-line* ou mesmo o simples recebimento de material didático via internet.

As páginas a seguir são um recorte de um trabalho mais amplo que tem como objetivo tentar compreender o processo de adaptação de docentes e discentes de uma escola específica dentro do universo do ensino público municipal na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, a Escola Municipal Quilombo dos Palmares. Originalmente abrangia questões relativas aos professores, o que foi retirado por falta de espaço.

Esse texto, utilizando como base as respostas enviadas pelos alunos, tenta fazer um diagnóstico das condições de aprendizagem em situações limites como essa que o ano de 2020, infelizmente, está nos proporcionando. Para tanto, é dado um olhar sobre as condições técnicas disponíveis por esses alunos assim como sobre as condições existenciais e as condições espaciais nas quais estão inseridos. Leva-se em conta que o espaço geográfico que se habita determina muitas das ações de uma pessoa, segundo se depreende do texto Biografia, corpo, espaço de Christine Delory-Momberger, que se encontra no livro *A condição biográfica* (2012) e é usado aqui como referência teórica, pois vai ao encontro do objetivo desse trabalho em tentar compreender em que medida, não apenas as dificuldades técnicas interferiram na aprendizagem desses alunos, mas também, como o espaço que eles habitam foi fator determinante nesse processo,

O método simples de perguntas objetivas sobre como está sendo a vida de cada um durante esse período visa, não apenas criar uma relação amistosa, mas também propiciar um desabafo individual onde possa ser revelado a condição específica de cada nesse momento. São vozes que precisam ser ouvidas se quisermos escolas inclusivas nesse momento dramático da pandemia e no futuro em que situações como essa poderão acontecer diante dos distúrbios ecológicos que vivemos. (Salles 2020).

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

O mês de junho marcou o início das reuniões virtuais entre a equipe diretiva e os professores da Escola Municipal Quilombo dos Palmares (doravante EMQP) no sentido de dar início a um trabalho via internet com os alunos; se não aulas *on-line*, ao menos iniciar um contato com a proposição de jogos, exercícios ou pesquisas que pudessem manter o laço entre a comunidade e a escola. As reuniões foram divididas de acordo com os segmentos: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais.

A grande dificuldade era como trabalhar com alunos via internet, sabendo-se que poucos deles possuem computadores e rede de *wi-fi*. A solução foi apelar para o uso de redes sociais como o *Facebook* e o *WhatsApp*, disponível na maioria dos celulares que eles usam, embora aqui se esbarre no fato de grande parte desses celulares usarem o sistema pré-pago, que restringe o uso mais amplo, mas essa era a opção possível.

É verdade que o celular não é o melhor dispositivo para educação *on-line*, mas nessa região da cidade, bairro Sagrado Coração, os adolescentes não têm notebooks e computadores com a mesma facilidade com que encontramos nas áreas mais centrais, então seu uso foi incentivado. A ausência de dispositivos mais sofisticados e mesmo de um serviço de *wi-fi* decente deixa claro a já conhecida desigualdade brasileira e a pandemia veio para deixar isso o mais evidente possível.

Mais do que nunca ficou claro que os poderes públicos nos seus diferentes níveis precisam pensar formas de disponibilizar ao educando de áreas menos privilegiadas das cidades, materiais com o qual possam se unir à sociedade da informação via tecnologias mais avançadas. Como exemplo, cita-se uma universidade pública, no caso a Universidade Federal Fluminense (UFF), no estado do Rio de Janeiro, que disponibilizou *tablets* e paga redes de *wi-fi* para seus alunos no que tange ao acesso às tecnologias. O acesso aos meios tecnológicos não é luxo, é necessidade básica neste momento que vivemos e que anuncia grandes mudanças na história humana.

Com as condições impostas pelo isolamento durante a pandemia, mesmo os professores se viram em situação dramática diante da necessidade do uso mais avançado dos dispositivos tecnológicos, o que indica que é preciso avançar nesse domínio.

Por experiência em sala de aula e conversas anteriores com os alunos, já era de conhecimento dos profissionais da escola, que nem todos possuem computador com internet disponível em casa e que os celulares não são o melhor dispositivo para um trabalho como aulas *on-line*. A ideia foi, então, procurar conhecer e entender qual a realidade vivenciada por esses alunos e suas famílias durante a pandemia.

Assim, foram elaboradas ao longo das semanas questões que, respondidas pelos alunos, seriam um indicativo do que eles estariam vivenciando. Questões simples e objetivas, inicialmente elaboradas para duas turmas específicas. Para outras, o objetivo era discutir a cultura memética, tão característica desse tempo em que vivemos, para o bem e para o mal, mas o interesse demonstrado foi baixo e se optou por usar as mesmas questões para todas as turmas. Abaixo temos exemplos das perguntas encaminhadas aos alunos:

Exercício 1 – primeira semana

Professor X

Olá como vocês estão? Estou com saudade de nossas aulas e de vocês.

Espero poder voltar, em breve, a frequentar a escola.

O texto abaixo é de uma série que José Roberto Torero, que é escritor, roteirista, etc., escreve em diversas plataformas sociais na internet.

Gostaria que você me explicasse o que é uma plataforma social na internet e qual a importância que elas têm em nossa vida nessa fase da história que estamos vivendo.

Gostaria que após você ler o texto, escrevesse um pequeno relato sobre como tem sido sua vida durante esse período de isolamento físico que estamos vivendo. Pode ser um texto pequeno, com algum relato engraçado ou triste ou normal, ou como você quiser.

O importante é deixarmos registros sobre esse momento tão sério e importante que estamos vivendo.

'QUARENTENINHAS – 11

Quando Ludovico escutou sua mãe dizendo que Cícero, o porteiro do prédio, tinha morrido de covid, ficou triste e surpreso.

Triste porque Cícero era muito legal e sempre o chamava de "Viquinho".

Surpreso porque ele não sabia que a doença podia matar gente que ele conhecia.

Hoje Viquinho vai pedir para dormir entre seu pai e sua mãe.

Observação: usei esse pequeno texto do José Roberto Torero Fernandes Júnior, na série que ele lançou pelo Facebook, para dar uma ideia da quarentena pela ótica das crianças, chamada Quarenteninhas. (a versão impressa está para sair).

Exercício 2 – segunda e terceira semanas

ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBO DOS PALMARES

Professor X

Olá meus queridos alunos como vocês estão? Espero que estejam bem. Vamos dar prosseguimento ao nosso trabalho. O que nós estamos fazendo? Nós estamos produzindo documentos que nos ajudarão, ou a outras pessoas, no futuro, a compreender como foi esse período turbulento no qual enfrentamos essa pandemia de covid19. Mais especificamente poderemos compreender como um grupo de estudantes da Quilombo dos Palmares enfrentou e vivenciou essa situação. É assim que a história pode ser escrita, através do estudo de documentos que representam uma época, um lugar, um grupo de pessoas ou mesmo só uma pessoa.

Esses textos que vocês me mandaram já falam muito sobre esse momento histórico que estamos vivendo.

A atividade de hoje é bem simples. Basta vocês me responderem como estão fazendo as atividades de todas as matérias. Que materiais vocês estão usando? Usam algum livro? Vocês usam celulares ou computadores? Que tipo de celular ou de computador/E esse material é de quem? De vocês mesmos ou de algum familiar? Por hoje é só isso, espero que todos estejam bem e um grande abraço.

A VOZ DOS ALUNOS

O retorno dos alunos foi o seguinte: o exercício número um teve em torno de 16 respostas, ou seja, apenas 16 alunos se interessaram em responder às questões propostas.

Uma questão simples composta por uma saudação, a proposição feita pelo professor, o texto do J. R. Torero e uma ilustração, indicando o local onde alguém mora em meio a uma cidade grande, onde cada um tende a se tornar invisível. A proposta da atividade tinha por objetivo dar voz ao aluno que, nesse momento está distante da escola e encara, às vezes, a solidão típica dos pré-adolescentes e dos adolescentes, nesse momento de incertezas.

O objetivo era que esse registro do aluno pudesse levá-lo a iniciar um pequeno diário e que pudesse compartilhá-lo como uma urgência para encarar esse período, nas palavras de Charbel: “diários nascem da urgência: urgência de prestar testemunho, de confrontar a apatia, de agarrar a unha uns poucos momentos luminosos, antes que evaporem na mesmice” (Charbel 2020).

No caso, não se trata da mesmice, mas de registrar momentos dramáticos antes que se evaporem na ideia de uma volta a uma normalidade, que na verdade jamais ocorrerá, mas permeia a mente de todos, como que escondendo um medo do que vem por aí.

Além disso, a importância dessas simples respostas vai ao encontro da ideia de que vivemos numa cultura onde o indivíduo se faz o centro da sociedade contemporânea, nos moldes descritos por Delory-Momberger (2012).

É de fundamental importância ouvir o aluno da escola em momento tão crucial se o objetivo for compreender como é sua vivência e como ela pode ser enriquecida a partir do trabalho escolar. Além de entender melhor o aluno, pode-se também buscar compreender o local onde vive, como se relaciona com seus familiares, qual sua relação com outros alunos da escola e, no caso de não haver respostas, pode-se também buscar o motivo disso e sua relação com certo desânimo diante das tarefas escolares.

Chama-se atenção aqui para a importância do espaço no qual se insere o aluno, pois no dizer de Delory-Momberger (2012), “toda biografia, como conjunto das representações construídas da existência se insere numa cronologia e também numa geografia.” Compreender o espaço no qual o aluno está inserido ajuda a compreender suas possibilidades de percepção e desenvolvimento. A geografia vivenciada pelo aluno inclui desde as ruas que percorre até os cômodos da casa que habita, formando um território a ser compreendido pelo educador que se comprometa a uma formação para a cidadania.

Quando o aluno não se interessa em participar pairam perguntas no ar: por que não responder? Por que não escrever um texto sobre essa possível ansiedade ou angústia tão características do momento em que a criança se torna “o” jovem? O que os impede de participar? O que falta?

E para as perguntas acima, muitas respostas podem ser cogitadas: não é esse diálogo que eles buscam nesse momento, pois pode ser visto como uma obrigação chata; pode ser ameaçador olhar para si mesmo e encarar uma situação tão incerta; pode ser que não haja um meio eletrônico disponível, talvez outras perguntas tenham que ser feitas.

Outra maneira de pensar sobre isso é pensar sobre a escola, sobre quão pouco sedutora a escola é ou se tornou nesse meio tempo em que o isolamento físico foi estabelecido. Especialmente pelo fato de não haver meios eletrônicos disponíveis, que possam competir com o fato de estar presencialmente na escola, onde tantos debates acontecem e tanto saber é produzido mesmo que isso passe despercebido por aqueles que não acompanham o dia a dia das escolas. Vale a

ressalva de que esse desinteresse ocorre em outros níveis de ensino, inclusive em faculdades particulares e escolas particulares de ensino médio.

Mas, embora poucas as respostas, elas foram um exemplo poderoso de vivências de alunos da EMQP. Então vale a pena analisar essas respostas obtidas.

Dentre as respostas dadas ao menos três apontam para a falta que a escola faz. Nesse ponto cabe pensar sobre o que a escola significa para tantos jovens, especialmente no citado bairro.

Com certeza a escola é espaço de interação, encontro com os amigos, local de aprendizagem, nos mais variados sentidos dessa palavra, local da paquera, local da merenda e da leitura.

Num bairro como o Sagrado, onde não há nenhum equipamento disponibilizado pela prefeitura para o lazer da população que ali vive, não há uma praça sequer, a escola é também um espaço de lazer, especialmente no que tange às aulas de Educação Física, onde os jovens sentem o pulsar de seu corpo, no movimento que é sinônimo de vida.

Necessário comentar que no “Atlas Social de Juiz de Fora, diagnóstico” (Tavares, 2006) publicado pela prefeitura, encontram-se tabelas que mostram de maneira fácil os equipamentos sociais disponíveis em cada bairro da cidade.

Os bairros estão organizados por região e ao analisar a região sul, vemos que o bairro Sagrado Coração é uma dos que menos benefícios recebe em termos de equipamentos urbanos e sociais.

De fato, a escola é o único equipamento disponibilizado e mesmo assim ela ainda deixa a desejar, pois faltam coisas básicas como uma quadra coberta, um auditório e banheiros de boa qualidade. Mas, por outro lado, possui uma ótima biblioteca com literatura infantil, clássicos da literatura e livros acadêmicos, no caso para uso dos professores, além de coleção de mapas e jogos.

O bairro não possui praça, como já foi dito, nem creche, nem uma UBS, tendo a escola como seu capital cultural e social, pois é nessa escola que a comunidade pode se encontrar para reuniões e festas.

Outras três respostas falam em tédio ou “momento chato”, que estamos vivendo por conta da pandemia. O tédio está ligado ao fato de não se ter aonde ir, não ter como encontrar os amigos, nem mesmo ver os professores, citou um aluno.

A perda de noção de tempo foi citada por um estudante que escreveu que dorme até tarde e acorda na hora do almoço e sendo assim não sabe se toma café ou almoça e, de forma divertida diz que então opta pelos dois, o café e logo em seguida o almoço.

Nesse ponto, abre-se um parêntese para citar Montaigne (1972) que deu a um de seus ensaios o título de “Como uma mesma coisa nos faz rir e chorar”, que é parente do popular “o que dá pra rir dá pra chorar”.

Um exemplo interessante desse humor brasileiro em meio à intempérie aconteceu também durante a epidemia de gripe espanhola, 1918/1919, quando numa popular festa que acontecia no bairro da Penha (Diniz, 2014), no Rio de Janeiro, surgiu um maxixe, ritmo musical popular na época que citava a própria gripe:

A espanhola está aí!
A coisa não está de brincadeira.
Quem tiver medo de morrer não venha
Mais à Penha.

O maxixe acima foi composto por Caninha, segundo o autor do livro citado.

Não falta bom humor e mesmo um tom encorajador em algumas respostas, pois nem todos se renderam facilmente ao tédio e à tristeza a que essa situação tão facilmente coloca a todos. Por exemplo, uma das respostas afirma que esse período de isolamento está legal, pois até aprendeu a cozinhar, embora esteja enjoada de ficar em casa.

Outra, no mesmo registro afirma estar aproveitando para se conhecer melhor e estudar inglês e se dedicar ao violino. Essa foi uma grata surpresa e que nos remete à importância de uma educação nas escolas voltada para as artes, algo que tem ajudado a todos a encarar o isolamento, seja em livros, filmes, séries, músicas, pintura e assistindo ou produzindo em casa.

Nesse ponto podemos pensar que o currículo das escolas públicas precisa ser repensado em busca de uma educação mais ampla dos sentidos, embora no atual governo o que se fala é de uma educação mais militarizada. Essa concepção não vai ao encontro das mais modernas técnicas e teorias educacionais postas em prática nos países com os melhores índices de desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, com melhores índices de desenvolvimento social.

Ainda num registro otimista outro aluno afirma se dedicar a assistir animes, dançar, ouvir música e jogar. Observe: podemos usar a palavra otimismo ao nos depararmos com atividades de cunho eminentemente culturais, quadrinhos, dança e música.

A criatividade é a saída e isso já nos disse Albert Einstein (1994) ao nos alertar que a imaginação é mais importante que o conhecimento. O que falta ao aluno é material capaz de fazê-lo produzir também os seus quadrinhos, talvez representando sua vida ou da comunidade, fazer sua música, sua dança etc.

Não é querer demais que a escola também possa oferecer ao aluno esse tipo de saber e esse momento pandêmico nos revelou essas demandas.

Essas respostas demonstram uma resiliência necessária nesse momento, sem querer romantizar as dificuldades pelas quais as pessoas estão passando; ao mesmo tempo que mostra que há uma dinâmica para esses jovens que vai além da escola em termos de aprendizagem; o que deveria alertar a própria escola para um novo olhar sobre seu aluno.

Mas, ao mesmo tempo, temos registros mais melancólicos como, por exemplo, a resposta que diz que o isolamento está bom, mas é chato, pois não se pode sair para conversar, apenas ir ao trabalho (não explicita qual tipo de trabalho).

Um relato especialmente triste diz que não tem muitos amigos e os familiares não a/o entendem, não há identificação de nome, sendo assim esse aluno diz se isolar. Gosta de ver filmes e, principalmente, ouvir música. Com certeza um relato bastante preocupante, pois além da própria angústia pela situação social há um complicador existencial para um jovem que se sente e até procura se isolar num momento como esse. A situação do isolamento gerado pela pandemia coloca muitas questões que precisam permear um futuro debate sobre o sistema educacional, seja estadual ou municipal, porque, prometem os estudiosos, situações como essa, de pandemia, se tornarão mais comuns num futuro próximo (Salles, 2020).

Uma aluna respondeu estar há 138 dias no isolamento, relata não estar nada satisfeita com a situação, citou estar triste e com saudade dos amigos. Além disso, diz estar preocupada com o que vai acontecer em relação ao ano letivo de 2020, que, embora não diga com essas palavras, parece estar perdido e não quer perder o nono ano e nem mesmo fazer o nono ano concomitantemente ao primeiro

ano do ensino médio. Espera que a pandemia acabe o mais rápido possível, desejo compartilhado por bilhões de seres humanos nesse momento.

Outra resposta, não deixa claro a situação, afirma estar longe da família e da escola. A dúvida aqui é como pode estar longe da família já que lidamos com adolescentes e não há registro de nenhum morando sozinho, mesmo assim afirma que tem desenhado, especialmente a partir de fotos mandadas pelos sobrinhos.

Outra resposta volta a usar a palavra tédio, sente falta dos amigos, com os quais se comunica por chamadas de vídeo, pratica exercícios pela manhã e às vezes faz caminhada. Outra ainda, afirma que a quarentena é muito ruim, pois não faz nada o dia todo e depois não consegue dormir porque não gastou as energias. Alguém respondeu que a quarentena é chata e que acha que vai surtar. Uma das respostas afirma que a vida está muito ruim, pois não pode fazer nada, nem jogar bola.

Essas respostas acima mostram o lado angustiante dessa pandemia para parte da juventude do bairro que se depara com a falta de perspectiva num dia a dia restritivo e incerto.

Nesse ponto, deve-se pensar se alguma TV aberta não poderia ter sido usada para manter esses jovens envolvidos com o conteúdo escolar conforme aconteceu em Portugal que usou dessa artimanha para levar a escola até a casa dos jovens, considerando que toda casa tem televisão. A experiência está descrita num artigo da revista Carta Capital, de 25 de maio de 2020. O mais interessante é que o presidente de Portugal apareceu dando uma aula aos pequenos, como eles dizem.

Enquanto esse artigo é escrito, a PJF disponibilizou um canal aberto para que os alunos tenham acesso aos conteúdos programáticos, já que mesmo na zona rural todos têm televisão. A TV Câmara de Juiz de Fora também passa conteúdo escolar, mas é um canal fechado.

Em praticamente todas as respostas o distanciamento em relação aos amigos é o que causa mais consternação. Esse fato é totalmente compreensível, pois estamos falando de uma faixa etária onde a amizade e o amor adolescente estão no centro da experiência de pertencimento de mundo e mesmo da construção desse mundo; seguida a isso a experiência escolar como aquela que levará a horizontes mais expandidos.

Algumas respostas falam acerca da experiência prática com o rompimento do isolamento, por necessidade ou não, vejamos:

Uma resposta diz que a vida na quarentena está normal, pois até sai à rua juntamente com os familiares, mas tomam todos os cuidados necessários, principalmente as irmãs que trabalham no mercado, pegam em dinheiro e usam transporte público. Claramente, essa família trabalha com as atividades fundamentais dentro da nossa sociedade, no caso um mercado, local onde a população se abastece com produtos básicos para a manutenção da vida, sendo assim, compreende-se a ideia do aluno de que as coisas estão quase normais, mas é uma situação de risco

Outra afirma que o período é chato, mas sai para ir ao trabalho e à casa da tia.

Uma resposta mais taxativa quanto a uma certa normalidade, mesmo nesse período diz que vai à rua ver os amigos ao menos uma vez por semana, mas usa máscara e respeita o distanciamento físico e completa dizendo que precisa de ar livre, pois se não ficará maluca.

Duas respostas chamam a atenção: uma por um humor pessoal e outra por expressar uma tranquilidade que poucas respostas demonstraram. A primeira diz o seguinte:

A quarentena é chata, a parte boa é estar em família e agora mais ainda por ser titia. A parte engraçada e ao mesmo tempo triste é que arrancou um pedaço da própria sobrancelha. Aqui se depara com as agruras impostas pelo isolamento: não poder ir ao cabeleireiro ou barbeiro, tornou o ato de cuidar-se até mesmo perigoso, considerando-se que vivemos num mundo de depilações, cortes, tatuagens temporárias e desenho de sobrancelhas que tornam o não providenciar essas artes uma situação angustiante. E no caso a aluna arranca um pedaço de sua sobrancelha, pois não está acostumada a fazer tal coisa em si mesma. Ela acha engraçado, ou seja, o que faz chorar faz também rir, invertendo o ditado popular.

Outra resposta fala da mudança da rotina, onde ocorreu uma transformação drástica nos horários, embora não explicita como. E deixa uma reclamação por não poder fazer festa ao mesmo tempo que diz ser este, ao menos para esse aluno, um momento pacífico.

Seria interessante averiguar o que é esse “momento pacífico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do muito que se escreverá sobre o ano de 2020 e as agruras da educação nesse período, será sobre os desafios impostos à escola pública que mais precisaremos nos debruçar. Como o poder público responderá a esses desafios que implicam questões pedagógicas, disponibilidade tecnológica, logística e muito mais?

Em termos pedagógicos como trazer o alunado para aulas num formato completamente diferente e ao mesmo tempo tão exigente, pois ficar por horas na frente de um computador, dependendo da faixa etária, pode ser um desafio. A maioria dos jovens pensa o computador como área de lazer, ou seja, jogos, conversa com amigos, filmes. Transformar o computador num instrumento educacional direto, onde numa ponta está o aluno e na outra o professor é um desafio para o nosso tempo e que chegou abruptamente.

Mas há algo anterior ao que foi dito acima: como disponibilizar ao estudante de áreas periféricas os dispositivos tecnológicos necessários para que ele possa participar dessas mudanças que se avizinham? Há um custo nisso tudo e muitas famílias não podem arcar com esse custo. É dever do poder público disponibilizar não apenas o material necessário, mas também os meios para acessar a internet?

Haverá interesse político para tal? Pois se trata de escolher a educação como parte determinante do desenvolvimento de grupos muitas vezes esquecidos socialmente. A desigualdade, que é marca da história brasileira, está diretamente ligada ao fracasso educacional dessas populações, causado por sua marginalização amparada em preconceitos estruturais. Somente políticas educacionais inclusivas, podem diminuir as desigualdades nesse país (Arretche, 2012).

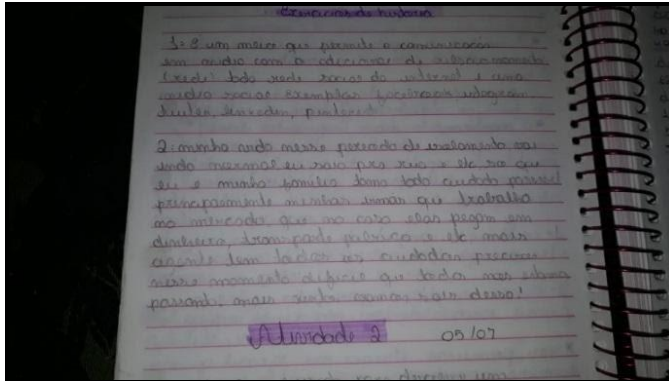
Nesse momento, o desafio do isolamento físico impõe a necessidade da disponibilização de material adequado para que estudantes da periferia possam ter acesso ao conteúdo programático das mais diferentes matérias. Estamos falando de notebooks e redes de *wi-fi*, para dizer o mínimo.

Mesmo agora, enquanto muitos não possuem esses dispositivos, há um desafio logístico acontecendo; como enviar material para os alunos que não dispõem nem mesmo de um celular? Qual custo disso? As escolas não possuem independência financeira para arcar com todas as despesas que daí advém. E, sobretudo, a quantos alunos chegará o material? E mesmo assim, como será o retorno aos professores de exercícios feitos, ou textos escritos? Se observarmos as

fotos a seguir, veremos que as dificuldades começam pelas coisas mais simples, como, por exemplo, a qualidade das fotos via WhatsApp.

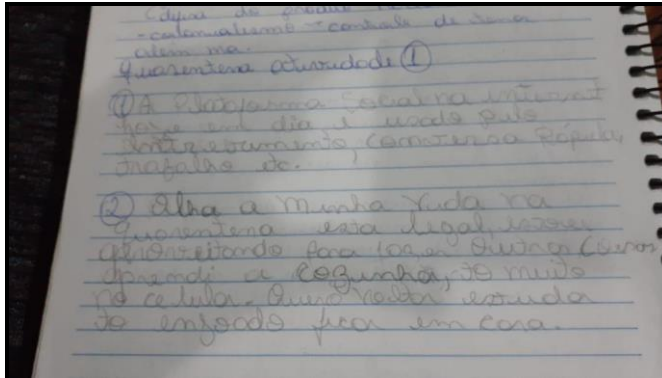
As fotos abaixo, recebidas via WhatsApp, são um exemplo da falta de recursos dos alunos e das dificuldades que o trabalho *on-line* apresenta para os professores. Foram escolhidas apenas 4 fotos, por falta de espaço.

Imagem 1: Resposta do aluno



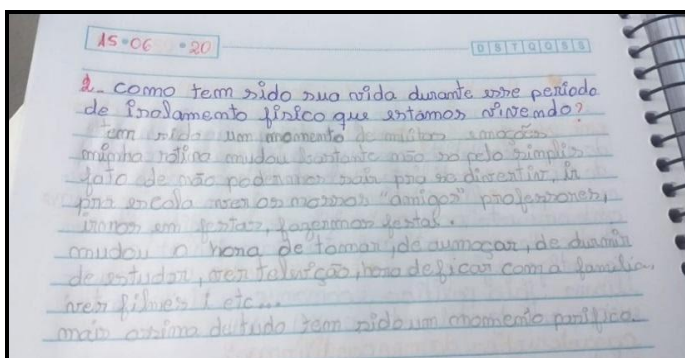
Fonte: foto do aluno

Imagem 2: Resposta do aluno



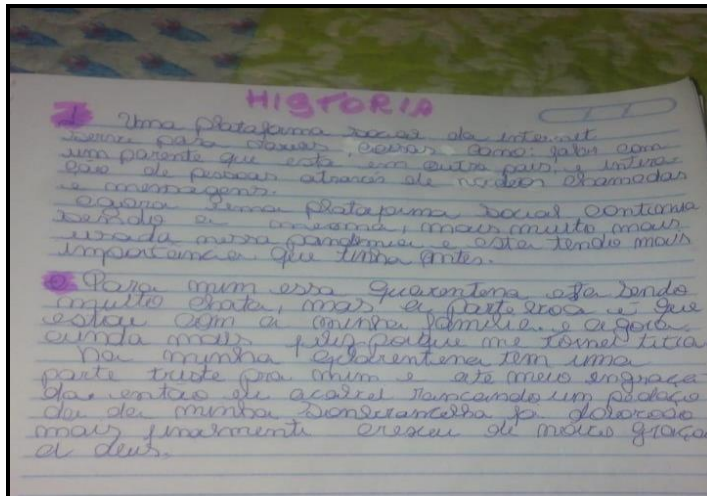
Fonte: foto do aluno

Imagem 3: Resposta do aluno



Fonte: foto do aluno

Imagem 4: Resposta do aluno



Fonte: foto do aluno

Por fim pode-se dizer que houve uma pulverização do corpo discente das escolas públicas diante das dificuldades aqui citadas. Como reorganizar, como reunir o que se dispersou no momento que as escolas fecharam diante da doença temida?

A conclusão urgente é que precisamos nos preparar para um período maior de isolamento, especialmente nas escolas, ambiente de fácil disseminação do vírus.

Para finalizar há ironia nisso tudo, pois é dito que no Brasil se formam consumidores, mas não se formam cidadãos. Podemos ver que mesmo o surgimento desses novos consumidores é também uma ideia falsa, pois o consumo de ponta só acontece realmente para grupos privilegiados. Diante da pandemia vemos que falta na periferia o consumo que possa levar a condição de cidadão.

REFERÊNCIAS

CHARBEL, Felipe. Dia após dia após dia após dia. In **Revista Serrote** edição especial em quarentena, julho de 2020 – São Paulo: IMS, 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: Editora da UFRN, 2012.

DINIZ, André; CUNHA, Diogo. **A República cantada, do choro ao funk, a história do Brasil através da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

EINSTEIN, Albert. **Escritos da maturidade**. Rio de Janeiro: Ed. Nova fronteira – 1994.

MENEZES-FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. **Educação e desigualdade no Brasil**. In ARRETCHE, M. (Org). Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GARCÉS, Marina. **Novo esclarecimento radical**. Belo Horizonte: MG Editora Âyiné, 2019.

MONTAIGNE, Michel de. **Como a mesma coisa nos faz rir e chorar**. In Ensaaios. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

SALLES, João Moreira. O elefante negro. In **Revista Piauí**. São Paulo: IMS, 2020

TAVARES, Gisele Machado (Org). **Atlas Social de Juiz de Fora, diagnóstico**. Juiz de Fora: PJF, 2006.

DITADO CONCEITUAL: REINVENÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Flávia Araújo Dias¹

APRESENTAÇÃO:

Uma atividade prática que acontecia regularmente nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em aulas presenciais, era o Ditado Conceitual. Essa era uma atividade importante dentro das práticas alfabetizadoras para verificar e mediar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Porém, com a suspensão das atividades presenciais foi necessário repensar como isso poderia acontecer de forma virtual, de maneira que não se perdesse a essência da proposta que passava pela observação e a mediação. Mas como fazê-la virtualmente? Seria possível? É essa experiência que divido com os colegas de trabalho nesse relato; os anseios e as expectativas dessa nova configuração que se deu na prática educacional depois que as aulas foram suspensas devido à pandemia da Covid 19 no ano de 2020.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Ilva Mello, onde foi realizada a atividade e onde trabalho a quase 20 anos, fica situada no bairro Marumbi, na cidade de Juiz de Fora. É uma escola de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I. Constitui-se com 3 (três) turmas de 1º ano e 1 (uma) de 2º período no turno da manhã, 2 (duas) turmas de 2º período e 2 (duas) de 1º período no turno da tarde. Compreende um corpo docente de 15 professores, sendo 4 deles efetivos, 1 (uma) professora reintegrada da AMAC, 2 (duas) coordenadoras – 1 efetiva do turno da manhã e outra contratada da tarde -, direção e secretária. Essa equipe trabalha com uma comunidade socioeconomicamente carente e mesmo tendo esse perfil, as famílias têm estado presentes nas atividades remotas propostas. Alguns têm dificuldade de acesso à internet, por isso preferem buscar as atividades escritas na escola.

¹ Professora da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Mestrado em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora.

De maneira particular, as turmas de 1º ano, em que que atividade foi proposta, temos, em média, a participação de 34% dos 60 alunos matriculados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PROPOSTA:

Mesmo com todo nosso empenho e envolvimento, nunca temos a certeza de como esta aprendizagem está acontecendo dentro dos domicílios de nossas crianças. Na escola, presencialmente, temos o olho no olho, as interações e as estratégias de acompanhamento da escrita das crianças propriamente ditas, que norteiam nosso trabalho. Uma dessas formas de estratégias nas turmas de 1º ano do Fundamental I era o ditado conceitual que, fundamentava-se na averiguação de qual nível de escrita a criança estava. Assim sendo as intervenções em sala eram direcionadas para que elas avançassem de nível.

O Ditado Conceitual é uma estratégia de acompanhamento proposta pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora desde 2014 que envolve uma lista de palavras e uma frase. Este instrumento, caracterizado como Ditado Conceitual, não se pauta no erro ou acerto das palavras, como tradicionalmente os ditados têm, mas o objetivo principal é identificar em qual nível de conceitualização da escrita a criança se encontra e possibilitar o trabalho com atividades específicas que promovam o avanço das crianças.

Este tipo de atividade está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que garante o desenvolvimento da habilidade “(EF01LP02) escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas”.

Na prática presencial, esse ditado conceitual consistia em o professor convidar cada aluno individualmente num espaço reservado e apropriado para ditar 5 palavras (1 dissílaba, 2 trissílabas, 1 polissílaba e 1 monossílaba) de um mesmo campo semântico e de sílabas simples e compostas, além de uma frase que envolvesse algumas dessas palavras. Essa prática acontecia em 3 ou 4 momentos ao longo do ano.

O resultado do ditado permitia acompanhar as crianças nos grupos silábicos e propor atividades de acordo com essa análise a fim de favorecer o avanço para o nível posterior.

De acordo com Morais (2012), sobre os níveis ou etapa da alfabetização, diz:

Embora na psicologia cognitiva tenhamos, desde os anos 1980, outros modelos psicológicos propondo que o aprendizado da escrita alfabética ocorre em estágios ou etapas, a teoria proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) nos parece ser o único modelo que, seguindo uma preocupação piagetiana, busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos. Neste caso, trata-se de explicar de onde surgem as formas de compreender o SEA (*Sistema de Escrita Alfabética*), ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito.

Numa ótica claramente construtivista, a teoria propõe que, no percurso evolutivo já tão conhecido de muitos educadores (etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabético e alfabético), a criança formula respostas (“hipóteses”) diferentes para aquelas duas questões conceituais básicas (...) (MORAIS, 2012, p. 52, 53, grifo nosso).

Segundo os Cadernos de Orientação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2019), os níveis silábicos são nomeados e se caracterizam, em linhas gerais, da seguinte forma:

O Sistema de Escrita Alfabético (SEA) implica na aquisição e na compreensão de conceitos. Inicialmente, as crianças acreditam que escrever é o mesmo que desenhar. Porém com a mediação de adultos e com o contato com a leitura e a escrita, percebem que escrever é grafar símbolos – letras, números, sinais e etc. Esta é a fase denominada pré-silábica.

A fase seguinte, denominada silábica é quando a criança descobre a natureza da escrita relacionando-a com a fala, ou seja, ela registra uma letra para cada sílaba oral (com ou sem correspondência sonora). Assim, quando não tem correspondência sonora com a sílaba é chamada fase silábica sem valor sonoro ou quando há correspondência sonora é chamada de fase silábica com valor sonoro.

A próxima fase, chamada silábico-alfabética, é assim denominado, pois a criança inicia a hipótese de que nem sempre a escrita é a representação da sílaba oral, portanto, ora escreve sílabas completas e ora sílabas incompletas.

Por fim, a fase alfabética que é quando a criança percebe que as letras usadas representam fonemas distintos. E quando essa escrita contempla as convenções ortográficas ela já está inserida na fase ortográfica.

Essa atividade presencial era favorecida a 100% dos alunos das turmas de primeiro ano da escola, pois quando o aluno estava ausente num dia era dada a oportunidade dela ser feita quando estivesse presente. Portanto, cada professor tinha a real identificação desses níveis da escrita para interferir positivamente com atividades que as aguardariam.

A PROPOSTA E SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Desde meados de agosto do corrente ano 2020 tenho vivido os desafios da atividade remota. Gravar vídeos, participar das interações com os alunos nos grupos dos aplicativos de mensagens, pensar em maneiras e formas de promover o desenvolvimento para meus alunos. E essa não tem sido tarefa fácil e não é uma exclusividade da Escola Municipal Iva Mello Reis. Assim como eu, vários professores juntamente com diretores e coordenadores temos procurado sempre novas formas de aprendizagem por meio da tecnologia. O perfil encontrado para fazer e manter um diálogo virtual com as famílias, primeiramente foi o blog da escola, mas o acesso não era muito democrático, então a utilização do aplicativo de mensagens, WhatsApp, foi o aparato tecnológico que favoreceu o acesso de mais famílias aos conteúdos e comunicados feitos pela escola. E foram criados grupos (no mesmo aplicativo), que organizados por segmentos etários facilitavam as postagens.

Diante da suspensão das aulas presenciais nesse atípico ano, várias possibilidades surgiram para apresentação de inúmeras propostas de atividades remotas. Essas atividades foram formalizadas em agosto e em setembro, dentre as propostas feitas para veicular nos grupos de mensagens, e também para a entrega presencial na escola, preparamos um autoditado com o intuito de tentarmos verificar como estava acontecendo as hipóteses sobre a escrita entre as crianças, já que as demais atividades propostas eram bem direcionadas. E, embora, com muitas orientações das professoras, após o retorno das escritas, não percebemos uma fidelidade na produção escrita. A observação das professoras envolvidas era de que os pais/responsáveis poderiam estar ditando as letras para as crianças apenas transcreverem, diferentemente do esperado que era uma escrita reflexiva.

Diante dessa situação, pensei que a maneira mais próxima de observar o nível da escrita dessas crianças, deveria ser ainda o ditado conceitual. Mas como

realizá-lo virtualmente? Assim pensei em aproveitar o recurso de chamada de vídeo do próprio aplicativo de mensagens. Utilizando o grupo de mensagens WhatsApp (do 1º ano) em que são postadas as atividades diárias. Disponibilizei horários nos turnos da manhã, tarde e noite para que os pais fossem preenchendo de acordo com a rotina de trabalho e da criança. Depois dos agendamentos feitos foram passadas as orientações. Tais como: arrumar um lugar tranquilo para a realização da atividade, ter em mãos uma folha de papel em branco e um lápis de escrever e que os responsáveis não se manifestassem. Foram estabelecidos grupos de no máximo 3 crianças por horário e algumas (as mães) preferiram que fosse realizado individualmente. Com alguns grupos foi necessário encerrar a atividade com uma criança para depois continuar com a outra. E ainda teve crianças que precisei solicitar às mães que se ausentassem do cômodo para o(a) filho(a) sentir-se seguro para escrever. Com algumas famílias precisei insistir para oportunizar a atividade, pois não julgaram necessário.

Ao iniciar a chamada de vídeo conversava um pouco com elas sobre seus sentimentos, angústias, do que estavam gostando mais de fazer em casa e da minha alegria de estar falando com cada uma mesmo que pela tela do celular. Pude ver nos olhinhos dos pequenos que eles também estavam emocionados e felizes com a conversa. Alguns familiares (pais, mães, irmãos, tias e avós) também participaram desse momento dizendo cada um a seu jeito, seus sentimentos. As crianças conversavam entre eles antes de começarmos.

Após essa interação importante e necessária, iniciei a atividade explicando para eles, primeiramente, o que aconteceria para depois efetivamente fazer. Pedi que eles decidissem se escreveriam o nome completo ou o prenome e que logo em seguida eu ditaria 4 palavras, uma de cada vez e quando terminassem deveriam ler para mim (uma criança de cada vez) e quando todos terminassem a escrita e a leitura deveriam levantar o papel, próximo à câmera, para eu ver o que tinham escrito.

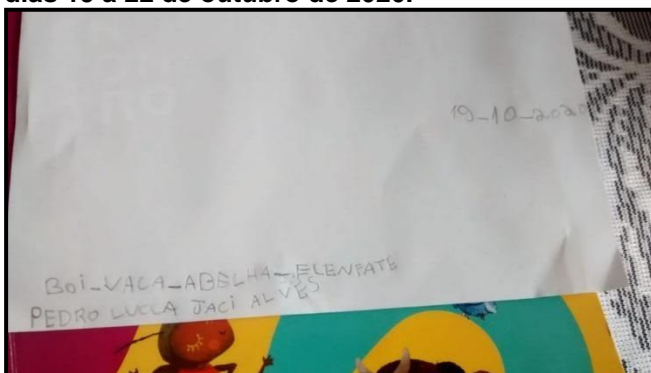
Algumas adaptações foram necessárias para aplicação do ditado virtual como: o número de palavras, a ausência da frase e a impossibilidade de ver as crianças passando o dedinho sobre as palavras lendo-as. Mas enquanto elas iam escrevendo podia observar a boquinha deles e até a voz falando as letras e sílabas

que iam escrevendo. A leitura final de cada palavra escrita ajudava a completar a análise do nível de escrita em que julgava que a criança se encontrava.

Com o auxílio da coordenação pedagógica e da diretora optamos por fazer essas adaptações, uma vez que estamos numa situação adversa. Mesmo com os ajustes e com o trabalho realizado virtualmente, tivemos um resultado muito mais fiel do que os autoditados propostos e das atividades de escrita postadas no grupo de mensagens. Tive o suporte da coordenação e direção para selecionar as palavras. Selecionamos do campo semântico dos animais as palavras: BOI (monossílaba), VACA (dissílaba), ABELHA (trissílaba) e ELEFANTE (polissílaba) seguindo as mesmas orientações da Secretaria de Educação de utilizar palavras com gradação silábica (com sílabas simples e complexas). O ditado foi realizado no período de 19 a 26 de outubro do ano corrente.

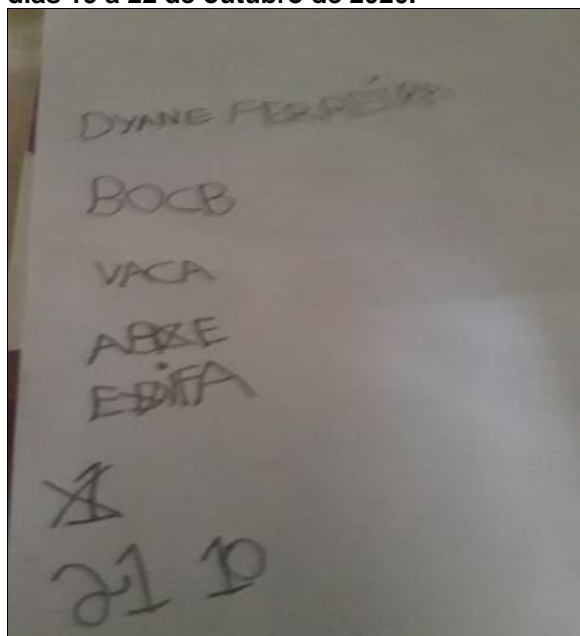
Tivemos a participação de 22 alunos das 3 turmas o que representou 37% dos 60 alunos. Desses, 8 estavam no nível alfabético ortográfico, 1 no nível alfabético, 10 no nível silábico e 3 no pré-silábico. Com uma ou outra criança foi necessário repetir a atividade, pois estavam muito empolgadas com o fato de falarem comigo e outras se sentiram muito inibidas. Mas com uma boa conversa essas dificuldades foram superadas.

Imagem 1: Ditado conceitual virtual feito por alunos da E. M. Ilva Mello Reis entre os dias 19 a 22 de outubro de 2020.



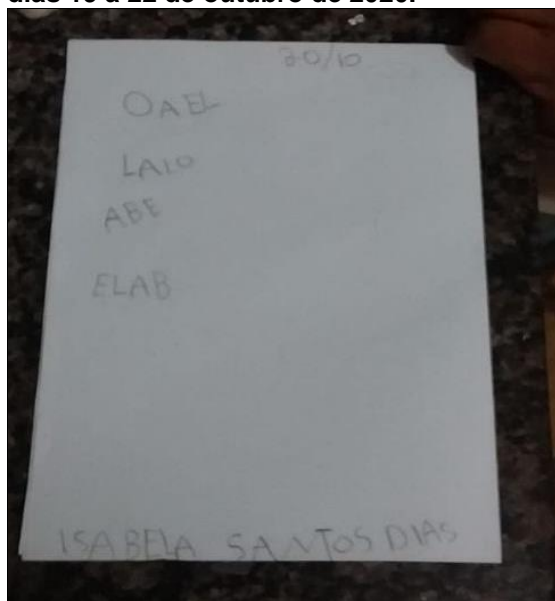
Fonte: Arquivo pessoal da professora

Imagem 2: Ditado conceitual virtual feito por alunos da E. M. Ilva Mello Reis entre os dias 19 a 22 de outubro de 2020.



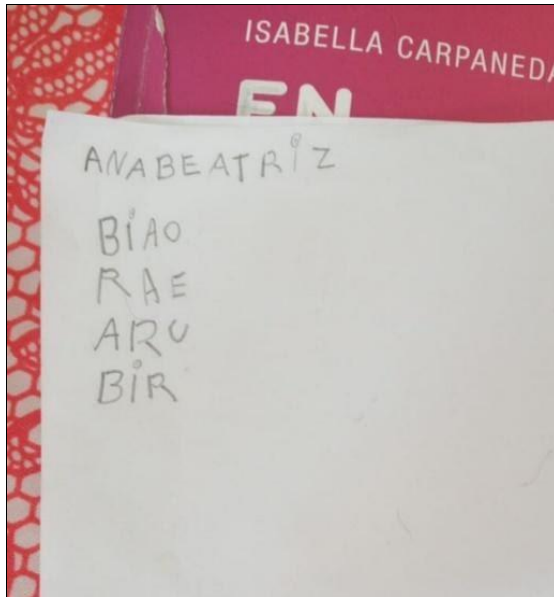
Fonte: Arquivo pessoal da professora

Imagens 3 - Ditado conceitual virtual feito por alunos da E. M. Ilva Mello Reis entre os dias 19 a 22 de outubro de 2020.



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Imagens 4 - Ditado conceitual virtual feito por alunos da E. M. Ilva Mello Reis entre os dias 19 a 22 de outubro de 2020.



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Tantas situações aconteceram, mas esse resultado se tornou importante para traçamos as estratégias das atividades e intervenções que faríamos nos próximos meses de trabalho remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante às adversidades encontradas para a educação durante o período pandêmico, muitas aprendizagens também foram adquiridas e utilizadas. Nenhum professor pode afirmar que foi um ano excelente: foram muitas as dificuldades que tiveram que ser encaradas com empenho e força de vontade. Muito necessário a cada professor foi a reinvenção das práticas pedagógicas, o olhar para a educação, para os alunos e para nós mesmos. Tivemos que aprender a usar aplicativos, plataformas, streamings e tantos aportes tecnológicos. Mas também tivemos que aprender novas formas de possibilitar a construção do conhecimento aos nossos alunos e aprender com eles os novos saberes desenvolvidos dentro de suas casas. Uma troca constante e importante que iremos levar para os anos que seguirão o de 2020.

O ditado conceitual virtual foi um exemplo dessa reinvenção, desse novo olhar de uma prática que já não cabia mais no perfil do ensino deste ano. Reestruturar essa atividade foi desafiador, pois além de pensar como de fato

ocorreria na prática – horários, quantidade de alunos, tempo disponibilizado – foi desafiador porque estava na casa deles, no ambiente deles. Precisei enfrentar a timidez de alguns, a empolgação de outros, a insegurança das crianças e também dos pais. Ao final do ditado quando eu pedia para as mães fotografarem e me enviarem a escrita, junto com a foto vinha um áudio de desespero, pois as mães achavam que o(a) filho(a) tinha “errado” tudo, ou justificando que elas estão ensinando mas não sabem a razão deles não terem conseguido, até mesmo o relato de uma mãe que não acreditava no que o(a) filho(a) tinha escrito pois não condizia com o que ele realizava com a orientação dela.

Com algumas famílias foi necessário retornar os áudios e até mesmo ligar para explicar a essas famílias o que nós, professores alfabetizadores, pensamos sobre a escrita, o que havia de diferente entre a postura das crianças dentro e agora fora da escola e que, mesmo sabendo que muitas não conseguiam escrever ortograficamente correto, como essas mães esperavam, muitas crianças estavam assimilando o processo de leitura e escrita. Depois dessa escuta e dessa conversa elas compreendiam e se tranquilizavam.

Estar com essas crianças, desta forma (virtual, dentro de suas casas e na presença de suas mães e tias) foi muito gratificante. A tela do celular foi, nesse momento, uma ponte eficaz não somente para fazer uma verificação de aprendizagem, mas, e, principalmente para levar afago, carinho, tranquilidade às crianças e suas famílias. Um misto de sentimentos me envolveu durante toda a atividade: alegria, satisfação, serenidade, mas também ansiedade e incerteza se tudo daria certo. Muito mais do que uma atividade pedagógica, a proposta me permitiu uma experiência ímpar que na vivência presencial não me permitiria, pois as famílias nem ficam sabendo que esse ditado é realizado, qual a forma; algumas vezes só tomam conhecimento do resultado. Precisei lidar com emoções fortes (das famílias, das crianças e minhas também) e isso não é fácil, especialmente diante do panorama epidemiológico e social que vivemos no ano de 2020. Porém, o enriquecimento foi certo.

Diante de tudo isso, mesmo não conseguindo a participação de todas as crianças, ainda vejo muitos pontos positivos nessa nova forma de ditado conceitual que eu, enquanto professora, experienciei. Depois dos resultados, a equipe que atua no primeiro ano, juntamente com a coordenação pedagógica pode estabelecer

metas específicas para cada nível silábico e auxiliar as mães (e outros responsáveis que ficam com as crianças) na confecção das atividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em 11 de novembro de 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. Juiz de Fora: **Cadernos de Orientação**, [MIMEO], 2019

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

UM RELATO SOBRE O USO DO YOUTUBE PARA A CORREÇÃO DE PLANOS DE ESTUDO TUTORADO, DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Márcus Vinícius Vieira Alves¹

APRESENTAÇÃO

Este trabalho relata uma experiência pedagógica ocorrida no segundo semestre do ano de 2020, durante a pandemia de covid-19. Seu objetivo geral é compartilhar os resultados do uso da plataforma de vídeos *YouTube* para a correção de atividades remotas da disciplina de Língua Inglesa, destinadas a alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. As propostas foram oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Conselheiro Lafaiete - MG.

Entre os objetivos específicos da experiência, destacam-se:

1. verificar a capacidade de tal meio digital para reter o engajamento dos estudantes, comparando-se modelos diferentes de vídeos de correção;
2. descrever, de modo crítico, alguns dos pontos positivos e negativos da utilização da plataforma *YouTube* no ensino e na aprendizagem.

Este relato tem o intuito de oferecer uma pequena contribuição para o debate acerca do uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na Educação Remota, dentro do Ensino Híbrido. Com base teórica em Bacich *et al.* (2015) e Ribeiro (2020).

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES

A instituição em que leciono a disciplina de Língua Inglesa localiza-se na Rua São José, número 418, região central do município de Conselheiro Lafaiete - MG. Atende a 1.012 discentes dos anos finais do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio, distribuídos em 32 turmas, em dois turnos. Conta com

¹ Mestrando em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Especialista em Docência da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Santa Rita – FASAR. E-mail: viniando.geral@gmail.com

acesso à internet por banda larga, um refeitório, uma biblioteca, duas quadras esportivas, um auditório, um pátio e uma sala para os professores. Os alunos têm perfis variados. Não se identifica entre eles um padrão socioeconômico nítido.

Os profissionais que atuam na E. M. Napoleão Reis são oficialmente habilitados para o trabalho em suas respectivas áreas. Na quase totalidade, fazem parte do quadro de servidores municipais efetivos. Segundo o INEP (2020), os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da unidade escolar obtiveram a nota 5,7 no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no ano de 2019 (Imagem 1).

Imagem 1 - Resultado da EM Napoleão Reis no Ideb de 2019

8ª série / 9º ano								
Escola ↕	Ideb Observado							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕
EM NAPOLEAO REIS	3.7	3.8	4.4	5.2	4.1	5.2	5.9	5.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

A participação dos estudantes (166, no total) foi consistente, satisfatória, conforme se esperava. Todavia, demonstrou-se mais ou menos intensa, variando de acordo com o tipo da abordagem utilizada pelo professor em cada um dos vídeos apresentados na plataforma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática aqui relatada foi desenvolvida seguindo-se os preceitos contidos em Bacichet *al.* (2015) e Ribeiro (2020), obras que tratam da utilização de mídias digitais no Ensino Híbrido, em tempos comuns, e na Educação Remota em tempo de pandemia. Em tais trabalhos, elencam-se as principais precariedades do sistema educacional brasileiro. Porém, com um veemente convite ao protagonismo docente, à reflexão sobre estratégias didáticas que possam contornar as dificuldades enfrentadas por profissionais da Educação em contextos não favoráveis.

Apresentam-se diretrizes para professores e administradores de unidades escolares, ressaltando-se o atraso na implementação do uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no Brasil. As obras da fundamentação teórica aqui empregada inclinam-se, enfim, sobre estratégias para a mitigação de danos. Onde se insere, por exemplo, o uso de plataformas virtuais, tais como o *YouTube*, quando possível.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação de Conselheiro Lafaiete/MG aprovaram uma resolução que estabeleceu as diretrizes para as aulas remotas a serem adotadas durante a pandemia de covid-19.

II. As atividades e estudos escolares não presenciais poderão fazer uso dos seguintes recursos: orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, **plataformas virtuais**, correio eletrônico, **redes sociais**, *chats*, fóruns, **videoaulas**, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas, garantindo-se a autonomia das mantenedoras e unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino. (CONSELHEIRO LAFAIETE, 2020, p. 2, negritosmeus)

A administração municipal optou por imprimir os PETs (Planos de Estudo Tutorado) desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 2020) e entregá-los aos estudantes. A partir de então, decidi elaborar um conjunto de vídeos para a correção das atividades propostas, de acordo com as orientações gerais da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Os vídeos podem ser classificados em três formatos, basicamente, de acordo com as seguintes estratégias pedagógicas:

1. os conteúdos programáticos são explicados em linguagem o mais informal aceitável, a fim de cativar a atenção dos adolescentes. Logo em seguida, as respostas são oferecidas, para que os estudantes possam conferir se acertaram ou não;

2. as respostas são exibidas diretamente, em vídeos curtos, sem explicação prévia do conteúdo proposto nas apostilas impressas e disponibilizadas aos alunos. Não há narração. Apenas imagens estáticas e um fundo musical;

3. neste modelo, há apenas a explicação do conteúdo programático. As respostas não são ofertadas explicitamente, de maneira proposital, a fim de que os discentes sejam conduzidos a elas, de modo indutivo.

A interação entre nós foi constante. Efetuou-se por meio da rede social *WhatsApp* e, ainda, de comentários nos vídeos do *YouTube*. Fiquei à disposição de todos os alunos durante os horários normais de aulas, para que pudesse auxiliá-los individualmente, caso fosse requisitado. Todo o processo ocorreu sob a supervisão de uma das analistas educacionais da unidade escolar, em tempo integral. E com o acompanhamento dos pais.

A experiência estendeu-se por três meses: de 31 de julho a 28 de outubro de 2020. Optei por produzir vídeos para os alunos do sétimo ano, especificamente, porque demonstravam ter mais dificuldades para executar as atividades não presenciais. Alguns declararam que não contavam com o devido apoio dos pais para a realização das tarefas. Identifiquei um fator favorável: embora poucos utilizassem computadores, a maioria tinha acesso à Internet por meio de *smartphones*, o que lhes possibilitaria a visualização dos vídeos sem maiores empecilhos.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Constatou-se a eficácia satisfatória da utilização do *YouTube* para a correção das atividades. A plataforma disponibiliza para seus criadores de conteúdo alguns recursos de Estatística. Por meio de tabelas e gráficos, podem se obter, por exemplo, informações sobre quantas pessoas visualizaram cada um dos vídeos. E o que foi ainda mais pertinente para a conclusão deste relato: dados sobre o desempenho geral do material produzido, a taxa de retenção de engajamento, as reações do público alvo (Imagem 2).

Provavelmente porque as correções vocalizadas simulam aulas comuns, em que existe contato físico entre docente e discentes. O que, certamente, contribui para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta experiência em meio a uma pandemia demandou esforços que extrapolaram em grande medida aqueles que são corriqueiros em minha rotina como professor. Minha vida profissional confundiu-se com minha vida pessoal. Cumpri exigências burocráticas (como o preenchimento minucioso de relatórios e diários *online*, por exemplo) nos mesmos instantes em que prestava tutoria remota a quase 300 crianças e adolescentes, no total (uma vez que também leciono em três turmas do oitavo ano). Havia, ainda, meus afazeres domésticos. Deixar aflorar a criatividade em condições um tanto estressantes nem sempre foi fácil. Todavia, confesso que, apesar de toda a tristeza que senti por aqueles que foram mais gravemente afetados pela pandemia do que eu, enxerguei a nova realidade como uma rica oportunidade de aprendizado. E cresci muito. Enquanto pessoa e enquanto profissional das Letras e da Educação.

Por um lado, precisei driblar os pontos negativos. Tive receio da rejeição por parte dos internautas, no início. Afinal, a maioria dos que assistiram aos meus vídeos não são meus alunos. Expus meu trabalho em uma rede social aberta cujos usuários são invisíveis e imprevisíveis, a críticos que poderiam fazer comentários pejorativos apenas por prazer, com o intuito de me dissuadir da intenção de praticar algo novo. Meus alunos estão acostumados com o meu modo de falar, com a minha personalidade. Mas eu não me sentia suficientemente confortável para expressar-me diante de uma audiência tão diversa e desconhecida. Além disso, trabalhei mais do que o normal. A produção de vídeos divide-se em várias etapas, da gravação da voz até a seleção das imagens a serem utilizadas, respeitando-se, sempre, as leis de direitos autorais. E, por fim, a edição, fase mais demorada. Aprendi a manusear programas de informática aos quais não estava habituado. Nunca me senti totalmente satisfeito com os filmes, depois de prontos. Eu sempre me cobrava maior perfeição. Sempre achava que poderia ter me esforçado mais.

Por outro lado, porém, afirmo que todo o processo quase equivaleu a uma nova graduação, uma formação para o futuro próximo, voltada para a real implantação do Ensino Híbrido em minha carreira. As críticas foram menos agressivas do que eu esperava. O retorno positivo foi maior. Percebi que meus alunos aproveitaram o material que desenvolvi. Mas não foram os únicos a assistir aos meus vídeos. Consegui atingir crianças e adolescentes de muitas cidades do Estado de Minas Gerais. Para a minha surpresa, muitos adultos, colegas de profissão, agradeceram pela ajuda que eu lhes estava proporcionando, ainda que não fosse esse o intuito original. Pais e professores de aulas particulares utilizaram os filmes que eu produzi para explicar alguns conteúdos aos seus filhos e alunos.

O que fica para mim é uma nova percepção sobre o Ensino Híbrido. Já não o enxergo como uma opção extra. Tenho certeza de que quero adotá-lo definitivamente, mesmo após o término da pandemia. Novas ideias surgiram. Desejo estudar sobre outras tecnologias, sobre o uso de redes sociais na prática pedagógica, sobre a aplicação da Inteligência Artificial na correção de exercícios, por exemplo. Talvez eu possa encontrar novas formas de aproveitar o tempo. E dedicar a maior parte de minhas aulas presenciais ao exercício efetivo da conversação em inglês com meus alunos da escola pública. Pretendo expandir meus conhecimentos para ser, enfim, um professor inovador, atento às transformações da modernidade mais recente. Esta experiência, enfim, foi trabalhosa. Mas extremamente gratificante. Eu a finalizo com uma convicção ainda maior de que a escolha do Magistério é, por si só, um desafio. Um autoconvite à formação constante.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.).

Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 29out. 2019.

CONSELHEIRO LAFAIETE. Resolução conjunta SEMED/CME, n. 1, 28 abr. 2020.

Disponível em: <http://conselheiolafaiete.mg.gov.br/v2/wp->

content/uploads/2020/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Conjunta-SEMED-CME-APROVADA.pdf. Acesso em 29 out. 2020.

INEP. **Resultado da EM Napoleão Reis no Ideb de 2019, para os anos finais do Ensino Fundamental.** Atualizado em 15 set. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 27 out. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. Diálogo das Letras, **Pau dos Ferros**, v. 9, p. 1-19, 2020.

SEE/MG. **Regime de estudo não presencial:** Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 29 out. 2020.

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA: RESSIGNIFICAÇÕES DO SER PROFESSOR E DO ATUAR POR MEIO DAS TDICMarcelo de Castro¹
Regina Aparecida Correa²**RESUMO**

O surgimento de um novo tipo de Coronavírus tem impactado várias áreas da sociedade como a educacional, tendo em vista que o ensino presencial está temporariamente suspenso em várias localidades brasileiras. Cientes disso, objetivamos refletir sobre o que os docentes – que atuam na Educação Básica – podem fazer para se desenvolverem profissionalmente em tempo de pandemia, com foco para a questão em torno das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para tanto, empreendemos este trabalho, de abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), resultado interpretativo da articulação entre nossas práticas como professores-pesquisadores da Educação Básica e os fundamentos teóricos sobre desenvolvimento profissional docente (ANDRÉ, 2016; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2010; 2019; MARCELO, 2009) e uso das TDIC no ensino (ARRUDA, 2020; COSCARELLI, 2016; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; RIBEIRO, 2014; 2020). Constatamos que a transposição da prática docente presencial para o ambiente virtual tem possibilitado nosso desenvolvimento profissional, de forma que já conseguimos vislumbrar ressignificações e aprendizagens quanto à nossa forma de sermos professores e de atuarmos nesse papel por intermédio das TDIC.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia.Desenvolvimento profissional docente. TDIC.

ABSTRACT

The emergence of a new type of coronavirus has impacted several areas of society such as education, given that face-to-face teaching is temporarily suspended in several Brazilian locations. Aware of this, we aim to reflect on what teachers – who work in Basic Education – can do to develop professionally in times of pandemic, focusing on the issue around Digital Information and Communication Technologies (DICT). For this purpose, we undertake this work, with a qualitative approach (BORTONI-RICARDO, 2008), an interpretative result of the articulation between our practices as teacher-researchers in Basic Education and the theoretical foundations about teacher professional development (ANDRÉ, 2016; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2010; 2019; MARCELO, 2009) and use of DICT in teaching (ARRUDA, 2020; COSCARELLI, 2016; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; RIBEIRO, 2014; 2020). We found that the transposition of classroom teaching practice into the virtual environment has enabled our professional development, so that we can already

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: marcelocastromc@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: reginacorreasol@hotmail.com

glimpse new meanings and learning about our way of being teachers and acting in this role through DICT.

KEYWORDS: Pandemic. Teacher professional development; DICT.

INTRODUÇÃO

A pandemia do Coronavírus tem trazido impactos para o Brasil, assim como para inúmeros países. Desde janeiro de 2020, quando autoridades da China confirmaram a existência de um novo tipo de Coronavírus, o Covid-19, tal assunto ocupa, cada vez mais, espaço nos noticiários, uma vez que drásticas mudanças já são sentidas, por exemplo, no sistema de saúde, na economia e na educação.

Especialmente na área da educação, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passaram a ser enxergadas por muitas instituições de ensino como recursos que podem ser aliados à manutenção da escolarização. Segundo Arruda (2020), graças às TDIC existentes no momento, temos alternativas diferenciadas para contornar as mais diversas alterações sociais ocorridas – como as no âmbito educacional – em comparação às emergências pandêmicas que já se fizeram presentes na história da humanidade.

Mas o que professores podem fazer para se desenvolverem profissionalmente em tempo de pandemia? As TDIC são, de fato, um suporte e uma possibilidade de reconfiguração das tradicionais práticas educativas realizadas presencialmente? Com vistas a tratar desses dois questionamentos, nosso objetivo, por meio deste texto, é refletir sobre o que os docentes – que atuam na Educação Básica – podem fazer para se desenvolverem profissionalmente em tempo de pandemia, com foco para a questão em torno das TDIC.

Do ponto de vista metodológico, apontamos que este estudo é de abordagem qualitativa, pois nos interessamos, no papel de professores-pesquisadores, pelos aspectos subjetivos inseridos em um contexto social (BORTONI-RICARDO, 2008), no caso, o da escolarização formal. De modo mais específico, apresentamos aqui uma descrição e uma interpretação da esfera educacional, restrita à Educação Básica, atravessada, no momento, por uma série de mudanças impostas devido à pandemia supracitada.

Tal “leitura” analítica e reflexiva é feita a partir da articulação entre nossa experiência como profissionais e pesquisadores nessa área¹⁴ (um dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e outro dos Anos Finais e do Ensino Médio, tanto da rede pública quanto da privada) e fundamentos teóricos, principalmente sobre desenvolvimento profissional docente (ANDRÉ, 2016; DINIZ-PEREIRA, 2007; 2010; 2019; MARCELO, 2009) e o uso das TDIC no ensino (ARRUDA, 2020; COSCARELLI, 2016; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; RIBEIRO, 2014a, 2014b, 2020)

Primeiro, ressaltamos que entendemos a formação de professores como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e que não está desvinculado da prática (MARCELO, 2009). Dessa forma, ponderamos que sabemos da importância de a formação docente ser assegurada pelas instituições públicas e privadas, assim como de haver políticas nesse sentido, além de serem garantidas as condições de trabalho (DINIZ-PEREIRA, 2007). Entretanto, sem isentar as instituições escolares e os governos (municipais, estaduais e federais) de suas responsabilidades a favor da formação de educadores para o uso das TDIC na escola, optamos por fazer um recorte que leva em conta a atuação do docente no desenvolvimento profissional durante a pandemia, fruto da escolha do próprio educador que deseja (ou se vê obrigado a) aprimorar suas formas de ser professor e de atuar no ramo.

Em segundo lugar, também reconhecemos que inúmeras escolas, substancialmente as públicas, não estão ofertando possibilidades remotas para o contínuo do processo de ensino-aprendizagem, devido a diversos entraves sociais, econômicos e políticos que atravessam essa rede de ensino. Nosso foco considera, pois, a realidade daqueles docentes da Educação Básica que estão conseguindo trabalhar nesse cenário atípico que impõe, primordialmente, novas concepções, habilidades, competências e práticas profissionais para a utilização adequada das TDIC.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS TDIC

Ao compreendermos a formação de professores como um processo permanente, durante toda a carreira profissional, vinculado à reflexão da prática

³ Embora nossa formação inicial seja em Pedagogia e Letras, refletiremos sobre o tema de modo amplo, sem o recorte de um componente curricular já lecionado por nós.

pedagógica e à autonomia docente, um termo tem sido cada vez mais discutido nesse campo: desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009). Por essa razão, optamos por discuti-lo nesta reflexão, a fim de pensarmos sua pertinência no momento atual em correlação às TDIC.

De acordo com Diniz-Pereira (2010), a formação de professores no Brasil esteve, por muito tempo, limitada a cursos preparatórios. A partir da década de 1980, começou a ganhar força a ideia de que a formação de educadores não termina com a conclusão de um curso preparatório, de nível médio ou superior.

Nesse cenário, a formação docente passou a ser dividida entre formação inicial (pré-serviço) e formação continuada (em serviço). Contudo, em muitos lugares do Brasil, ainda há pessoas que, ao ingressarem em um curso de formação, já atuam na docência há vários anos e a formação continuada é, muitas vezes, mais descontínua do que contínua, com a prevalência de cursos rápidos, eventuais, ações isoladas e desvinculadas da necessidade dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2007). Por isso, tem sido cada vez mais discutida a ideia do desenvolvimento profissional docente, compreendida como uma formação vinculada à realização do trabalho do professorado (DINIZ-PEREIRA, 2019).

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente tem sido entendido como um processo que pode ser coletivo ou individual, com experiências formais e/ou informais, que deve se contextualizar na escola, ambiente de trabalho do professor. Ainda com relação a esse conceito, Diniz-Pereira (2019) afirma que, caso sejam garantidas as condições adequadas para o trabalho do educador, a escola pode se tornar o *lócus* para o desenvolvimento profissional docente, transformando-se em um ambiente de construção individual e coletiva, em que a participação dos sujeitos neste processo é tida, por si só, como algo essencialmente formativo.

Freire (1996, p. 32), em *Pedagogia da autonomia*, afirma que são intrínsecas à prática docente “a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Essa perspectiva ainda é bastante válida, pois vivemos um período em que o educador precisa se questionar e investigar seu fazer profissional e as tecnologias que emprega para tanto, com o fito de se desenvolver profissionalmente em tempo de pandemia. Sobretudo no cenário incomum em que

estamos na contemporaneidade, urge haver uma formação que ajude os professores a ressignificarem o processo de ensino-aprendizagem e, para tanto, necessitamos de uma

política ativa de formação docente, de apropriação digital, a fim de propiciar a criação e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas, mais coerentes com esse tempo histórico e social e que considerem as especificidades e potencialidades dos novos meios (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 27).

Enquanto essa formação externa para o digital não se concretiza para toda classe de professores, até porque nem todos estavam totalmente qualificados para lidar com as TDIC no paradigma de um ensino remoto posto em práticas às pressas (RIBEIRO, 2020), parece não haver outra saída a não ser buscar, por conta própria, mais conhecimentos e pertinências no que diz respeito às TDIC.

Há muito temos ouvido falar sobre mudanças na educação, sobre o advento das TDIC e sobre o impacto que elas trariam para a própria existência da profissão do professor. No entanto, apesar dessas problematizações, poucas mudanças têm sido sentidas concretamente no cenário educacional, em que muitas vezes tem predominado um ensino tradicional, sem um uso constante e/ou apropriado de tais “novidades” tecnológicas. Ribeiro (2020) confirma essa assertiva ao falar que, na maioria das escolas, é bastante tímida a utilização das TDIC, por variadas justificativas.

A Covid-19 alterou significativamente nossas vidas, de uma hora para a outra, sem que tivéssemos tempo para nos prepararmos para viver situações tão adversas como as que temos presenciado. Nesse panorama, uma das áreas mais afetadas foi a educação, uma vez que, em função do isolamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o ensino presencial foi inviabilizado e passou a ocorrer, em alguns casos, em ambientes virtuais via TDIC, em situação de excepcionalidade (ARRUDA, 2020).

Arruda (2020, p. 258) afirma que, assim como em outros setores da sociedade, o educacional não estava preparado para esse severo isolamento social, o que acarretou, obviamente, “desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente”. Desse modo, a pandemia causada pelo novo Coronavírus impôs uma nova realidade na qual é fulcral que o docente reflita sobre a

sua prática e, a partir disso, ressignifique a sua atuação pedagógica e a sua maneira de estar com os discentes, haja vista que não temos respostas prontas e estamos todos (re)aprendendo diariamente maneiras de assegurar o processo educativo, mesmo de fora dos muros escolares.

Como já dito, a atuação docente para o seu desenvolvimento profissional tem sido uma exigência ainda maior na conjuntura contemporânea na qual uma pandemia inviabiliza que o ensino e a aprendizagem aconteçam presencialmente. Entre as necessidades mais urgentes, está a escolha e o domínio das TDIC, recursos tecnológicos que surgiram no século XX e que, por não dependerem de um meio material para existirem, opõem-se às tecnologias analógicas (RIBEIRO, 2014a).

Segundo Ribeiro (2014a), computadores e celulares são exemplos de tecnologias digitais que transformaram a questão industria

l, econômica e social. Isso também teve reflexos no âmbito educacional que passou a reconhecer a importância de incluir as TDIC no ensino. No interim da educação, o destaque deve ser dado à apropriação tecnológica por parte dos sujeitos, de modo que isso propicie conhecimento e qualidade na aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Desse modo, as tecnologias, por si só, não são vistas como “remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos, nem tão pouco camuflagens para as tradicionais instruções didáticas” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6), pois tudo depende do modo como são, efetivamente, empregadas por professores e alunos em um novo paradigma educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), enquanto atual documento referência para construção do currículo de todas as etapas da Educação Básica, postula que as TDIC devem ser consideradas da Educação Infantil ao Ensino Médio, em diferentes componentes curriculares, a fim de que os estudantes saibam não só utilizá-las com técnica e crítica, mas também aprendam – de forma significativa, democrática, ética e autônoma – a participar da cultura digital que perpassa a vida cotidiana e o mundo do trabalho. Na verdade, desde o final dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) já versavam sobre a articulação das TDIC com a educação. Naquela época, também se indicava a demanda de formar os alunos em prol de uma recepção e de um uso crítico, por exemplo, a partir da televisão e de computadores.

Mesmo já havendo, há tanto tempo, essa discussão a respeito, nosso país "não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas" (ARRUDA, 2020, p. 272). Por isso, muitas escolas passaram a dar novos contornos às TDIC pelas imposições exigidas no momento hodierno em que tais tecnologias são vistas como "solução" à continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, conforme defende Arruda (2020), precisamos, enquanto profissionais da área educacional engajados na formação ampla de novas gerações, compreender que o uso apropriado das TDIC é algo inerente aos conhecimentos e às práticas da escola e não mero paliativo para contornar uma dada emergência circunstancial.

No contexto em que trabalhamos, fomos obrigados a aprender – literalmente de um dia para outro – a participar de reuniões escolares e conduzir nossas aulas por recursos de videoconferência, como *Zoom* e *Google Meet*, mesmo que de forma precária, como alerta Ribeiro (2020). Independente disso, tais recursos para interação virtual, segundo Junior e Monteiro (2020), oportunizam a interação entre docentes e discentes de modo simultâneo e podem, durante o distanciamento social, possibilitar uma aprendizagem tão eficiente quanto aquela que acontece presencialmente. A produção de materiais e de atividades também migraram para ambientes virtuais de aprendizagem, como o *MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, em que *links*, vídeos (gravados por nós ou disponíveis em sites), documentos de texto, questionários e tarefas podem ser, conjuntamente, utilizados.

Ponderamos, no entanto, que esse emprego que muitos outros educadores fazem das TDIC no presente configura-se como um ensino remoto emergencial e não uma educação a distância, como muito se tem ouvido. De acordo com Arruda (2020), ensino remoto e educação a distância são, muitas vezes, considerados termos equivalentes, entretanto esta é mais ampla que aquele, uma vez que engloba:

Planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (ARRUDA, 2020, p. 265).

O ensino remoto, por sua vez, é uma medida emergencial que se apropria das tecnologias para resguardar a continuidade de uma educação que acontecia, anterior e regularmente, na modalidade presencial (ARRUDA, 2020). Como o próprio termo sugere, implica um distanciamento físico entre educadores e educandos e, no lugar da interação presencial, há, geralmente, um encontro virtual síncrono – por meio de recursos de videoconferência – ou assíncrono a partir de videoaulas que podem ser assistidas quando os alunos desejarem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Segundo Moreira e Schlemmer (2020), em alguns casos (que não aqueles que estamos inseridos), o ensino remoto constitui-se, ainda, de práticas que lembram o ensino a distância feito no passado, por intermédio de correspondências impressas, rádio ou televisão.

Sem uma formação tecnológica por parte das instituições de ensino onde atuamos, a nossa ação docente, no sentido de refletir sobre a nossa prática e de procurar as ferramentas mais adequadas aos nossos objetivos, foi a única saída que encontramos para garantirmos um ensino remoto emergencial de qualidade para nossos alunos.

André (2016, p. 30) declara que quem se dispõe a trabalhar como professor precisa entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que “a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa atender às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança”. Assim, a fim de ampliarmos nossos conhecimentos sobre as TDIC, consultamos tutoriais no *YouTube*, dialogamos sempre com colegas para troca de informações e de experiências, navegamos constantemente por esses recursos digitais com o intuito de nos familiarizarmos e descobriremos quais ferramentas são as mais pertinentes às nossas intencionalidades pedagógicas e à constituição dos componentes curriculares lecionados. Sobre essa questão, Ribeiro (2014b) defende a relevância de os docentes testarem e experimentarem recursos

tecnológicos digitais com o apoio de tutoriais e de tentativas, enquanto não é oferecida uma capacitação tecnológica suficiente.

Entre nossos achados, encontramos o *e-book Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar – volume 1 e 2* (NASCIMENTO et al., 2019, 2020), por meio do qual vislumbramos uma série de ferramentas digitais gratuitas que extrapola as já citadas. Junto disso também pensamos que o trabalho com as TDIC tem sido uma excelente oportunidade para aprimorar nossos saberes (teóricos e práticos) como professores, mas também para fazer jus a uma maneira de, realmente, mediar o processo educativo e não transmitir conhecimento (inclusive, porque, em várias situações, os alunos demonstram ter mais *expertise* do que nós nas práticas letradas em ambiente digital).

Sendo assim, cabe destacar que a potencialidade das TDIC na educação não se restringe ao emprego delas como suporte, pois, além disso, o ideal é que tais tecnologias também ressignifiquem as formas de ensinar e de se aprender. Coscarelli (2016, p. 14) também argumenta a favor da incorporação das TDIC nos espaços educacionais para além de meio tecnológico, a fim de que esse movimento de apropriação colabore “para uma escola mais atual e mais preparada para educar cidadãos capazes de enfrentar, com sucesso, os desafios do século XXI”. Logo, a depender do propósito que temos, conjecturamos que as TDIC podem, sim, oportunizar um ensino melhor e uma aprendizagem mais eficiente (RIBEIRO, 2014b).

Dessa forma, tem feito parte do nosso desenvolvimento profissional o ato de se distanciar de um modelo educativo no qual nós, educadores, somos detentores de um saber que precisa ser transmitido, de forma unidirecional, aos discentes, como se estes fossem repositórios para armazenagem (FREIRE, 1987, 1996). Essa educação – denominada como “bancária” e tão criticada por Freire (1987, 1996) – é a tradicionalmente exercida na maior parte das salas de aula, mas será que a pandemia não pode ser um “clique” para uma transformação?

Temos incansavelmente refletido que nossa docência, por intermédio das TDIC, está mais atrelada à educação enquanto prática libertadora, na qual nós somos mediadores, orientadores, e os estudantes são sujeitos ativos que devem ser estimulados a questionar, pesquisar, aprender sobre o mundo e, que, por

consequência, serão capazes de transformá-lo (FREIRE, 1996). Nesse entendimento, alunos e professores ensinam e aprendem mutuamente.

Assim, em nossas aulas on-line e nas atividades que propomos, buscamos indicar os caminhos, para que os educandos busquem os saberes técnico-científicos, e estimulamos que eles construam perguntas para nós e para os colegas. Também abrimos espaço para que opinem e façam sugestões de quais são os melhores recursos tecnológicos digitais para nossas aprendizagens, a partir da indicação dos limites e das potencialidades de cada um.

Debater sobre a pandemia e as consequências (im)previsíveis dela também tem sido uma forma de conectarmos o conhecimento escolar às práticas sociais nas quais todos estamos inseridos. Moreira e Schlemmer (2020), ao discutirem o fato de o ensino, em muitas escolas ter migrado, de forma obrigatória, para o ambiente on-line, criticam a manutenção de práticas e metodologias transmissivas, como se as TDIC fossem somente um instrumento. Corroboramos as ideias de tais autores a respeito de que é extremamente oportuno aproveitar esse momento para suscitar, de fato, uma educação digital e mudar essa lógica tradicional da transmissão (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Nessa direção, ainda cabe o diálogo tocante à indispensabilidade de lidar com as TDICS para além do entretenimento; melhor dizendo, é substancial levarmos os educandos a se apropriarem dessas tecnologias para que saibam buscar com eficácia e filtrar as inúmeras informações disponíveis, em uma navegação atravessada por análise e autonomia (COSCARELLI, 2016). Decorre disso a criticidade, a reflexão e o emprego apropriado das TDIC, competências pressupostas na BNCC. Assim, conforme aponta Ribeiro (2014b), há uma mudança de ferramenta sem se perder de vista a compatível alteração de um paradigma educativo.

Para André (2016, p. 32), a formação de um professor em uma perspectiva de desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor crítico-reflexivo". Tendo isso em vista, em nossa autorreflexão, o deslocamento espacial da sala de aula para as respectivas salas de nossos lares, com o auxílio das TIDC, provocou um movimento autoformativo que atribui novo sentido ao nosso modo de sermos docentes e de atuarmos nesse papel.

Obviamente, tal fato gerou desafios, porém optamos por destacar o ganho que obtivemos na presente situação com um olhar responsável (e não deslumbrado) para tais recursos tecnológicos (RIBEIRO, 2014b). Possivelmente, muitos educadores já haviam conquistado essa aplicabilidade teórica em seu desenvolvimento profissional docente, porém, para nós, a pandemia foi o mote transformador de uma *práxis* educativa mais tradicional e vertical, permeada, em boa parte, por infinitas aulas expositivas, para um processo mais significativo e horizontal, configurado por espírito investigativo e colaborativo (FREIRE, 1987, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do novo Coronavírus alterou, drasticamente, a vida e as relações humanas em inúmeros países, como o Brasil (ARRUDA, 2020). Por meio deste texto, no papel de professores-pesquisadores da Educação Básica, refletimos, com base no nosso fazer docente e em fundamentos teóricos na área, que a nossa vinculação com a escola, com os discentes e com os nossos pares também foi afetada, por essa razão tivemos que lançar mão de uma série de esforços para garantirmos a continuidade das atividades escolares, em um formato de ensino remoto emergencial, como nomeia Arruda (2020).

Destacamos que não objetivamos com esta reflexão atribuir uma espécie de culpa ao professor, como se ele fosse o único responsável pela sua formação, desconsiderando a importância de serem garantidas as condições adequadas para o trabalho docente. Mas, ao contrário, partindo do pressuposto de que a formação de educadores é permanente e que “a participação dos sujeitos nesse processo de construção é considerada, por si só, algo extremamente formativo” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p.72), quisemos mostrar que este período excepcional pode trazer algumas vantagens, como a possibilidade de obtermos melhores processos educativos ao ensinar determinado conteúdo utilizando as TDIC. Acesso a tutoriais, experimentação de vários recursos tecnológicos (RIBEIRO, 2014b), assim como o compartilhamento de atividades, ideias e práticas (exitosas ou não) entre colegas têm sido fundamentais para o nosso desenvolvimento profissional docente em tempo de pandemia.

Estamos torcendo para que esta epidemia que se espalhou mundialmente passe o mais rapidamente possível e que encontremos a cura para a covid-19. Entretanto, o fato de termos tido que aprender a usar recursos tecnológicos digitais para fazermos escolhas mais conscientes sobre quais deles são os mais pertinentes à nossa intencionalidade pedagógica, pode ter reflexos na retomada das atividades presenciais, impactando a prática pedagógica que tínhamos antes deste momento e concretizando, verdadeiramente, uma educação digital distanciada da clássica transmissão unidirecional de saberes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Nosso propósito é, pois, que haja, realmente, uma “reconceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8), tanto na teoria, quanto na prática, no agora e no futuro pós-pandemia.

Ressaltamos ainda que, embora as TDIC contribuam muito para o processo de ensino e aprendizagem, mais do que nunca está evidenciado que elas não substituirão o professor, até porque o bom resultado com o ensino mediado por tecnologias depende exatamente da atuação do docente. Este, como alerta Ribeiro (2014b, p. 156), continua sendo um “cidadão que toma para si a tarefa de contar, mostrar, expor, propor, indicar, recomendar, avaliar, ler, cuidar e tantos outros verbos que, balanceados conforme a mistura de que se necessite, se integram na palavra ensinar”. Enfim, continuemos a nos desenvolvermos profissionalmente para garantirmos não só uma educação de qualidade, mas também o direito à vida e à cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 17-34.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. v.7, n.1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso: 10 ago. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2020.

COSCARELLI, C. V. Abrindo a conversa. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 11-14.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, v. 1, p. 65-74.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>>. Acesso: 10 jun. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de Professores, Trabalho Docente e Suas Repercussões na Escola e na Sala de Aula. **Educação & Linguagem** (online), v. 10, p. 82-98, 2007.

JUNIOR, V. B. S.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>>. Acesso: 11 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009, p. 7-22. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso: 3 jun. 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *online*. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-35, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso: 10 ago. 2020.

NASCIMENTO, A. C. et al. **Mão na massa**: ferramentas digitais para aprender a ensinar I. São Paulo: Parábola, 2019. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/gnm3ki6245srvj4/MAO_NA_MASSA.pdf?dl=0>. Acesso: 3 jun. 2020.

NASCIMENTO, A. C. et al. **Mão na massa**: ferramentas digitais para aprender a ensinar II. São Paulo: Parábola, 2019. Disponível em:
<https://www.dropbox.com/s/31uk9kqk92ulcvk/Mao_na_massa_II.pdf?dl=0>.
Acesso: 3 jun. 2020.

RIBEIRO, A. E. **Educação e tecnologias digitais**: ciclos da precariedade diante da pandemia. ABRALIN ao vivo, 2020. Disponível em:
<<https://aovivo.abralin.org/lives/ana-elisa-ribeiro/>>. Acesso: 11 ago. 2020.

RIBEIRO, A. E. Tecnologias digitais. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014a. Disponível em:
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acesso: 2 jun. 2020.

RIBEIRO, A. E. Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 4, n. 2, jul./dez., 2014b, p. 152-158.

PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO FRENTE ÀS EXIGÊNCIAS DO CONTEXTO DE PANDEMIA

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente¹
Maritza Consuelo Sanchez Ortiz²
Érica Brandão de Moraes³
Marina Caroline Marques Dias Pacheco⁴

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo realizar uma análise reflexiva acerca da prática docente no ensino remoto em tempos de pandemia. Trata-se de um ensaio que traz uma análise crítica e reflexiva acerca das mudanças requeridas frente ao contexto de pandemia da COVID-19 que se alastrou pelo mundo, exigindo um movimento de formação permanente na prática docente como desafio no que tange ao uso das tecnologias de informação e comunicação para se efetivar o ensino remoto emergencial. Na experiência em construção para o ensino remoto na universidade, frente a situação de pandemia inúmeros são os desafios no que diz respeito a prática docente, visto que as aulas passarão a ser ministradas de forma remota mediante a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem; para isto, a instituição está executando suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, a normatização das ações e dos procedimentos, assim como a formação dos professores para a efetivação dessa prática. Conclusões: O Ensino Remoto Emergencial ganhou protagonismo em um momento de crise, nos colocando desafios na construção de novas formas de ensino, ressignificando as nossas práticas pedagógicas. Entretanto, sabemos que não apenas os alunos estão sendo afetados pela situação vivenciada. Toda a comunidade acadêmica está sendo severamente impactada e ainda está-se buscando formas de lidar com a crise.

Palavras-chave: Prática docente; Ensino Remoto Emergencial; Tecnologias de informação.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar un análisis reflexivo sobre la práctica docente en enseñanza remota em los tiempos de pandemia. Método: Se trata de un análisis crítico y reflexivo sobre los cambios requeridos en el contexto pandémico de la COVID-19, que se ha extendido por todo el mundo, exigiendo un movimiento de formación permanente em la práctica docente, como desafío encunto al uso de lastecnologías de lainformación y comunicación, para que seefectivelaenseñanza remota de emergencia. Resultado:Enla experiencia enconstrucción para

¹ MSc, PHD. Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração. Niterói (RJ) – Brasil. Email: geilsavalente@gmail.com

² MSc. PHD. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração. Niterói (RJ) – Brasil. Email: morsaperu@yahoo.com

³ MSc. PHD. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Departamento de Fundamentos de Enfermagem e Administração. Niterói (RJ) – Brasil. Email: ericabrandão@id.uff.br

⁴ Acadêmica do 8º período do Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF. Email: ninapacheco@gmail.com

laenseñanza remota en la universidad, mediante a la situación de pandemia, existen innumerables desafíos con respecto a la práctica docente, visto que las clases serán ministradas de manera remota, mediante al uso de Ambientes Virtuales de Aprendizaje; para esto, la institución está ejecutando apoyo tecnológico a los estudiantes para monitorear las actividades remotas, la normalización de las acciones y procedimientos, así como la formación de profesores para efectivizar esta práctica. Conclusiones: La Enseñanza Remota de Emergencia ganó protagonismo en el momento de crisis, suscitando desafíos en la construcción de nuevas formas de enseñanza, promoviendo un nuevo significado para las prácticas pedagógicas. Sin embargo, sabemos que así como los alumnos, toda la comunidad académica está gravemente afectada por la situación vivida y, por eso, se buscan maneras para lidiar con la crisis.

Palabras-clave: Práctica docente; Enseñanza Remota de Emergencia; Tecnologías de Información.

INTRODUÇÃO

Desde que a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil, as discussões sobre Educação à Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) têm ocupado a cena e recebido maior destaque na área da educação. Nessa direção, Rodrigues (2020) evidencia que primeiramente é importante registrar a diferença entre EaD e atividades do ERE. Na EaD, segundo a autora, desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade. (RODRIGUES, 2020).

No que diz respeito ao ERE, trata-se de uma mudança curricular temporária e alternativa devido às circunstâncias de crises; a mesma envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas, que de outra forma seriam ministradas presencialmente ou de forma híbrida e que retornariam ao formato presencial assim que a crise ou emergência arrefecer. (HODGES; MOORE; LOCKEE, TRUST; BOND, 2020).

O fato é que, frente à impossibilidade de realização de aulas presenciais, as instituições de educação que atendem aos diferentes níveis de ensino (Básico ou Superior), se viram diante de um impasse: suspender as atividades ou mantê-las, na medida do possível, remotamente? Desde então, as perguntas que há tempos inquietam docentes e discentes acerca da EaD passaram a fazer parte das

conversas e das reflexões de professores e estudantes que antes tinham como única experiência de educação formal a modalidade presencial. Talvez daí decorra parte da confusão conceitual que hoje estamos vendo entre EaD e ensino remoto. (RODRIGUES, 2020).

Nesse contexto, este artigo apresenta uma reflexão, desde a perspectiva educacional e formativa dos docentes, sobre a experiência (ainda em andamento) de continuidade das atividades acadêmicas na perspectiva de ensino remoto em uma universidade federal brasileira. Cabe informar que, de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), de 21 de maio de 2020, das 69 universidades federais brasileiras, 56 estavam com as atividades acadêmicas de graduação totalmente suspensas e 13 estavam funcionando parcial ou totalmente.

É bem verdade que nunca a Educação esteve tão em alta enquanto preocupação geral da sociedade mundial como nos últimos tempos, em grande parte devido à pandemia que assola o mundo. É inegável que se faz necessário o reconhecimento dos governantes de que sem investimento sério neste setor, como também na saúde, os problemas e desafios sociais, que se colocam de forma cada vez mais urgente, possam ser enfrentados com um mínimo de eficácia frente à realidade e as necessidades de um tempo, cujas feições são totalmente novas. “Não estamos diante de uma opção, mas de uma necessidade de mudança, tendo em vista que mudar é questão de sobrevivência, de agora em diante”. (ROSA, 2002).

Neste sentido, faz-se necessário investir também na formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do “aprender a aprender”, na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo. Talvez nunca, em nenhum outro momento de nossa história os caminhos estiveram tão abertos à ação criativa dos próprios educadores. Estamos sendo “oficialmente” solicitados a construir nossos próprios projetos, sendo que nessa realidade, não há modelos pré-fixados, nem receitas prontas.

Vivemos hoje um grande desafio, por força e obra da realidade, um tempo de necessária humildade, em que todos necessitam “aprender a aprender” as questões inerentes à utilização da tecnologia como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar. Dessa forma, tem-se como objetivo:

Realizar uma análise reflexiva acerca da prática docente no ensino remoto em tempos de pandemia.

A EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO PARA O ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Hoje, devido à pandemia da COVID 19, não temos certezas absolutas: aguardando o desenrolar da fabricação e validação de uma vacina que possa nos proteger contra esse vírus devastador, que mata mais de mil pessoas por dia no Brasil, desde o mês de março de 2020 e em decorrência deste estado de calamidade, as aulas foram suspensas no mundo inteiro em todos os níveis de ensino.

Na universidade Federal Fluminense (RJ), as aulas foram suspensas desde o mês de março e retomadas a partir de setembro, por meio do que foi denominado Regime de Tratamento Excepcional (RTE) e que já era previsto como uma possibilidade na Norma de Graduação das instituições. Nesse regime, quase a totalidade das disciplinas teóricas e práticas passarão a ser ministradas remotamente, por meio do sistema institucional ou de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como o Moodle e o Google Classroom, conforme a preferência do docente.

Desde então, inúmeros têm sido os desafios: o suporte tecnológico aos discentes para acompanhamento das atividades remotas, a normatização das ações e dos procedimentos, a formação dos professores para a efetivação dessa prática. Os dois primeiros desafios estão sendo atendidos pela instituição por meio do empréstimo de equipamentos e de editais de bolsas para pacotes de dados ofertados aos estudantes com essas necessidades; e também pelo regramento institucional dado pelas resoluções e normas que orientam o trabalho com as disciplinas remotas.

Segundo Pessoa (2020), isso tem nos jogado para uma realidade inesperada, embora a humanidade já venha se deparando com transformações tecnológicas que impõe a todos nós, homens e mulheres, a tarefa de estarmos acompanhando essas mudanças, . Sob pena de ficarmos ultrapassados no tempo e nos enquadrarmos no perfil de “analfabetos digitais”.

Para atender as demandas mais emergenciais dos professores, a primeira ação da instituição foi criar e disponibilizar em seu site uma série de tutoriais de recursos educacionais gratuitos para produção de conteúdo virtual. Conforme aponta Costa (2013), o objetivo maior da formação de professores para o uso pedagógico das TDIC não pode estar limitado ao domínio instrumental dos recursos tecnológicos. Entretanto, este domínio é essencial como primeiro passo. É preciso aprender a utilizar as ferramentas antes de aplicá-las com finalidades educacionais, pois de acordo com Libâneo (2002), não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

Ações dos grupos de pesquisa da instituição na realização de lives-bate-papo, para aproximar os docentes das tecnologias disponíveis, também têm sido empreendidas desde então. Este movimento implica articular os objetivos convencionais da educação, às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada, que implica em desenvolver competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjugação da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso de informática, formação permanente, capacidade de diálogo e comunicação, reconhecimento das diferenças e solidariedade.

Assim, habituados, em sua maioria, às práticas mais tradicionais de ensino, como a aula expositiva com auxílio de quadro e giz (ou pincel) ou projetor de slides, os docentes se viram diante do desafio de preparar e apresentar os conteúdos utilizando outros recursos, outras linguagens e em menor tempo. Além do exercício de aprender novas formas de ensinar e de colocar em movimento diferentes conteúdos curriculares, com a mediação tecnológica para que os estudantes aprendam, talvez a questão do tempo tenha sido a primeira reflexão promovida pela impossibilidade da aula presencial: foi preciso (e ainda está sendo necessário) rever a relação com os “tempos de aula” (ARROYO, 2013).

Se no ensino presencial uma aula expositiva de 50 minutos (quase sempre mais que isso) já tende a ser cansativa, no ensino remoto isso pode ser ainda menos produtivo, se não pensarmos em estratégias ativas de ensino e de aprendizagem, o que requer mudanças na prática docente. Tarefa difícil, sem dúvida, segundo Rosa (2002), porque exige um investimento de energia física, mental e emocional, em

proporções que muitas vezes, parecem exceder nossas possibilidades. Por isso mesmo, é que associada a ela surge, quase que inevitavelmente, um movimento de resistência, cuja função é tentar aplacar a dose inexorável de sofrimento que toda mudança acarreta. Porém, fica-se com a impressão de que mudar é um mal necessário, fruto do inevitável curso da vida, da qual somos vítimas, em tempos de pandemia.

A crise sanitária que atravessamos, e que potencializa uma crise econômica, tanto conjunturalmente como estruturalmente, nos deixa em meio a indagações sobre quais as melhores estratégias para superar situações que nos limitam em nossas atividades didáticas e pedagógicas. Para Rodrigues (2020) há, no entanto, uma constatação óbvia de que precisamos, de todas as maneiras, encontrar alternativas que nos permitam ministrar nossas aulas. Não somente porque foi para isso que nos tornamos professores, como também porque não podemos considerar aceitável que dezenas de milhares de jovens que adentraram a universidade atrasem o seu tempo de formação e consigam atingir logo seus objetivos, que é obter um diploma de curso superior. O que se vê agora, é que, querendo ou não, estamos incluídos nesse grande cenário de crise, que nos impulsiona a investir no desafio de desenvolver as competências de comunicação e uso das tecnologias.

O primeiro semestre letivo de 2020, a depender das condições sanitárias, pode iniciar em setembro, nesse formato. Os desafios continuam e são inúmeros, mas certamente a educação e o mundo pós-pandemia não serão mais os mesmos. A visão das TDIC como soluções salvacionistas para os dilemas da educação está longe de ser correta, mas certamente elas podem indicar caminhos possíveis para práticas mais colaborativas e relações mais horizontais entre professores e alunos no Ensino Superior – tanto neste momento pandêmico, como quando tudo passar e iniciarmos o que muitos vêm chamando de “novo normal”. Afinal, como nos ensinou Paulo Freire (1996), “a educação é sempre histórica, localizada e deve contribuir para que os aprendentes (professores e alunos) assumam-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos”.

Talvez o maior desafio enfrentado no que tange à formação continuada de professores universitários para o uso pedagógico das TDIC seja, depois de incentivar a adesão voluntária a essa formação, levá-los a deslocarem o foco de

suas ações pedagógicas da tecnologia em si mesma para os objetivos de aprendizagem que estruturam seu fazer docente. São esses objetivos formativos que devem orientar a escolha das tecnologias e não o contrário. Dessa forma, as TDIC passam a ser utilizadas como “ferramentas cognitivas” (JONASSEN, 2007).

Como se pode perceber, as mudanças são consideráveis e afetam não apenas a sociedade de um modo geral, como a nossa vida cotidiana. As tendências impostas pela atualidade trazem benefícios, mas trazem também prejuízos. Principalmente, porque os benefícios não são para todos, ao contrário, destinam-se à minoria. (LIBÂNEO, 2002).

Sabemos, e pesquisas indicam, que o pós-pandemia nos trará um ambiente de fortes disputas no mercado de trabalho, como consequência do desemprego em massa, que decorrerá da falência de muitas empresas, principalmente de pequenos negócios onde se concentram a maioria dos empregos. Naturalmente isso implica várias questões, tanto do ponto de vista tecnológico, e inclusivo, em função da necessidade de não deixarmos ninguém de fora, como também que isso não seja considerado como uma substituição em definitivo de aulas presenciais. Embora saibamos que muito do que aprendermos a lidar agora se tornará, no pós-pandemia, também parte de nossas rotinas. Caso não nos adequemos às novas realidades que já existiam e que despontarão agora com muito mais força, não conseguiremos enfrentar o desafio de formar as novas gerações adequadas às suas formas de se situarem e conviverem em uma sociedade tecnologicamente desenvolvida. (PESSOA, 2020).

Compreende-se, segundo Pessoa (2020), as preocupações de boa parte dos professores, em relação a algumas dificuldades que, certamente, advirão e que não podem significar uma sobrecarga em nossas atividades, à medida que, comprovadamente, o trabalho remoto docente impõe muito mais envolvimento, além da confusão que passamos a conviver entre a atividade profissional e o cotidiano familiar.

Além disso, será necessário nos capacitarmos em plataformas digitais, com as quais não possuímos afinidades. Essas são questões que precisam estar bem definidas e com necessário suporte das administrações/reitorias, mas não parece que sejam empecilhos para compreendermos a importância de oferecermos alternativas aos estudantes, e isso passa por aulas remotas, que se atentem à

qualidade de ensino e metodologias adequadas, considerando as competências que o futuro profissional deve ter.

Todavia, a concorrência a que o professor se obriga com outros meios de comunicação, requer dele aprofundar-se nas técnicas de comunicação, tais como, formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, bem como domínio da linguagem informacional, conhecimento e uso das mídias e multimídias, num esforço contínuo de atualização científica e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas. Quanto às áreas que requerem utilização de laboratórios para a prática de ensino e de aprendizagem, tendo em vista os riscos da pandemia, sugere-se que devem ser pensadas para além do período pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Remoto Emergencial ganhou protagonismo em um momento de crise, nos colocando desafios na construção de novas formas de ensino, ressignificando as nossas práticas pedagógicas. Entretanto, sabemos que não apenas os alunos estão sendo afetados pela situação vivenciada. Toda a comunidade acadêmica está sendo severamente impactada e ainda está-se buscando formas de lidar com a crise. O trabalho do docente é apenas uma gota no mar de desafios que se impõe sobre a educação, especialmente no que se refere a redução de desigualdades de oportunidades de inclusão. Considerando que todos merecem garantia de educação de qualidade; acredita-se que nada substitui uma aula presencial e a convivência social que a universidade proporciona, no entanto, neste contexto de pandemia, faz-se necessário utilizar e desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem, com a contribuição da tecnologia da informação como um importante recurso didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

ASCOM ADUFG-SINDICATO-NOTICIAS. Artigo: **Os desafios dos docentes em tempos de pandemia e de novas tecnologias de ensino**. Artigo escrito pelo professor. Romualdo Pessoa. 03/07/20. <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/8696-artigo-os-desafios-dos-docentes-em-tempos-de-pandemia-e-de-novas-tecnologias-de-ensino>

BRASIL. Ministério da Educação. **Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 21 maio 2020.

CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Aléxia Pádua. **Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários da educação a distância**. Educação em Revista, v. 35, p. 1-29, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698210399>. Acesso em: 25 maio 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC.BR. **Educação e tecnologias no Brasil: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <www.cetic.br>. Acesso em: 21 maio 2020.

COSTA, Fernando Albuquerque. **O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte (Org.). Cenários de inovação para educação na sociedade digital. São Paulo: Loyola, 2013. p. 47-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HODGES Charles, MOORE Stephanie, LOCKEE Barb, TRUST Torrey, BOND Aaron. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. March 27, 2020. Aceso em 22 de agosto de 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

JONASSEN, David. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Editora Porto, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PESSOA, Romualdo. Os desafios dos docentes em tempos de pandemia e de novas tecnologias de ensino. **AscomAdufg-Sindicato. 2020. Disponível em: <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/8696-artigo-os-desafios-dos-docentes-em-tempos-de-pandemia-e-de-novas-tecnologias-de-ensino>**

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, A. **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. Disponível em: <tede2.pucsp.br/handle/handle/20196>. Acesso em: 25 maio 2020.

RODRIGUES, Alessandra. **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia.** **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 26maio2020.

TECENDO HISTÓRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Maria Olinda Venancio¹
Queila Adriana de Alcântara²

RESUMO

Apresenta-se, nesse artigo, uma atividade de proposta de formação continuada, realizada em forma de webinar, via *Google Meet*, em razão da pandemia de covid-19. O objetivo era acolher e pensar coletivamente o processo pedagógico de ensino e aprendizado dos alunos, a partir do novo contexto. Primeiramente, foi direcionada como teste, aos profissionais da Secretaria de Educação e, depois ampliada, por meio de inscrições oferecidas aos professores, diretores e coordenadores de escolas do município. Fundamentou-se nas competências gerais socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular, nas competências específicas da área de linguagens e nas habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa para construção da atividade.

Palavras-chaves: Competência socioemocional- Autobiografia- Pandemia- Língua Portuguesa

ABSTRACT

This article presents a continuing education proposal activity, carried out in the form of a webinar, via *Google Meet*, due to the pandemic of covid-19. The objective was to collectively welcome and think about the pedagogical process of teaching and learning students, from the new context. Firstly, it was directed as a test, to the professionals of the Department of Education and, later, it was expanded through enrollments offered to teachers, principals and school coordinators in the municipality. It was based on the general socioemotional competences of the National Common Curricular Base, on the specific competencies of the language area and on the skills of the Portuguese Language curriculum component for the construction of the activity.

Keywords: Socioemotional Competence – Autobiography – Pandemia – Portuguese Language

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e mestre em Letras/Literatura pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal e Técnica da Supervisão de Formação Continuada de Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. E-mail: olindavenancio@gmail.com

² Graduada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal e Técnica da Supervisão de Formação Continuada de Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. E-mail: adrianaqueila@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou em um contexto com propostas de formação continuada oferecidas pela Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE), do Departamento de Planejamento Pedagógico e Formação (DPPF), da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), de forma presencial até o início do mês de março. Essas propostas foram disponibilizadas no final de 2019, com abertura de inscrições e oferecidas a todos os profissionais da Rede Municipal.

No entanto, no decorrer do mês, por volta do dia 16, por força do Decreto Municipal N.º 13.893/2020, que seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde, dispunha sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do novo coronavírus (COVID-19).

Em função da pandemia de covid-19, todas as atividades presenciais relacionadas à educação foram suspensas e, conseqüentemente, todos os cursos de formação continuada oferecidos pela SE também foram suspensos. A partir desse momento, todos os planejamentos tiveram que ser revistos e novas propostas tiveram que ser pensadas.

A situação de pandemia que, para evitar a disseminação em larga escala, teve como primeira medida o isolamento social, causou um grande impacto na população e uma incerteza quanto ao futuro. Foi um isolamento imposto e não um isolamento intencional; imposto pelas circunstâncias, mas ainda assim imposto. Encontros sociais e familiares é um comportamento característico das pessoas, que não estão acostumadas a restrições e proibições em sua liberdade de ir e vir. Foi um primeiro momento em que todos foram tocados por emoções, até então não vividas, situações inesperadas e informações desconhecidas e se viram invadidos por preocupações, medo, tristeza, saudade, angústia e, até mesmo, tédio, preguiça.

E em meio à tempestade inicial, quando tudo estava turvo e não se via o horizonte, quando parecia se estar à deriva, enquanto poder público, foi necessário buscar caminhos, construir perspectivas e pensar junto uma forma de continuar e colaborar com todos os profissionais da rede municipal e de outras redes. Foi assim,

neste contexto da pandemia, que o projeto Cadinho de Prosa²¹ foi se constituindo. Inicialmente, foi pensada a construção de uma plataforma para servir de acervo de produções culturais para ser compartilhada entre os profissionais da rede, um espaço virtual de troca de experiências de conhecimentos, estética e arte. Porém, depois, houve uma necessidade de ampliar esta ideia inicial do projeto, sendo incluído um espaço destinado ao trabalho com a formação de professores. Os webinars foram o primeiro passo para esta formação, que agora trazia um novo formato exigido pela necessidade do distanciamento social e que só seria possível com a utilização da tecnologia.

Apresenta-se, nesse artigo, a atividade de proposta de formação continuada, realizada em forma de webinar, que foi direcionada, primeiramente, como teste, aos profissionais da SE e depois, ampliada, por meio de inscrições aos professores, diretores e coordenadores de escolas do município.

Quando a SE iniciou com os testes de webinars, pelo *Google Meet*, verificamos que o número de inscrições para a formação não poderia ser maior que 250 participantes. Porém, o objetivo inicial era atingir os coordenadores, que já estavam participando de reuniões virtuais pela SE. Além disso, contar com a figura do coordenador era essencial, para que pudessem replicar a formação com seus professores nas escolas. No entanto, houve a necessidade de ampliar as vagas para os participantes nos webinars, para que a formação pudesse chegar, também, aos professores. Neste momento inicial da pandemia, era tudo muito novo e todos tinham que aprender a lidar com a tecnologia. Era necessário fazer a inscrição assim que abrissem as vagas, pois a sala virtual exigia um limite, já dito acima, e com isso, muitas pessoas não conseguiram fazer suas inscrições.

A divulgação dos webinars foi feita às escolas e aos coordenadores por meio do *e-mail*. Como a rede municipal tem um número grande de professores, a SE percebeu que não conseguiria chegar com a formação para todos, nesse primeiro momento, mas esta foi a alternativa possível, por isso, foi implementada. Era chegada a hora de iniciar a jornada deste novo formato de formação, pois além dos

³ O projeto Cadinho de Prosa tem por finalidade propor alternativas que possibilitem vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças, jovens e adultos integrados à rede municipal de Educação de Juiz de Fora. **Cadinho de Prosa**, na íntegra, apresenta o posicionamento da Secretaria de Educação frente à necessidade de promover acolhimento e fortalecimento de vínculos. Conta com diferentes parceiros para sua efetivação. Ele se caracteriza como um movimento de abertura sempre pronto a acolher, propor, sugerir, construir, revisar e reconstruir. Para saber mais, acesse o site do Cadinho de Prosa: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>

diretores e coordenadores, os professores precisavam também ser acolhidos e acompanharem as discussões sobre como pensar o processo pedagógico de ensino e aprendizado dos alunos. Foi assim que, no dia 28 de maio de 2020, o primeiro webinar foi ao ar, pelo *Google Meet*, aberto aos profissionais de educação da rede. O número de inscrições para esse webinar superou as expectativas e chegou a um total de 205 inscrições.

Dentre os objetivos propostos, nesse novo formato, destacam-se: o de pensar uma formação que acolha e permita o acolhimento; uma formação que levante possibilidades de trabalho quando as aulas retornarem e que possa ser realizada como um projeto para toda a escola; que destacasse a aprendizagem de novos conhecimentos a partir daquilo que o aluno já sabe; que demonstrasse que esse tempo que o aluno esteve fora da escola, não foi um tempo perdido, mas um tempo de outras aprendizagens, outras vivências diferentes do que já foi vivido até esse momento; e, principalmente, que levasse o 'aluno' a refletir, a ressignificar, ao autoconhecimento, colaborando com seu equilíbrio emocional.

A PROPOSTA DE TRABALHO

Após a publicação do Decreto Municipal nº 13.893/2020, muitos foram os desafios impostos pela nova forma de organizar o trabalho; grande parte dos profissionais da SE passaram a realizar suas funções e atividades de forma remota. As técnicas da SFCPE passaram a se reunir com a supervisora, via *Google Meet*, com a finalidade de buscar caminhos para as demandas da supervisão e de como a formação continuada poderia contribuir nesse momento ímpar.

Dentre possibilidades de ações que pudessem ser realizadas de forma remota ficou acordado que, por áreas de conhecimento, as técnicas pensariam em uma proposta de formação que pudesse se adequar ao momento vivido.

As técnicas da área de linguagens, mais precisamente, as professoras de Língua Portuguesa, propuseram-se pensar uma formação voltada para as práticas de linguagem relacionadas à aprendizagem da leitura/escuta e a produção escrita/oral, a partir da escolha de um gênero textual. Essa formação deveria ser adaptada à nova realidade, em formato totalmente remoto, diferente de todas as formações realizadas pela supervisão até então.

Em razão do contexto, a proposta de trabalho apresentada pelas técnicas da área de linguagens, ao mesmo tempo, propôs acolher os professores nesse momento e permitir o acolhimento, como também, trazer uma possibilidade concreta de trabalho para a realização na escola, de maneira a apontar mudanças nas práticas educativas. Tinha-se como perspectiva o retorno às aulas no segundo semestre de 2020, mas deveria ser uma prática que, caso esse retorno não acontecesse no tempo previsto, pudesse acontecer a qualquer momento.

O momento de pandemia coincidiu com a adaptação dos currículos e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As técnicas da SFCPE, desde 2019, já realizando estudos para a adequação da Proposta Curricular da Rede (2012)⁴ à Base. Pensou-se então, em uma proposta de formação continuada, que partisse das competências gerais da BNCC a serem desenvolvidas, que fundamentaria as ações da prática e, também, as ações do professor em sala de aula.

Algumas questões começaram a nortear a construção dessa prática: Em razão da pandemia, que competências deveriam ser privilegiadas? Como reorganizar o aprendizado da língua quando voltarem as aulas? Quais habilidades priorizar? Como saber quais habilidades priorizar? Qual prática de linguagem escolher? De qual campo de atuação?

A prática foi pensada de forma a oportunizar a criação de mecanismos que auxiliassem no processo de formação social e psicológica, de modo a contribuir na formação humana. Buscou-se então quais, das dez competências, para esse momento de pandemia e isolamento social, seriam importantes de serem trabalhadas, pudessem ser articuladas com as práticas de leitura/escuta e escrita e qual gênero textual atenderia à proposta.

Selecionou-se duas das dez competências a serem privilegiadas: a competência nº 8, autoconhecimento e autocuidado, que trata da capacidade de identificar os pontos fortes e fragilidades de si mesmo, lidar com emoções e manter a saúde física e emocional; e a competência nº 9, empatia e cooperação, que exercita o diálogo, a necessidade de compreender, ser solidário, colaborar com todos, colocando-se no lugar do outro, respeitando a diversidade social, econômica,

⁴ A Proposta Curricular da Rede Municipal foi elaborada envolvendo de forma participativa o coletivo dos profissionais por áreas para a sua construção.

política e cultural. Saber cooperar é, por exemplo, conseguir trabalhar em grupo, ouvir a opinião do outro e respeitá-la.

Após a escolha das competências, optou-se por trabalhar com gêneros textuais ligados ao universo da escrita confessional, tendo a autobiografia como gênero principal da proposta.

Mas por que optar pela escrita confessional? Porque para desenvolver as competências selecionadas esse tipo de escrita permite externar emoções, sentimentos, que muitas vezes não se sabe ao certo identificar e nem e como agir diante de determinada situação. Desenvolver as competências socioemocionais neste contexto de crise que se está vivendo, influencia positivamente no aprendizado dos alunos, pois o levará a se colocar, a se conhecer mais intimamente.

A estratégia escolhida para iniciar o desenvolvimento e direcionar o trabalho com os profissionais da educação foram as dinâmicas que permitissem o autoconhecimento. E assim, a proposta começou a ser desenvolvida como uma prática vivenciada por eles e que poderia ser utilizada com os alunos. A interação dessas dinâmicas se deu por meio do chat, já que a proposta se realizou por meio de uma webinar.

As dinâmicas podem ajudar na desinibição dos alunos e ajudar para que eles se conheçam um pouco mais, pois são atividades de caráter vivencial. Conhecer a si mesmo é uma iniciativa de extrema importância para cada um. Traz segurança, e torna possível descobrir qualidades e capacidades que nem sequer saiba que existiam, bem como conhecer os pontos fracos que devem ser trabalhados. Com isso, as chances de alcançar uma melhor qualidade de vida, de estar bem com sua própria história e seus objetivos, crescem e possibilitam sucesso na vida pessoal e profissional. E foi a partir disso, que foram selecionadas algumas dinâmicas, que permitissem trabalhar o autoconhecimento e ampliar a importância de cada indivíduo no grupo, e que pudessem ser adaptadas para a sala de aula.

A partir da vivência das dinâmicas, da observação e escuta em relação a si mesmo e ao outro escrever sobre si, sobre suas emoções e sentimentos, opiniões e limitações, poderá ser mais fácil.

Na sequência, apresentou-se ao professor a possibilidade de trabalho com os alunos de outros gêneros que envolvam a expressão de sentimentos, sensações,

atitudes, que conduzam a um autoconhecimento e que evidenciem uma ideia de linha do tempo: presente, passado, futuro.

Sugeriu-se, então, o gênero relato pessoal oral, se for possível realizar uma roda de conversa, onde o aluno possa relatar sobre uma experiência vivida durante a pandemia, se aconteceu algo que o fez descobrir coisas sobre ele mesmo ou sobre um fato que marcou a sua vida nesse período. Não sendo possível o relato oral, a outra opção seria um relato escrito.

Para essa opção, foram apresentados alguns relatos escritos na campanha “Sentimentos no Papel”, realizada pela UNICEF, na qual convidou crianças de todo o Brasil a desenhar e contar como estavam se sentindo no período de quarentena. Esse foi um período difícil e de adaptação a uma nova rotina. O objetivo da campanha era ouvir as crianças e criar momentos para que elas pudessem expressar seus sentimentos, contando e desenhando suas impressões e sentimentos deste período de afastamento social.

Figura 1 Relato pessoal escrito 1

RELATO PESSOAL ESCRITO

No início o meu maior sentimento foi o medo. Surgiu a notícia de que o vírus poderia ser fatal para os idosos, fiquei com muito medo de meus avós serem infectados. Por medidas de segurança, fecharam os aeroportos. As escolas também fecharam e a gente ficou de quarentena, a única forma de eu falar com meus amigos é pelo celular.”

Natally Kerpen, 11 anos – Registro, SP

<https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>



Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>

Figura 2: Relato pessoal escrito 2

RELATO PESSOAL ESCRITO



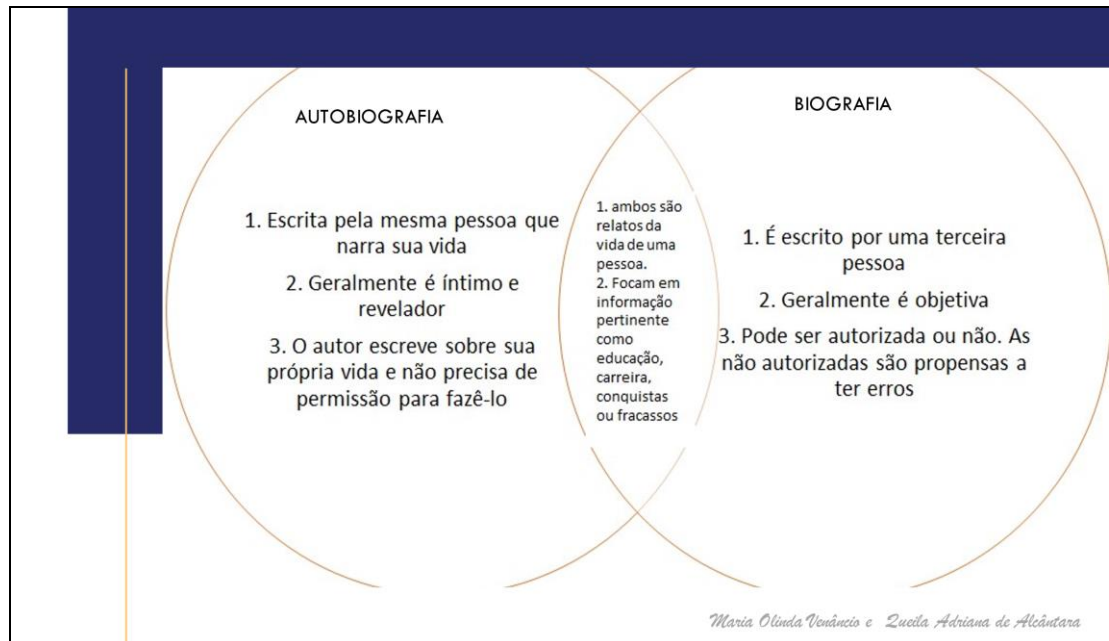
“Eu me sinto um pouco triste, porque eu sinto saudade das pessoas que eu não posso encontrar, família e amigos. Eu também sinto saudade de abraçar e beijar minha vó, meu vó, minha mãe. Mas eu também sinto tédio, porque tenho algumas coisas pra fazer, mas, quando você acaba, tem que fazer de novo. Mas, sem sair de casa, você tem tédio. Sinto saudade de sair de casa. Também sinto alegria, porque nenhum familiar ou amigo pegou coronavírus e todos estão bem de saúde. Também estou alegre porque, por mais que o tédio venha, tenho as horas em que me divirto.”

**Alessandra Aguiar Albuquerque,
11 anos – Fortaleza, CE**

Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/sentimentos-no-papel>

A seguir, foi proposto o trabalho com a autobiografia. Mas o que é autobiografia? O que é biografia? Quais as semelhanças e quais as diferenças? Apresentou-se um conceito de autobiografia como um relato retrospectivo que a própria pessoa faz de sua vida, ou seja, o autor-narrador-personagem tem um papel de destaque nos acontecimentos do passado e do presente. Para complementar, pois os gêneros de relato de vida guardam semelhanças e diferenças entre si, apresentou-se o gráfico a seguir, indicando o que é comum aos dois gêneros textuais e o que os difere.

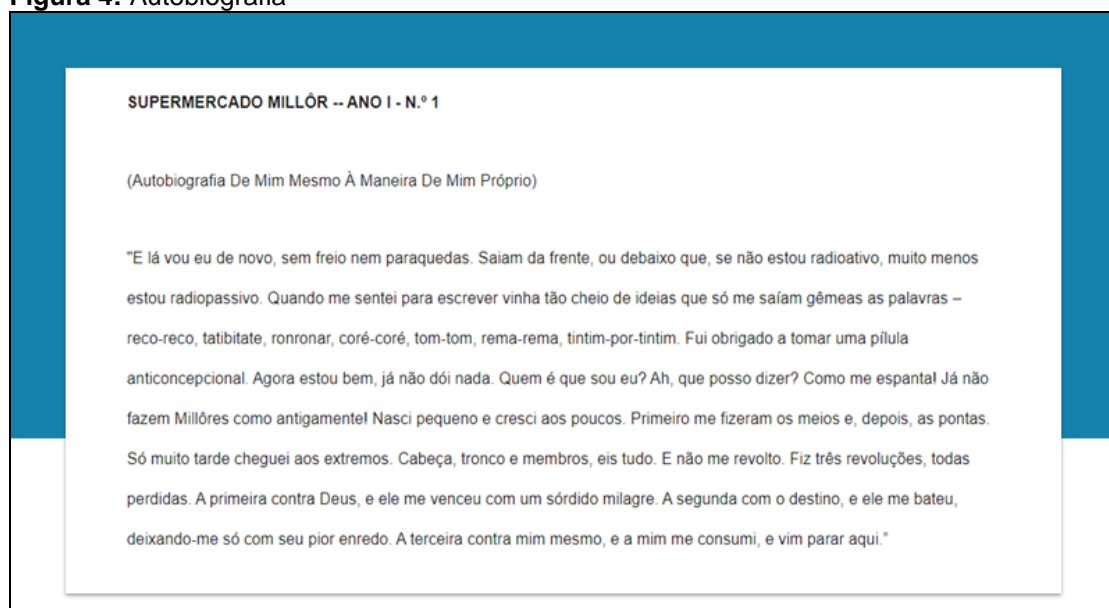
Figura 3 Gráfico de intenção de gêneros textuais Biografia e Autobiografia



Fonte: Elaborado pelas autoras

Para o desenvolvimento do trabalho com a autobiografia, foi sugerido aos profissionais que apresentassem aos alunos textos autobiográficos. Como falar de si mesmo é sempre difícil, a primeira sugestão foi de um texto autobiográfico bem-humorado do escritor Millôr Fernandes, que foi apresentado aos participantes e sugestões para explorarem o texto com os alunos.

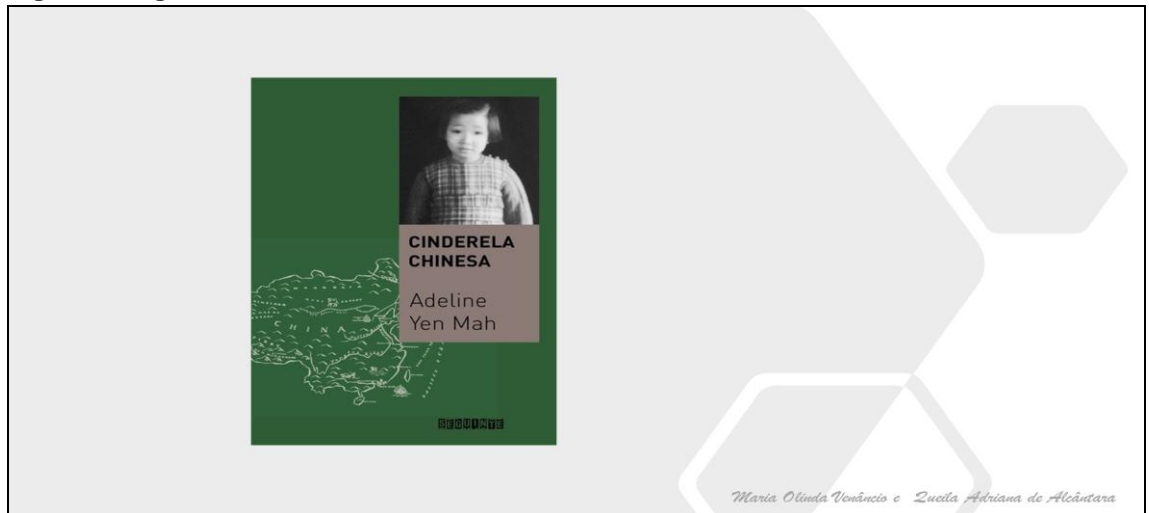
Figura 4: Autobiografia



Fonte: educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/autobiografia-como-contar-a-sua-propriavida.htm

A outra sugestão de texto autobiográfico foi a “Cinderela Chinesa”, de AdelineYenMah. Apresentou-se um slide, como motivação para a leitura do texto, com a imagem da capa do livro, e sugestões de perguntas para analisá-la.

Figura 5 Sugestão de texto a ser trabalhado 2



Fonte:<http://novaescola.org.br/plano-de-aula/3467/a-estrutura-composicional-da-autobiografia>

Em seguida, foi realizada a apresentação e leitura de um trecho do prefácio da obra. A escolha desse trecho se deu no sentido de sensibilizar os alunos, principalmente aqueles que se sentem rejeitados.

Figura 6 Sugestão de texto a ser trabalhado 3

Prefácio

Cinderela Chinesa é minha autobiografia. Foi difícil e doloroso escrevê-la, mas me senti compelida a fazê-lo. A história da minha vida é simples e pessoal, mas, por favor, não subestime a força desse tipo de relato. De uma forma ou de outra, todos nós somos formados e modelados pelo que lemos e observamos no passado.[...]

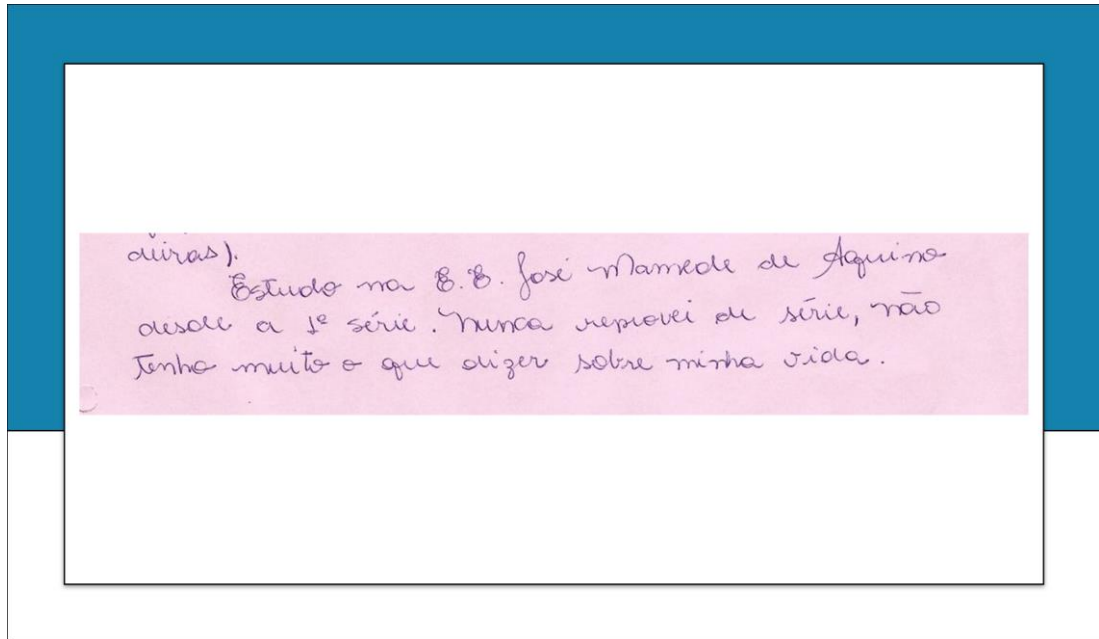
O fato de essa história ser verdadeira pode dar um toque especial. Hoje em dia o mundo está diferente. Embora muitos pais chineses ainda prefiram ter filhos homens, as filhas meninas não são mais tão desprezadas. Mas as coisas em si não mudaram. [...]

Para aqueles que foram abandonados e indesejados quando crianças, tenho uma mensagem especial. Apesar de tudo de ruim que tentaram fazer vocês acreditarem, por favor, tenham a certeza de que cada um de vocês tem dentro de si algo único e precioso. Cinderela Chinesa é dedicado a vocês...[...]

Fonte:<http://novaescola.org.br/plano-de-aula/3467/a-estrutura-composicional-da-autobiografia>

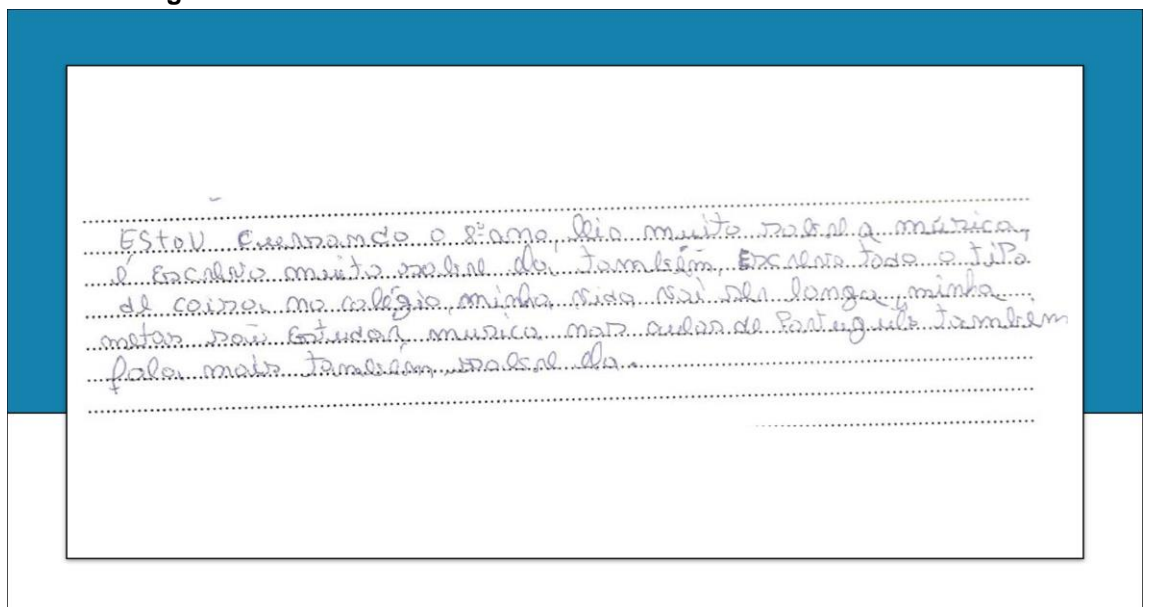
Para enriquecer a proposta, foi apresentado ainda dois trechos de textos autobiográficos de estudantes do 7º ano, que foram retirados da internet. O objetivo era analisar e relacionar como as competências selecionadas eram evidenciadas nesses trechos.

-Figura 7 Trecho 1



Fonte: http://eejma.blogspot.com/2009_05_18_archive.html

Trecho 2 - Figura 8



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-xHoCtiO99E/T4TAH_7WGE/AAAAAAAAAIw/wBrQ4KGdbZs/s1600/ISLAN+001.jpg

Destacou-se do trecho 1 que ele atende ao padrão de escrita no que diz respeito à normatividade, textualidade e discursividade, inclusive atende ao gênero textual, pois o estudante fala sobre vida. Já do trecho 2, observou-se que há sinais que demonstram que o autor foge ao padrão para a comunicação escrita: mistura letra cursiva com letra palito, apresenta dificuldades ortográficas e de pontuação. Mas, atende também ao gênero textual autobiografia, apesar da dificuldade de leitura do texto, o autor falou sobre sua vida.

No entanto, se pensarmos nas competências que estão sendo propostas, em qual desses trechos percebemos que o autor se conhece melhor? O autor do trecho 2 parece se conhecer melhor que o autor do trecho. Poder-se-ia pensar que o autor do trecho 1, por apresentar um melhor domínio de escrita, talvez não quisesse escrever sobre si. Mas se isso acontece, qual o motivo? Faltou-lhe autoconfiança, que é uma subdimensão do autoconhecimento, ou faltou-lhe autoestima?

Um trabalho orientado por competências deve levar em consideração o desenvolvimento de habilidades que se relacionam com aquela competência que se faz necessária para a vida.

Os profissionais foram convidados a pensar sob o ponto de vista de quem está lendo uma autobiografia. O leitor terá acesso às experiências de outra pessoa, aos sentimentos descritos na autobiografia: suas alegrias, seus desafios, seus medos, a saudade etc. Assim, também, terá pistas do contexto social e cultural desta pessoa. Desta forma, esse leitor pode, identificar-se (ou não) com as experiências dessa outra pessoa e, conseqüentemente, poderá ampliar a percepção de determinado universo cultural, refletindo sobre a realidade à sua volta.

A proposta seguiu apresentando outras possibilidades para o envolvimento de outras disciplinas, além da Língua Portuguesa, apontando caminhos para uma proposta interdisciplinar.

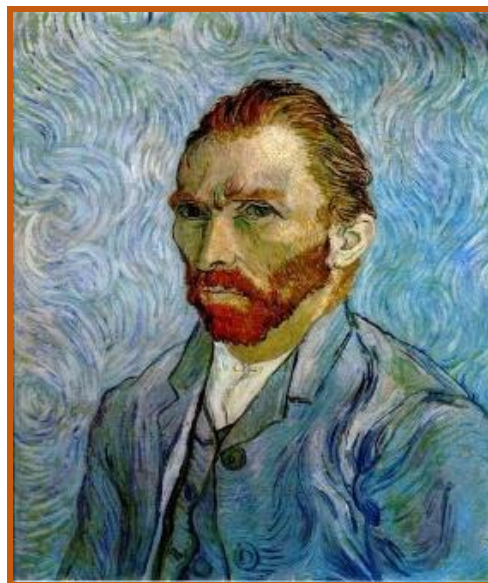
Uma imagem de um autorretrato de Van Gogh, que nada mais é do que uma autobiografia na pintura, foi apresentada como uma proposta de reflexão para envolver a disciplina de Arte. Para o artista, pintar a si mesmo não era só um estilo de arte, mas também uma forma de melhorar suas técnicas artísticas e de se conhecer melhor – tudo isso graças ao processo introspectivo ao qual se submetia, já que ficava horas diante de um espelho observando-se criticamente.

O trabalho com a autobiografia pode envolver as aulas de Arte, tanto no conhecimento de autorretratos de artistas, estilos, até a imagem que o estudante tem de si mesmo. Pode levar à provocação e reflexão: autorretrato ou self-portrait (selfie)?

Outra possibilidade também apresentada, foi a de envolver as aulas da disciplina de Informática: seja com o trabalho de reescrita de texto, trabalho com as *selfies* em programas de *fotoshop* ou desenhos, e até a produção de um livrinho de autobiografias (individual ou coletivo).

Outras disciplinas podem ser envolvidas nesse projeto interdisciplinar que pode, inclusive, ser um projeto da escola, realizado desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 9: Van Gogh



Fonte: Acervo das autoras

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ações do professor, em sala de aula, devem ser orientadas e amparadas pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Referencial Curricular da Rede Municipal.

A transformação no processo educacional é uma constante e a BNCC trouxe uma referência obrigatória para a (re)elaboração dos currículos escolares, com propostas pedagógicas desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

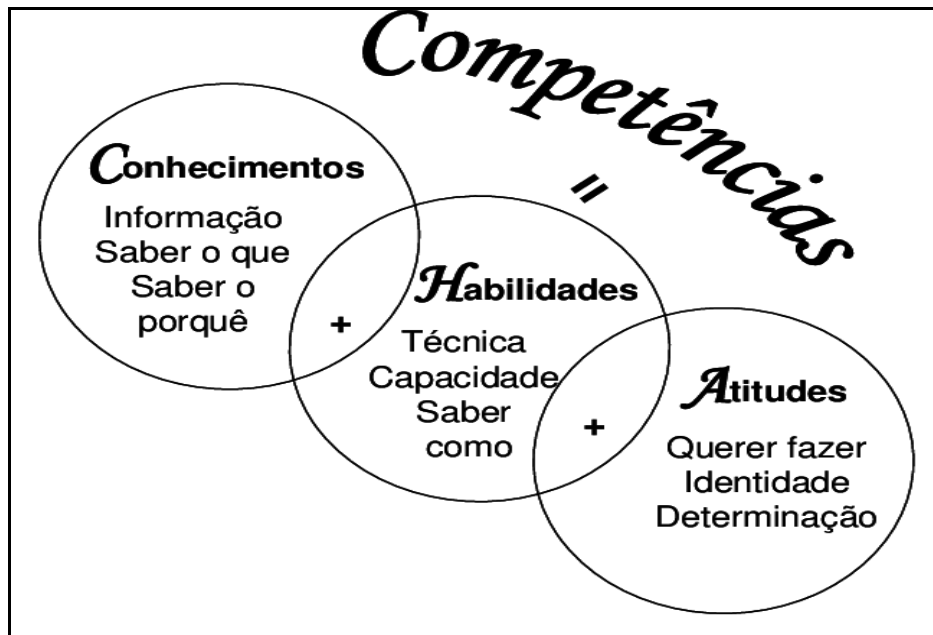
Diante das mudanças que aconteceram no mundo e na sociedade, a educação passou a ser vista com o papel não só de capacitar os alunos em termos cognitivos, mas também na dimensão socioemocional. O planejamento das práticas pedagógicas deve promover o desenvolvimento de indivíduos formados de maneira integral, preparados para enfrentar os diversos desafios propostos tanto no campo profissional como no pessoal.

A Base Nacional Comum Curricular define as aprendizagens essenciais que devem, ao longo da Educação Básica, assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que, no âmbito pedagógico, constituem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A competência é definida na BNCC como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (2018, p.8).

Entre as dez competências estão incluídas as socioemocionais: autoconhecimento e autocontrole, autonomia e autogestão, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania. E o conhecimento precisa estar a serviço do desenvolvimento dessas competências.

Figura 10: Competências



Fonte: www.researchgate.net/figure/Figura-1-Conhecimentos-Habilidades-e-Atitudes-CHA-Fonte-Elaborado-pela-autora-com_fig1_289497559

A Base está organizada por áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares (disciplinas). Cada área e componente curricular possuem competências específicas. As competências gerais da BNCC devem ser articuladas com as competências específicas de cada área e com as habilidades.

O documento destaca a importância do desenvolvimento socioemocional dos estudantes, uma vez que propõe como essenciais competências e habilidades que vão muito além das características cognitivas.

As competências gerais selecionadas para a proposta foram Autoconhecimento e Autocuidado (nº8), que trata da capacidade de identificar os pontos fortes e fragilidades de si mesmo, lidar com emoções e manter a saúde física e emocional. Desenvolvendo as subdimensões como autoconfiança, autoestima, autoconsciência e equilíbrio emocional.

E a competência Empatia e Cooperação (nº 9), que busca desenvolver a compreensão, a solidariedade, o diálogo e colaboração com todos, respeitando a diversidade social, econômica, política e cultural. Empatia é se colocar no lugar do outro, para ser capaz de respeitar e tratar o outro bem. Saber cooperar, conseguir, por exemplo, trabalhar em grupo, ouvir a opinião do outro e respeitar esta opinião.

Em relação à empatia, por exemplo, a subdimensão “Acolhimento da perspectiva do outro” é algo que neste momento da pandemia deve ser muito trabalhado. Quantos dos alunos podem ter perdido entes queridos? Quantos não devem estar com medo de sair de casa? É importante mostrar para estes alunos que um pode ajudar o outro, por exemplo, apenas ouvindo, apenas dando uma palavra de consolo. Em relação ao diálogo e cooperação, chama atenção para a questão da convivência, algo não muito fácil de aprender: saber aceitar a opinião do outro, esperar o outro falar, respeitar a forma de viver do outro.

As competências gerais não são direcionadas a uma aula ou disciplina específica no currículo, mas devem ser articuladas durante a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades. Elas devem ser trabalhadas durante toda a Educação Básica.

Relacionando essas competências gerais às específicas do componente Língua Portuguesa foram selecionadas para a proposta: a competência 3 - “*Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo*” e a competência 7- “*Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias*”.

Para a concepção sociointeracionista, o indivíduo organiza sua percepção do mundo e constrói identidade com seu grupo social quando se apropria da linguagem. Essa por sua vez tem uma função significativa dupla: a de ser objeto de estudo e reflexão e a de ser mediadora da interação com o outro e consigo mesmo.

Para Paulo Freire (1993, p. 11) “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, isto porque a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Escrever vai além de um exercício de cognição, é um ato que se insere na aprendizagem como um todo.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem sua teoria apresentada por Bronckart (2004; 2008; 2009), que conforme Magalhães e Cristóvão (2018, p. 22) diz que:

[...] não se pretende uma solução para os problemas do ensino de linguagem na escola, mas, sim, apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno domínio da linguagem com vistas à atuação social mais consciente e participativa dos sujeitos, promovendo o ser humano a autor de seu próprio discurso e capaz de gerenciar/controlar sua própria produção (oral e escrita). (Magalhães e Cristóvão, 2018, p. 22)

A posição teórica adotada pelo ISD encontra em Vygotsky (2001) fundamento para a compreensão do homem como ser histórico e social, inserido em atividades sociais e na qual a linguagem tem papel fundamental para o seu desenvolvimento.

Os estudos de Bakhtin (1997) sustentam que a linguagem é um fenômeno social, situando a língua como um fenômeno social de interação, fundamentada nas necessidades de comunicação.

A comunicação é produzida por ações de linguagem que se materializam em textos e para Bakhtin apud Magalhães e Cristóvão (2018, p. 26):

[...] todos os textos se organizam por meio de um mesmo sistema de regras gerais e, conseqüentemente, estendeu a noção de gênero a todas as espécies de textos que podem ser produzidos pelos membros de uma comunidade verbal.

Os gêneros são considerados formas relativamente estáveis de textos, que funcionam como mediadores em uma determinada esfera comunicativa, de acordo com as necessidades de temática, entre locutor e receptor e a intenção do locutor. Schneuwly e Dolz (2004) revelam o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, não só como instrumento de comunicação, pois diante da prática discursiva da linguagem, que é histórica, social e culturalmente construída, possibilita que aprenda e se aproprie dela.

Essa proposta de ação pedagógica entra em interação dialógica com o sujeito que se transforma em agente e, ao mesmo tempo, passa a si conhecer melhor.

Ao escrever, o estudante constrói e reconstrói a sua relação com a escrita, com suas leituras e, ao mesmo tempo, reflete sobre a sua vida, suas características, suas fragilidades e suas experiências.

O filósofo Fernando Savater (2015) afirma, em conferência ao “Fronteiras do Pensamento”, que “a sala de aula na escola ensina e é mais importante do ponto de vista educativo do que qualquer uma das coisas ensinadas dentro dela”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com essa formação que teve a transposição dos encontros presenciais para os encontros virtuais trouxe desafios e ganhos. Observamos que aconteceu uma maior abrangência com os webinars. Havia uma limitação de inscrições para a participação nas formações presenciais e a frequência a todas as aulas estavam sujeitas às situações cotidianas, com o oferecimento da formação através do meio virtual, o número de inscritos e participantes ampliou-se consideravelmente.

Antes, quando as formações eram presenciais, o maior número de inscrições se restringia também ao número de pessoas que coubessem nas salas disponibilizadas no Centro de Formação do Professor(CFP) - local onde aconteciam as formações presenciais-, o que chegaria ao máximo, em uma média de 40 participantes. As inscrições para os cursos presenciais que sempre aconteciam no início do ano foram canceladas, pois esta formação já não era mais possível e um novo formato teve que ser implementado.

A partir do momento que houve a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia, a SE precisou encontrar outros recursos para o trabalho e encontros virtuais com o *Google Meet*, tornando possível os *webinars* e, desta forma, o número de participantes passou a ser muito maior. No primeiro webinar, que foi o apresentado neste artigo, o número superou as expectativas, chegando a um total de 205 inscrições. Mesmo com este número de inscrições, nem todos os profissionais da rede conseguiram participar. As maiores dificuldades relatadas pelos professores que não participaram do webinar se referiam, primeiramente, ao pouco tempo que tiveram para fazer a inscrição, pois havia um limite de vagas, que atendido encerrava as inscrições; e, dificuldades de acesso, problemas com a internet e equipamentos. Outro problema é que muitos que faziam as inscrições não preenchiam corretamente a ficha e sem o e-mail correto, não era possível enviar o link para que tivessem acesso ao webinar.

Após o webinar, foi possível verificar que esta situação aconteceu mesmo, porque muitos professores não conseguiram participar e colegas escreviam no chat: *“Parabéns pela apresentação. Muitos amigos ficaram de fora e tristes por isso”*; *“Ninguém estava preparado para tantas novidades, mas estamos tentando fazer o*

nosso melhor. Parabéns pelo trabalho e pela iniciativa de todos os Educadores!!!!!!!!!!!!!!”

Destacamos que as novas práticas virtuais de aprendizagem permitiram a ampliação do letramento digital dos professores, que puderam incorporar as ferramentas e recursos digitais à sua prática. Muitos estavam acessando o *Google Meet* pela primeira vez e tivemos muitas ocorrências que interferiram na apresentação deste primeiro webinar, como pessoas que clicavam em comandos que atrapalhando a apresentação, abriam os microfones ou a câmera e interrompiam a fala de quem estava ministrando o webinar. A partir de algumas falas que podem ser destacadas no chat deste webinar, foi possível identificar que muitos desconheciam esta plataforma: *“Acredito que os inconvenientes não foram propositais, pois muitos colegas estão acessando esta plataforma pela primeira vez”*; *“Só precisamos escutar, então desligar os microfones e as câmeras e não clicar em nada mais”*

Por outro lado, houve uma perda significativa em relação à interação presencial dos professores e professoras entre si, com o diálogo mais próximo do formador, pois a participação se limitou ao chat. Apesar desta interação acontecer somente através do chat, ainda sim foi possível observar que as pessoas gostaram e se sentiram acolhidas neste primeiro webinar da SE: *“Gratidão pelos ensinamentos. Poderemos compartilhar a gravação?”*; *“Parabéns pela iniciativa.”*; *“Foi ótimo e muito produtivo”*; *“Será ótimo a continuidade desse trabalho”*; *“Arrasaram!”*; *“Dicas riquíssimas!”*; *“Um trabalho bem elaborado, feito com profissionalismo e dedicação, muito obrigada pela experiência e pela troca”*.; *“Foram muito sensíveis na proposição de pensarmos sobre nossos sentimentos pessoais.”*

Há que se pensar dentro dessa nova possibilidade de formação, em uma estratégia para a troca de experiências, reflexões, trabalhos em grupos e também de conversas informais que criam vínculos entre os profissionais da rede.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em 2018.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

JUIZ DE FORA. Proposta Curricular Língua Portuguesa. 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf

JUIZ DE FORA. **Referencial Curricular de Juiz de Fora**. No prelo.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018.

Plano de aula - A estrutura composicional da autobiografia. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3466/a-estrutura-composicional-da-autobiografia>

Saibadesign. Imagens autobiográficas: entenda a arte do autorretrato. SAIBADESIGN BLOG. novembro 21, 2013. Disponível em: <https://saibadesign.wordpress.com/2013/11/21/imagens-autobiograficas-o-autorretrato/>

SAVATER, Fernando. **Sala de aula, espaço da educação social**. Conferência Fronteiras do Pensamento. 2015. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/videos/sala-de-aula-espaco-da-educacao-social>. Acesso em 19 jul. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et all. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIVÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO NA ESCOLA MUNICIPAL AMÉLIA MASCARENHAS

Danielle Jenevain Grazinoli Borboni ¹
Mary Aparecida de Paiva Silva Castro ²
Leonardo Machado de Oliveira ³

APRESENTAÇÃO

A Escola Municipal Amélia Mascarenhas está localizada na Região Leste do município de Juiz de Fora e recebe alunos do bairro São Bernardo, São Benedito, Vila Alpina, Bonsucesso, Aracy, Costa Carvalho e adjacências. O corpo discente conta com 588 alunos matriculados e assim distribuídos: Educação Infantil com 79 alunos; Ensino Fundamental, 268 alunos dos Anos Iniciais e 171 alunos dos Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos, 70 alunos. A instituição escolar atende ainda, aos alunos inscritos nos projetos vinculados ao Programa Mais Educação: Jornal, Vídeo & Fotografia, Dança Educativa e Laboratório de Aprendizagem. O quadro funcional é composto por 1 diretor, 2 vice-diretores, 4 coordenadoras, 2 secretárias escolares e 72 docentes (35 efetivos e 37 contratados), 2 cozinheiras, 1 ajudante de cozinha e 5 auxiliares de serviços gerais. Na figura a seguir, podemos observar uma foto da parte externa da escola.

Figura 1 – Foto parte externa da escola



Fonte: Arquivo da escola Amélia Mascarenhas

¹ Formação: Licenciatura, Bacharelado e Mestrado em Ciências Biológicas UFJF. Professora de Ciências da PJJ, atualmente no cargo de vice diretora da EMAM. E-mail dgrazinoli@gmail.com

² Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES), atualmente no cargo de diretora da EMAM. E-mail mapscjf@hotmail.com

³ Graduação em Educação Física pela UFJF. Professor de Educação Física da PJJ, atualmente no cargo de vice diretor da EMAM. E-mail leonardomo844@gmail.com

Em relação à situação socioeconômica da comunidade escolar e dos bairros atendidos, observa-se uma grande heterogeneidade. Muitos dos responsáveis trabalham no setor informal, possuem baixa renda e baixa escolaridade. O bairro conta com serviços essenciais precários, não oferece espaços de lazer, Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e carece de um Posto Policial, haja vista o atendimento dos bairros adjacentes, cujo índice de criminalidade vem tomando uma grande proporção.

Diante dessas observações, é de suma importância entender que a escola é uma referência importante para a comunidade, no que tange aquisição de conhecimentos, cultura e local para socialização, faz-se necessário. Corroborando com esse pensamento, VIGOTSKI (2018) diz que a escola é lugar de convivência, palco de encontros e de estranhamentos. É o espaço da apropriação de saberes em que se organizam situações sociais potencialmente propícias para desenvolver e ampliar a compreensão do mundo e de si próprio.

A PROPOSTA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a situação vivenciada globalmente, decorrente da pandemia de Covid-19, as instituições de ensino de todo país suspenderam o exercício de atividades presenciais em meados do mês de março de 2020. No município de Juiz de Fora, o Decreto n.º 13.893 de 16 de março de 2020, dispôs como uma das medidas preventivas para enfrentamento do novo Coronavírus (*SARS-CoV-2*), causador da doença *COVID-19*, a suspensão das aulas na rede municipal de ensino. A decisão foi tomada de acordo com as sugestões das autoridades sanitárias da Organização Mundial de Saúde (OMS), que recomendam que o isolamento social é a principal forma de enfrentamento da pandemia neste momento. Assim, o fechamento temporário de escolas e conseqüente interrupção abrupta das aulas presenciais impossibilitou qualquer preparação, planejamento ou organização para que alternativas de manutenção da rotina escolar no ambiente doméstico, fossem mantidas instantaneamente.

Ressalta-se que a escola, segundo a atual legislação, necessita garantir, além dos conteúdos dos currículos escolares, o pleno desenvolvimento dos

estudantes, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua formação para o trabalho.

A educação é colocada como o primeiro dos direitos sociais pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º (BRASIL, 1988). A Carta Magna ainda estabelece, em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 137). Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), afirma essas finalidades da educação.

Diante disso, em 11 de maio de 2020, a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (PJF) lançou o Projeto Cadinho de Prosa⁴, elaborado pela Secretaria de Educação (SE), cujo principal objetivo foi favorecer articulações pedagógicas nesse tempo de isolamento social, proveniente da pandemia (COVID 19). A iniciativa, tendo por base cultura, arte, conhecimentos, saberes e criações humanas, apresenta conteúdos de textos e audiovisuais que permitem uma vivência em diferentes contextos sociais, além da escola. O projeto cria percurso singular para a educação no Município, distanciando de uma proposta que se baseia em aulas remotas.

Primeiramente, a construção da plataforma foi pensada como um acervo, um espaço virtual de compartilhamento de produções culturais que poderiam se tornar canais de acesso para experiências com Conhecimento, Estética e Arte. Posteriormente, houve uma ampliação do Projeto Cadinho de Prosa para a recondução das atividades escolares, assim como os conteúdos do espaço virtual, inclusive para a formação de professores. Webinars foram frequentemente realizadas pela Secretaria de Educação e disponibilizadas para os docentes tendo vistas à formação continuada e por acreditar na riqueza de uma construção coletiva e compartilhada, o espaço deu ainda lugar a outras ações como Cadinho TV, Cadinho Vídeos (produção de vídeos por professores da Rede) e *lives*.

⁴ O projeto Cadinho de Prosa tem por finalidade propor alternativas que possibilitem vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças, jovens e adultos integrados à rede municipal de Educação de Juiz de Fora. **Cadinho de Prosa**, na íntegra, apresenta o posicionamento da Secretaria de Educação frente à necessidade de promover acolhimento e fortalecimento de vínculos. Conta com diferentes parceiros para sua efetivação. Ele se caracteriza como um movimento de abertura sempre pronto a acolher, propor, sugerir, construir, revisar e reconstruir. Para saber mais, acesse o site do Cadinho de Prosa: <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa/p%C3%A1gina-inicial>

A PROPOSTA E SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

A proposta inicial da escola era saber como estavam os alunos nesse distanciamento e saber qual seria o melhor caminho para criar um canal de comunicação entre escola e famílias, já que não sabíamos qual era a situação real de nosso público em relação ao acesso às redes sociais. Esse processo teve início no começo do mês de junho de 2020 com ligações telefônicas para todos os alunos da escola. O primeiro contato com as famílias permitiu uma aproximação do contexto domiciliar e coleta de informações para que pudéssemos nortear nosso trabalho remoto. A partir daí, fizemos inúmeras reuniões virtuais entre direção escolar, coordenação pedagógica e equipe de professores. Optamos em criar uma página na rede social *Facebook* (FIG. 2), para que, em um primeiro momento, as famílias tivessem acesso às informações diversas, além de postagens semanais de atividades lúdicas para serem realizadas em casa.

Figura 2 – Página da capa do Facebook da Escola



Fonte: A autora

Usando a ferramenta social, nossa escola alinhou o trabalho do Facebook com a implantação da plataforma do projeto Cadinho de Prosa e traçamos algumas metas para a aplicabilidade. Nesse tempo, a equipe fez um segundo contato telefônico com todas as famílias dos alunos afim de explicar a nova forma de trabalho implantada pela Prefeitura através da Portaria nº 4212/SE, publicada no

Diário Oficial Eletrônico no dia 11/08/202, informando sobre essa nova prática e criação de grupos de *WhatsApp*.

Nessa oportunidade foi colocado também que, através dos registros das produções e retorno das atividades propostas seriam computadas a frequência dos alunos. Os professores foram orientados por suas coordenadoras a revezarem atividades entre os dias da semana garantindo interações e brincadeiras, bem como a inserção nos campos de experiências conforme as indicações do currículo.

A proposta era que os alunos pudessem vivenciar através das atividades indicadas, a leitura literária por diferentes meios; brinquedos e brincadeiras que pudessem acontecer a partir de objetos e materiais existentes nas residências; brincadeiras que envolvessem o corpo, os sentidos e outros movimentos no espaço; desenhos e registros espontâneos, que pudessem compor álbuns, pastas portfólio, cadernos de bordo; experiências com o pensamento lógico matemático; narrativas expressas por diversos meios e, narrativas compartilhadas com familiares que pudessem abordar questões da vida cotidiana.

Reestruturamos nosso trabalho pedagógico no sentido de reaproximar os alunos da rotina escolar, planejando atividades que amenizassem seus sentimentos de incerteza nesse momento de afastamento escolar com projetos temáticos mensais. Essas atividades chegariam às famílias através de: atividades impressas, a serem entregues quinzenalmente na escola; atividades online, postadas no Facebook, grupos de *WhatsApp*, enviadas por *e-mail* e através do *Classroom*; atividades nos livros didáticos: os livros foram disponibilizados para os alunos na primeira entrega de material impresso.

Figura 3 – Fotos dos alunos realizando as atividades remotas propostas



Fonte: Arquivo de WhatsApp do grupo da escola

Nas figuras a seguir, podemos observar o dia de entrega do material impresso. Interessante perceber que somente era permitido a entrada de pessoas de máscara na escola. Carteiras com álcool gel e listas com os nomes dos alunos foram colocadas em frente às salas. É importante salientar que a cada entrega de material, ocorria também uma devolução do anterior corrigido pela equipe de professores. Cestas foram organizadas para que os responsáveis colocassem os envelopes das atividades anteriores já realizadas. Os pais eram encaminhados para a sala e, pela janela com proteção, o professor fazia a entrega das atividades a serem realizadas pelos alunos aos responsáveis. A entrada pelo portão da escola foi monitorada durante todo o processo pela direção.

Figura 5 – Foto parte interna da escola: organização para entrega e recebimento de material.



Fonte: Arquivo de WhatsApp do grupo da escola

Figura 6 – Foto parte interna da escola: entrega e recebimento de material aos responsáveis.



Fonte: arquivo da escola Amélia Mascarenhas

Figura 7 – Foto parte interna das salas de aula da escola: organização dos materiais a serem entregues



Fonte: arquivo da escola Amélia Mascarenhas

Figura 8 – Materiais preparados para entrega em datas especiais.



Fonte: arquivo da escola Amélia Mascarenhas

Figura 9 – Materiais sendo preparados pelos professores: trabalho presencial dentro das normas de segurança.



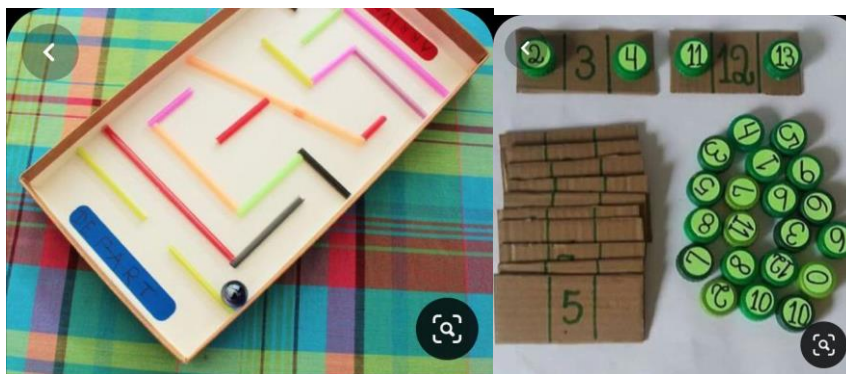
Fonte: Arquivo da escola Amélia Mascarenhas

A coordenação pedagógica da Escola realizou um trabalho de excelência mantendo contato constante, através de *WhatsApp*, com os professores, tirando dúvidas, dando sugestões, fazendo esclarecimentos, direcionamentos, buscando a melhor forma para atender aos alunos através dessa nova proposta. Por meio de escalas para trabalho presencial na escola, seguindo todas as normas de segurança, fizemos a preparação do material impresso. Um contato telefônico para a casa de todos os alunos foi realizado afim de informar aos responsáveis sobre a entrega do material impresso. Nos casos em que o familiar relatou a dificuldade de buscar o material na escola, outras possibilidades de recebimento das atividades foram oferecidas, como: envio por *e-mail*, postagem no *Classroom*, envio pelo *WhatsApp*. Garantir a equidade de acesso é fator fundamental para permitir a continuidade do processo ensino-aprendizagem na transformação do estudo presencial em remoto emergencial.

Os alunos da Educação Especial tiveram o apoio dos profissionais de Atendimento Educacionais Especializados (AEE) da escola. Foi respeitada a condição de cada aluno na preparação dos materiais com as devidas adaptações e confecção de material didático específico, para melhor atendê-los. Além disso, os alunos da Educação Especial contaram com a contribuição direta das professoras de docência compartilhada, através de *WhatsApp* e *e-mail*. No trecho abaixo podemos observar algumas das atividades realizadas no AEE:

No mês de outubro o tema foi “brinquedos e brincadeiras”, então pensei em alguma coisa bem mais descontraída, por ser mês das crianças, e por nossa escola ter a tradição de ser um mês bem comemorativo. Assim montei atividades para trabalhar com blocos lógicos e *tangram* que confeccionei com EVA, fiz também um labirinto com tampa de caixa, canudos e bolinha de papel *machê*. Jogo das vogais iniciais, as palavras ficavam dentro de um boné confeccionado com o fundo de garrafa pet e EVA, e tabuleiro feito com papel cartão, as vogais ficam expostas em colunas e o aluno vai colocando as palavras retiradas do boné na coluna correta. Jogo do Esquema Corporal, onde o aluno tem que montar um menino e uma menina de acordo com a sombra e uma história em sequência (FIG 10). (RELATÓRIO PROFESSORA ADRIANNE MITTERHORFER)²⁷

Figura 10 – Entrega de material diferenciado e adaptado para os alunos atendidos pela sala de AEE da escola



Fonte: arquivo da escola Amélia Mascarenhas

Após toda entrega e recolhimento do material, foram realizadas reuniões para avaliação do trabalho e possíveis ajustes e redirecionamentos. Com orientação das coordenadoras pedagógicas, alguns professores adaptaram materiais para

⁵ Trecho retirado do Relatório escrito pela Professora Adrienne Mitterhorfer da sala de AEE de nossa Escola).

atender melhor algumas dificuldades encontradas pelos responsáveis ao executar o trabalho proposto junto ao filho. Isso permitiu um olhar mais atento e um atendimento mais individualizado.

Figura 11 – Material diferenciado: respeito as diferenças



Fonte: Arquivo dos grupos de *WhatsApp* da Escola Amélia Mascarenhas

Figura 12 – Trabalho preparado por profissionais da Docência Compartilhada



Fonte: Arquivo dos grupos de *WhatsApp* da Escola Amélia Mascarenhas

No mês de novembro contamos também com um carro de som para passar nos bairros e lembrar as famílias da entrega dos materiais.

Entendemos que é de suma importância que a escola busque formas de atingir o maior número de alunos possível em relação às atividades oferecidas, procurando divulgá-las de várias formas. E foi através desses pensamentos que nossa equipe escolar se empenhou em concretizar ações que buscassem

solucionar, da melhor maneira, as necessidades que vieram à tona nesse momento pandêmico.

PRIMEIROS RESULTADOS E OBSERVAÇÕES

Em um momento inicial, o maior impasse encontrado para a estruturação do ensino presencial em um modelo remoto foia dificuldade em contatar algumas famílias, para entrega de materiais. Essa comunicação seria uma peça-chave para a identificação de estudantes com dificuldade de acesso às redes sociais e aos materiais disponíveis nas diferentes formas. A escuta dessa dificuldade permitiria reduzir a inequidade entre os discentes em relação ao acesso às plataformas remotas, de modo a evitar que essa estratégia pedagógica fosse um fator de desigualdade no processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto significativo nesse processo foi encorajar coordenadores e professores a avaliar cuidadosamente as atividades do material entregue pelos alunos. A orientação clara e objetiva da aprendizagem de cada atividade atrelada a uma adequação com as competências atribuídas, foram importantes ações de aprimoramento do ensino. A avaliação do retorno das atividades entregues pelos alunos possibilitou nortear o trabalho e redirecionar quando necessário. Os encontros virtuais entre docentes/coordenadores e Direção para trocas e resolução de dúvidas e problemas surgidos ao longo do processo, foram muito oportunos e ricos.

Interessante perceber que, ao longo dos meses, houve um aumento do número de acessos ao conteúdo postado, apesar de não alcançar 50% dos alunos das turmas de uma forma geral. Ocorreu um aumento do número de materiais entregues, chegando até 100% de abrangência em algumas turmas. A devolutiva do material feito pelo aluno diminui ao longo dos meses em torno de 20%. O segmento menos participativo e com mais dificuldades em acesso e realização das atividades não presenciais foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve uma atuação pouco expressiva, se comparada com os outros segmentos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma situação emergencial, como a advinda pela pandemia do Coronavírus, na qual as recomendações de isolamento social são impostas, surgem desafios a ser enfrentados pelas instituições educacionais. Nesse contexto, o ensino remoto surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica.

Garantir a equidade de acesso é fator fundamental para permitir a continuidade do processo ensino-aprendizagem na transformação do estudo presencial em remoto emergencial. Dessa forma, escutar os alunos sobre as dificuldades em relação ao ensino remoto emergencial foi ferramenta essencial para o sucesso dessa estratégia pedagógica. Além dos grupos de *WhatsApp*, *e-mails*, *Classroom* e *Facebook*, a procura ativa pelos materiais impressos foi um pilar fundamental para acompanhar e identificar precocemente as dificuldades dos estudantes.

Acreditamos que a atuação imediata da equipe de professores, coordenação e direção para diagnosticar a não participação dos alunos, entrando em contato com a família de forma insistente, permitiu auxiliar os estudantes na mudança do ensino imposta pelo distanciamento social. As ferramentas virtuais permitiram dividir de forma constante as dificuldades encontradas pelo corpo docente.

A Escola Municipal Amélia Mascarenhas esteve ao longo de todo processo, comprometida com a equidade no acesso ao ensino não presencial e na democratização do conhecimento. Isso nos faz crer que as estratégias de ações possíveis para alcançar nosso público no que se refere a apoio material, foi oferecido de forma positiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544** de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CPN. 5/2020 de 28 de abril de 2020b. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 11/2020c. **orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.**

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC.** Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz E Terra, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018. VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA EDITH MERHEY

Paula JenevainGrazinoli¹

APRESENTAÇÃO

Minhas vivências com a Educação Física na Educação Infantil são de longa data. Em 2020, completo onze anos como docente na rede municipal de Juiz de Fora (oito como efetiva) sendo nove deles, destinamos a essa faixa etária. Na escola Edith Merhey, minha trajetória iniciou-se esse ano. Localizada na Zona Leste de Juiz de Fora, a instituição escolar recebe alunos do bairro Santo Antônio (onde está localizada) e de seu entorno, oferecendo turmas de ensino regular e turmas de ensino integral. Além da Educação Infantil (maternal, primeiro e segundo períodos), oferece vagas para o primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Quando cheguei à escola, deparei-me com um corpo docente composto por 45 professores, que iniciavam o ano letivo com cerca de 240 alunos de Educação Infantil e 120 alunos de Ensino Fundamental I. Como professora de Educação Física, trabalhava em nove salas (compostas por alunos do primeiro e segundos períodos e primeiro ano do Ensino Fundamental I). Naquele momento, eu me empenhava para organizar meu novo espaço de trabalho, conhecendo melhor os alunos e suas demandas, assim como as propostas da escola. Porém, no dia 16 de março de 2020 (Decreto n.º 13.893), o ensino presencial, tanto da nossa escola, como o de toda rede municipal, foi interrompido devido a pandemia de Corona vírus (*SARS-CoV-2*), causador da doença *COVID-19*.

Diante desse quadro, a Escola Municipal Edith Merhey, seguindo as orientações da Secretaria de Educação, deu início ao processo de aulas remotas a partir de agosto de 2020, realizadas principalmente por grupos de WhatsApp e pela rede social *Facebook*. Dessa forma, houve um processo de reorganização das práticas docentes, incluindo familiarização com novas tecnologias e adequação dos saberes a distintos espaços que não o de costume. E com a disciplina de Educação Física não foi diferente.

¹ Mestranda em Educação na UFJF; especialista em Educação Física pela UFJF; Graduação em Educação Física pela UFJF; Graduação em Jornalismo pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. E-mail: paulajgraz@gmail.com

Diante desse novo cenário, entende-se que o relato de como estão ocorrendo tais experiências e novas vivências é de suma importância, tanto para que possamos refletir sobre a nossa prática, como para ressignificarmos antigos hábitos. Sendo assim, o objetivo desse relato é possibilitar a reflexão de como está ocorrendo, na escola Edith Merhey, a transição de um modelo escolar presencial, para um ensino remoto, principalmente na disciplina de Educação Física, tão intimamente ligada ao movimento corporal e ao contato com o outro. O estudo foi realizado em três turmas de segundo período (turmas B, C e E) de agosto a novembro 2020, na disciplina de Educação Física em conjunto com o projeto de atividades lúdicas.

NOVOS CONTEXTOS, NOVAS EXPERIÊNCIAS

Em meio a um ano totalmente atípico, deparamo-nos com desafios pedagógicos que jamais imaginamos. Porém, encontramos condições que muitas vezes ultrapassam os limites do ser professor, perpassando por questões socioeconômicas, como por exemplo a dificuldade de acesso à internet por parte das famílias (questões não criadas, mas simplesmente acentuadas pela pandemia). Porém, apesar desse contexto adverso, a presença desses novos desafios instigou diferentes possibilidades na vida dos professores. Ainda mais, se encararmos o processo de formação docente como multifacetado, e passível de ser conquistado em diferentes espaços e de diferentes formas (Nóvoa, 2000). Sendo assim, muitos fatores

influenciam o modo de pensar, se sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experiências, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. (HOLLY, 2000, p. 82)

Com essa linha de pensamento, colocamo-nos em condição de professores aprendizes, vivendo em um contexto totalmente adverso, no qual precisamos ressignificar nossa prática e nossos métodos. Corroboramos com a ideia de Paulo Freire, quando diz que na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a

prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018, p. 40). Dessa forma, apesar das inúmeras barreiras, perpassando pela desvalorização da nossa profissão, o descaso governamental com determinada parcela da população e com as instituições escolares públicas, a escola Edith Merhey, através das aulas remotas, almeja diminuir as disparidades sociais que estão entranhadas em nossa sociedade e que foram acentuadas pelo momento pandêmico. Afinal, segundo a Constituição, a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 137).

Em agosto de 2020, a escola Edith Merhey iniciou os trabalhos remotos. Primeiramente, foram feitas reuniões através do aplicativo *WhatsApp*, compostas por todo corpo docente da escola, além de coordenadores, diretora e secretária, afim de traçar uma estratégia que conseguisse atender da melhor forma os alunos.

Decidiu-se que as atividades seriam enviadas remotamente, através de grupos de *WhatsApp* formados pelos responsáveis dos alunos (cada turma teria seu grupo) e seus respectivos professores. Seria dever dos pais e responsáveis pelos alunos, transmitir as atividades propostas às crianças, assim como enviar devolutivas aos professores, através de fotos, vídeos e áudios. Além disso, para tentar amenizar a disparidade social, seria entregue, pela escola, aos responsáveis, em datas previamente estabelecidas, envelopes contendo atividades formuladas pelos professores, além de kits com como cola, giz de cera, lápis, dentre outros.

A primeira subdivisão interna realizada foi a criação de grupos específicos de professores para cada período ou ano. A disciplina de Educação Física e um projeto existente na escola, com o nome de Atividades Lúdicas, compuseram um mesmo grupo de *WhatsApp*, no qual destinou-se o nome de Atividades Multidisciplinares. Sendo assim, enquanto professora de Educação Física, fiquei inserida nos grupos: Administrativo da escola; grupo de Atividades Multidisciplinares; grupos específicos das salas de aula. Falarei aqui, especificamente de três salas de segundo período (B, C, E).

Após traçadas as estratégias macro da escola, nosso grupo de Atividades Multidisciplinares pôde organizar o planejamento, delineando as metas pretendidas,

levando em consideração a relevância dos dois eixos: Educação Física e projeto Atividades Lúdicas.

Percebendo a Educação Física como uma disciplina que destina-se ao entendimento das práticas corporais realizadas pelo homem ao longo da história, abarcando os esportes, jogos, danças, lutas e a ginástica(SOARES, 2006), procuramos realizar atividades dentro dessa proposta, englobando as interseções entre a disciplina de Educação Física e o projeto Atividades Lúdicas. Em conjunto com todo corpo docente da escola, acordou-se que as Atividades Multidisciplinares seriam postadas nos grupos de cada sala às terças-feiras, destinando-se horários específicos da semana ao atendimento a cada turma, envolvendo dúvidas sobre as atividades, interação com as famílias e as devolutivas dos alunos.

Imersos em um contexto totalmente atípico, muitas questões foram discutidas, para assim, reformularmos nosso trabalho diante do cenário, afinal, os alunos realizariam as atividades em casa: a possibilidade de material era restrita; o número de participantes das atividades era limitado aos moradores da casa de cada aluno (no caso de jogos, por exemplo); as atividades deveriam ser de fácil entendimento para não causar dúvidas entre os responsáveis que passariam as atividades às crianças.

Em nosso planejamento, procuramos dar ênfase a propostas que estimulassem bons sentimentos entre os membros da família, em meio ao contexto da pandemia, incluindo aquelas nas quais envolvesse a participação dos pais e responsáveis, além de propostas que ajudassem na expressão de emoções, desejos e necessidades, principalmente através dos movimentos corporais. Num primeiro momento, trabalhamos com atividades envolvendo ritmo, música e movimento corporal, procurando despertar a criatividade e a autonomia dos alunos.

Na maioria das propostas enviadas, procuramos trabalhar com os recursos que a forma virtual possibilita, como por exemplo o envio de links de músicas, imagens, áudios e vídeos pertinentes ao assunto e até alguns vídeos produzidos pelos próprios professores.

Na figura abaixo, temos a devolutiva de uma aluna realizando a *atividade da estátua* junto a sua irmã, em casa. Nessa proposta, os alunos deveriam dançar ao som de uma música, ficando estáticos quando essa parasse. Como variação, foi

proposto que os alunos fizessem poses de um pé só, com três apoios, sentados, dentre outros. Por fim, a proposta era que criassem diferentes estátuas com toda a família.

Figura 1- Atividade da Estátua



Fonte: Arquivo de WhatsApp do grupo da escola

Nosso segundo planejamento, destinou-se a vivências de brincadeiras populares, que pudessem de alguma forma dialogar com as brincadeiras da infância dos responsáveis e familiares das crianças. Mais uma vez, procuramos envolver as famílias nas atividades, estimulando a interação entre família, aluno e escola. Na figura abaixo, temos a devolutiva de um aluno brincando de *Escravos de Jó* com a família. Na proposta, além da tradicional, apresentamos alternativas, como por exemplo, uma pequena sequência de movimentos sem o uso de objetos.

Figura 2 – Atividade “escravos de Jó



Fonte: Arquivo de WhatsApp do grupo da escola

Nosso terceiro planejamento envolveu o mês da consciência negra. Procuramos desenvolver brincadeiras de origem africana, promovendo ricas oportunidades para o despertar da valorização de outras culturas, além do respeito à diversidade.

Em meio a todo esse processo, iniciado em agosto e relatado neste estudo até o mês de novembro, inúmeras reuniões foram realizadas com a coordenação, direção e o grupo de professores, tentando sempre refletir a prática, com a pretensão de aprimorá-la. Além disso, tentou-se alinhar o trabalho com a plataforma *Cadinho de Prosa*, delineando-se metas. Por vezes, os professores foram também convocados a comparecerem presencialmente à escola, para organização e entrega às famílias de materiais impressos.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o desenvolvimento das aulas remotas, toda a comunidade escolar teve que se adaptar ao novo formato de ensino-aprendizagem. Após três meses de trabalho via internet, os professores parecem sentir-se mais confortáveis com o processo, apesar de dificuldades, como por exemplo o aprendizado das tecnologias, problemas de conexão de internet, problemas relacionados a computadores e celulares que passaram a ser essenciais ao trabalho.

Em relação aos grupos de *WhatsApp* das turmas de segundo período B, C e E foi possível notar uma grande dificuldade de adesão por parte das famílias. Muitos deles alegam não possuírem uma internet com boa capacidade, que comporte o formato *online* das aulas e/ou possuem aparelhos celulares que não suportam a demanda. Há ainda relatos de pais que fazem outras atividades com os aparelhos, tendo que dividi-lo inclusive com outros filhos em idade escolar. Alguns alegam não terem tempo para acompanhar as atividades com os filhos devido ao trabalho (mesmo com a flexibilidade de realizá-las em qualquer horário ou dia da semana).

Na turma do segundo período B, dos 18 alunos matriculados, somente nove famílias estão conectadas com as aulas no grupo de *WhatsApp*. Dessas, menos de cinco alunos mandam devolutiva para os professores (contando aqui, as atividades de todos os professores da turma). No segundo período C, dos 17 alunos matriculados, 14 famílias estão no grupo de *WhatsApp*. Dessas, menos de 5 alunos

mandam devolutivas para os professores, também em relação a todas as atividades da turma. No segundo período E, dos 22 alunos matriculados, 18 famílias estão no grupo de *WhatsApp*. Dessas, menos de cinco alunos mandam devolutivas aos professores. Em relação à entrega de material impresso, segundo a direção da escola, somando as três referidas salas a busca foi por volta de 40% do total de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar de forma não presencial foi e está sendo um desafio. Ainda mais em se tratando de Educação Física na Educação Infantil, já que ambas (disciplina e faixa etária) são ligadas à interação. Compactuando com (FREIRE, 2018), como professora que nunca abandona a esperança, tento atrelar o momento a uma espécie de nova formação ou formação continuada. Mas como adepta também a uma educação realista e crítica, é impossível não destacar as disparidades sociais que se afloraram na pandemia, impedindo, muitas vezes, o acesso dos alunos às atividades e também o acesso dos professores aos próprios alunos. A falta de adesão das famílias também é outro fator preocupante, visto até mesmo no não comparecimento à escola para o recebimento e entrega do material impresso. Talvez me sobrem mais reflexões do que certezas. Mas ser personagem desse momento educacional, só faz revigorar em mim, a vontade da transformação social através e pela educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federativa de 1988**. Brasília, DF: 05 de out. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 15 de dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HOLLY, Mary Louise. *In*: NÓVOA, Antônio (org) **Vida de professores**. 2 ed. Portugal: Porto, 2000. p. 79-110.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Portugal: Porto, 2000. p. 11-30.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 13.893, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19). Juiz de Fora, MG, 2020.** Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964#:~:text=DECRETO%20N.%C2%BA%2013.893%20%2D%20de,\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=74964#:~:text=DECRETO%20N.%C2%BA%2013.893%20%2D%20de,)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 16 de dez. de 2020.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Coletivo de autores**: metodologia do ensino de Educação Física. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBO DO PALMARES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM TEMPO DE PANDEMIA

Danielle Maria Vieira Alves¹
Selma Maria de Oliveira Calegário²
Janaína Gonçalves dos Santos Motta³

APRESENTAÇÃO

Este relato de experiência visa compartilhar a desafiante trajetória da coordenação pedagógica da Escola Municipal Quilombo dos Palmares no ano de 2020, a partir do fechamento da escola em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A instituição de ensino, Escola Municipal Quilombo dos Palmares, está situada na Rua Antônio Francisco Lisboa, nº 30, no bairro Sagrado Coração de Jesus. Pertencente à Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, a escola atende crianças a partir de 04 anos, quando ingressam no 1º período da Educação Infantil a adolescentes, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, totalizando o atendimento a 23 turmas, cerca de 530 alunos.

A escola representa para os alunos um importante local de saber e diversão, uma vez que o bairro não oferece nenhum espaço de lazer. Eles participam ativamente e com entusiasmo das atividades oferecidas pela escola. Tendo esta compreensão, o professorado da escola assume uma postura compreensiva, interessada e que busca através de suas práticas oferecerem um ensino de qualidade.

¹ Danielle Maria Vieira Alves – Coordenadora da Escola Municipal Quilombo do Palmares

² Selma Maria de Oliveira Calegário - Coordenadora da Escola Municipal Quilombo do Palmares

³ Janaína Gonçalves dos Santos Motta - Coordenadora da Escola Municipal Quilombo do Palmares

A PROPOSTA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pandemia de covid-19 e a necessidade do ensino remoto impôs à escola um percurso pedagógico até então desconhecido. Foi necessário pensar em estratégias didáticas a cada novo desafio. Mas o que movia todas as nossas ações era a vontade de acolher nossos alunos fazendo-os perceber não estarem sozinhos neste momento e também dar continuidade ao processo de ensino mesmo que em ritmo e com didáticas diferenciadas. Para tanto este caminhar teve como norte o entendimento das legislações vigentes, o Currículo Rede Municipal de Ensino e a Base Nacional Comum Curricular. Toda esta intencionalidade esteve pautada no cuidado, como orienta a Base Nacional em relação à Educação Infantil, e nas novas relações com o mundo que a criança e o adolescente devem estabelecer para novas aprendizagens.

A PROPOSTA E SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Quando em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas, em decorrência da pandemia de COVID-19, começava a se configurar um ano totalmente atípico e cheio de medo e incertezas. Estávamos isolados e imensamente preocupados com as consequências destes acontecimentos.

No início, como já era prática em nossa escola veicular as experiências pedagógicas do cotidiano na página da instituição na rede social *Facebook*, a coordenação pedagógica começou a utilizar este espaço também para repassar informes à comunidade, reforçando um elo de aproximação e comunicação com as famílias.

Diante da indefinição quanto ao retorno das aulas, nosso objetivo era oferecer diariamente aos alunos atividades lúdicas, interessantes e prazerosas, mas que explorassem conteúdos, principalmente, da alfabetização. Para tanto, nos organizamos para apresentar jogos pedagógicos, confecção de materiais lúdicos com vinculação a algum tipo de aprendizagem formal como escrita, leitura, contagem, contação de histórias e raciocínio lógico matemático. Intensificamos as postagens, para que os alunos não se sentissem desassistidos e desvinculados da escola.

Entretanto, ainda que esse trabalho estivesse caminhando bem, nos sentíamos angustiados, tentando buscar alternativas para amenizar as perdas que os alunos estavam tendo. Nossa preocupação e ansiedade aumentavam a cada dia. As escolas particulares logo se reinventaram, reiniciando as atividades por meio de aulas online. Tínhamos consciência de que não conseguiríamos agir da mesma maneira, devido às discrepâncias sociais e financeiras que acometem nossa comunidade e a rede pública de ensino. Tínhamos ciência de que o uso de tecnologias mais aprimoradas seria um dificultador do trabalho, nos moldes do que se configurava na rede particular, que utilizava aulas síncronas, online, em plataformas de comunicação. Na realidade de nossa comunidade possuir internet de qualidade, sem restrição de dados é, para a maioria, algo raro.

Diante da impossibilidade de realizarmos aulas síncronas através das plataformas digitais mais complexas, tais como o “*Meet*”, “*Zoom*” ou “*Classroom*”, optamos pela utilização das mídias sociais mais populares e amplamente utilizadas entre nossos alunos, como o aplicativo de mensagens “*WhatsApp*” e o próprio “*Facebook*” da escola, com o qual já movimentávamos as trocas de experiências pedagógicas, desde antes da pandemia. Alguns professores da Educação Infantil e séries iniciais se organizaram para gravar vídeos com propostas mais lúdicas, mas que, ao mesmo tempo, retomassem conteúdos iniciados presencialmente. Aqueles que não se sentiram à vontade para gravar vídeos enviavam atividades que poderiam ser feitas. Destacamos que, neste momento, a adesão dos professores a esta proposta da escola, era livre, embora todos fossem incentivados a participar, o que, neste momento, não aconteceu na totalidade.

Em junho deste ano, foi com alegria que recebemos a notícia de que a Secretaria Municipal de Educação (SE) estava lançando a plataforma digital “*Cadinho de Prosa*”. Com esta ação o órgão iniciava a sistematização dos trabalhos remotos na rede municipal de ensino. Na plataforma eram disponibilizadas diretrizes, temas e conteúdos que norteavam o tipo de ações que a SE esperava que as escolas oferecessem remotamente aos seus alunos. Percebemos que o trabalho que havíamos iniciado com a suspensão das aulas presenciais estava em consonância com aquilo que era proposto pela SE, através do “*Cadinho de Prosa*”. A partir daí a participação de todos os professores se tornou obrigatória, orientação do próprio órgão gestor da educação no município e aprimoramos o trabalho que a

escola já vinha desenvolvendo remotamente junto aos alunos, através do “WhatsApp” e “Facebook”.

Como forma de envolver a toda equipe escolar, fizemos algumas reuniões virtuais apresentando a proposta da Rede Municipal, a plataforma “Cadinho de Prosa” e estabelecendo um paralelo com aquilo que já estávamos fazendo. Coletivamente foram definidas algumas diretrizes internas sobre a sistematização e retomada dos conteúdos curriculares, mas, contudo, sem que se perdesse a leveza e a ludicidade das abordagens.

Neste momento organizamos nossas ações dentro do projeto criado: “Quilombo em Tempos de Pandemia”, que se desenvolveria com base nas atividades e vídeos produzidos pelos professores e que, posteriormente, seriam encaminhados aos alunos, através dos meios digitais já citados. Após tal decisão iniciamos a formação dos grupos de “WhatsApp” para todas as turmas da escola. Para que isso fosse possível, fizemos contatos telefônicos com as famílias, adicionando os responsáveis aos grupos. No entanto, não conseguimos contactar a todos, em função de dados desatualizados na secretaria da escola. Diante disso iniciamos uma campanha nas redes sociais: “Se você conhece algum aluno da escola que não está sabendo ou participando das atividades remotas do Quilombo, peça para fazer contato com a equipe diretiva!” e desta forma conseguimos adicionar mais alunos, o que continua acontecendo até o presente momento. Notamos que a divulgação da sistematização das atividades remotas, com registro obrigatório de participação por parte dos alunos, orientada pela SE, surtiu efeito. Gradativamente o número de participantes vai aumentando, embora ainda esteja longe do ideal. Todas as famílias são contactadas e orientadas pela coordenação pedagógica nas dúvidas que apresentam quanto à participação.

A partir das reuniões virtuais entre a equipe diretiva e o corpo docente, foram definidas as ações que norteariam a continuidade do trabalho pedagógico em nossa escola: o número de atividades mensais que seriam enviadas por professor; o dia de recebimento destas atividades por parte da coordenação pedagógica, para posterior envio semanal das mesmas aos alunos, através dos grupos de “WhatsApp” e no “Facebook”; envio mensal do planejamento docente para a coordenação pedagógica; devolução das atividades realizadas aos professores. Principalmente nesta etapa a coordenação pedagógica assumiu muitas frentes de trabalho, mas

contando com uma equipe comprometida e responsável e uma direção envolvida em todas as etapas do projeto, seguimos buscando aumentar a participação de todos.

No mês de julho não interrompemos as atividades, pois era importante dar continuidade ao trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido. Caso houvesse uma ruptura na “rotina” que começava a se instaurar o trabalho poderia retroceder.

Em agosto, com a publicação da nova resolução da SE/PJF, entramos em outra etapa do trabalho, com participação mais ativa do corpo docente no recebimento e devolução de atividades dos alunos, uma vez que, em razão da enorme demanda de trabalho da coordenação pedagógica, definiu-se esta necessidade. Neste momento compartilhamos com os alunos os contatos de *WhatsApp* dos professores para quem as atividades deveriam ser devolvidas após a realização.

A esta altura do trabalho já tínhamos nos deparado com algumas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias: alguns responsáveis e até mesmo professores não sabiam utilizar corretamente os recursos que foram escolhidos, sendo necessário aprender sobre os mesmos; alguns arquivos enviados por professores não eram compatíveis com os programas e aplicativos que faziam parte dos celulares e computadores dos alunos/responsáveis, havendo a necessidade de que a coordenação pedagógica fizesse as devidas conversões. Uma empreitada cheia de detalhes que iam se apresentando à medida que o trabalho avançava. Talvez o mais difícil tenha sido/seja o de motivar a comunidade escolar para a necessidade e importância das atividades remotas neste momento em que crianças e adolescentes se viram sem o espaço da interlocução, das trocas de experiências e diversas aprendizagens.

Outro desafio que podemos apontar foi o de incluir os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) neste modelo de trabalho remoto. Para isso nos reunimos com o CAEE Sul para que, coletivamente, pudéssemos encontrar estratégias para este tipo de atendimento. Fizemos reuniões com a equipe do CAEE, com os professores de docência compartilhada, onde expusemos dúvidas, anseios, preocupações. A partir de uma proposta “piloto” da escola a equipe do CAEE orientou sobre a (re)formulação das atividades e os aspectos que deveriam ser observados para favorecer a aprendizagem de nossos alunos. Foram sugeridas

adaptações simples, porém significativas, que compartilhamos com toda a equipe docente. Posteriormente montamos um grupo de WhatsApp onde os alunos com Necessidades Educativas Especiais, do Fundamental II, receberiam as atividades preparadas para cada um deles. Os alunos do Fundamental I que contam com professor de docência compartilhada são atendidos no próprio grupo da turma e tem as atividades adaptadas enviadas no WhatsApp individual de seus pais, sem que haja a necessidade de um grupo, como no Fundamental II, onde temos um número maior de alunos atendidos. Fizemos alguns encontros semanais com professores da docência compartilhada para que as sugestões do CAEE fossem levadas em conta na elaboração das atividades.

O trabalho que tem sido desenvolvido nos últimos meses, tem como norte as peculiaridades do momento vivido e do papel da escola enquanto potencial agente do acolhimento e de resignificação da realidade que abruptamente se impôs sobre todos nós. Para levá-lo a efeito, procuramos dar voz aos nossos alunos através da interação de conteúdos e realidade vivida, conteúdos compartilhados na perspectiva da transdisciplinaridade e voz também aos seus responsáveis. Para isso realizamos reuniões com os mesmos, amplamente divulgadas nas mídias sociais. Estas reuniões aconteceram por segmentos, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Infelizmente não tivemos a adesão esperada nesses encontros, mas as pautas destas reuniões foram disponibilizadas posteriormente nos grupos para que todos tivessem acesso aos temas tratados.

Achamos pertinente destacar que, com a autorização dos responsáveis, algumas devolutivas de atividades são postadas no *Facebook* da escola, como forma de motivação para a realização das mesmas. Esta ação tem movimentado nossa página na plataforma, de uma maneira muito interessante, enchendo de esperança e beleza nossos dias ao ver tudo aquilo que tem sido feito por nossos alunos.

A partir do mês de setembro começamos a imprimir, semanalmente, na escola, as apostilas com atividades para entrega posterior aos responsáveis. Até este momento a disponibilização das mesmas era feita apenas online, mas muitas famílias se manifestaram quanto às dificuldades de acesso e até mesmo financeiras para imprimirem os exercícios, o que nos levou a modificar o sistema de oferecimento deste material. As apostilas são entregues aos pais todas as terças-

feiras, na secretaria da escola, resguardados os cuidados necessários em função da pandemia decovid-19. O retorno destas atividades, porém, ocorre apenas de maneira virtual. Os pais são orientados a fotografar as apostilas e enviarem para os contatos de *WhatsApp* dos professores a que elas se referem. As correções também são virtuais e devolvidas aos alunos pelo aplicativo de mensagens.

Os professores são orientados a fazerem o registro de participação dos alunos, repassando mensalmente à coordenação pedagógica aqueles que ainda não estão participando ou que deixaram de participar. Nestes casos fazemos contato com as famílias e caso não seja possível o contato telefônico, enviamos cartas registradas, destacando a importância e obrigatoriedade da participação. Os casos que não conseguimos de fato alcançar, mesmo após estas iniciativas, serão repassados à Secretaria de Educação para as providências necessárias.

Paralelo a este trabalho direto com alunos e professores algumas outras demandas se apresentam à coordenação pedagógica e direção escolar: recebimento e análise dos planejamentos mensais; elaboração mensal dos planos de trabalho e relatórios, inserção de dados na plataforma Moodle, que passou a ser utilizada como mais uma ferramenta de comunicação entre as escolas e seus professores e com a Secretaria de Educação; orientação quanto aos links que podem e devem ser feitos entre os conteúdos curriculares apresentados aos alunos e a plataforma da SE “Cadinho de Prosa”, programas educativos exibidos na TV Câmara e Tempos de Aprender; orientar o quadro docente quanto aos conteúdos exibidos em *lives*, reuniões e *webinars*, dentre outros.

Sabemos que hoje, mais do que nunca, existem inúmeros desafios a serem enfrentados pela educação. Neste cenário atípico e incerto, tempos de pandemia, a escola e seus profissionais precisaram modificar sua forma de agir. Entendemos que precisamos seguir firmes nos propósitos da formação, da informação e da sensibilização. Precisamos de acolhimento. De dar voz às narrativas individuais. De ressignificar a escola, coletivamente, não só neste ano pandêmico, mas para a vida que há de seguir, apesar deste vírus.

PRIMEIROS RESULTADOS E OBSERVAÇÕES

Esta experiência pedagógica com o ensino remoto tendo como pano de fundo um cenário tão crítico como o da pandemia, tem apresentado à escola, diversos desafios. E, com certeza, o nosso maior desafio tem sido o efetivo envolvimento dos alunos nas atividades remotas.

Por se tratar de uma comunidade carente, além de alguns alunos não terem acesso à uma internet de boa qualidade e velocidade, o serviço de internet chega de maneira precária ao bairro. Mas ainda assim diversos esforços foram empreendidos para que a cada dia alcançássemos mais alunos.

Então seja via carta, telefonemas ou recados virtuais vimos timidamente, mas com frequência este número de participantes ir aumentando.

Outro desafio posto, foi a participação efetiva dos alunos, pois alguns participam parcialmente e precisam ser contactados com constância para que se mantivesse assíduo e participativo. Constatamos também nos diversos contatos feitos que alguns pais apesar de estarem desejosos que seus filhos participassem não havia quem os acompanhassem nas tarefas escolares enquanto estavam no trabalho.

Percebemos então que a busca ativa pelos alunos participantes e pelos ainda não participavam deveria acontecer com certa constância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desses meses de trabalho muitas relações se reafirmaram na equipe da escola, se antes já a considerávamos coesa e participativa, vê-se agora que aos poucos os professores foram se instrumentalizando e buscando formação para melhor atender aos alunos, demonstrando preocupação com o bem estar dos alunos.

Podemos dizer que o êxito alcançado, ainda que não seja o desejado, pois não conseguimos atender a cem por cento dos alunos, se deve a este comprometimento e fazer coletivo e também a uma constante postura positiva diante de tantos intercursos e dificuldades neste complexo ano letivo.

REFERÊNCIAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em dez./2020.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em dez/2020.

JUIZ DE FORA. Prefeitura do Município de Juiz de fora. Secretaria municipal de Educação. **Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora** - Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php. Acesso em dez./2020

REINVENTANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mônica Jacomedes Barbosa¹
Terezinha Toledo Melquiades de Melo²

INICIANDO A CONVERSA

No início do ano de 2020, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por meio do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação, como em todos os anos, já havia organizado o planejamento dos cursos e oficinas a serem oferecidos aos profissionais da rede municipal no seu Centro de Formação do Professor. Em março, fomos surpreendidos pela pandemia causada pelo Covid 19 e, como a maioria da população mundial, não sabíamos o que iria acontecer, imaginávamos que em um mês estaríamos de volta. Mas à medida que os dias foram passando, percebemos que as atividades presenciais estavam ficando cada vez mais distantes. É neste contexto que o presente relato pretende apresentar e discutir como se deu a reorganização da formação de professores(as) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por meio da implementação de webinários e *Lives* do Projeto Cadinho de Prosa³⁴. Pretende-se apresentar como nós, integrantes da Supervisão de Formação Continuada, fomos aos poucos buscando caminhos que pudessem contribuir com as reflexões dos(as) professores(as).

APRESENTAÇÃO

A Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (SFCPE) está inserida no Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Esta supervisão,

¹ Coordenadora da rede municipal e técnica da Supervisão de Formação Continuada dos Profissionais da Educação- SFCPE/DPPF/SE/PJF

² Professora da rede municipal e Supervisora de Formação Continuada dos Profissionais da Educação- SFCPE/DPPF/SE/PJF

³ Projeto implementado pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora que tem como objetivo propor uma ação educacional em rede para as Escolas Municipais e para as Instituições Parceiras em tempos de pandemia - <https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>

juntamente com a Supervisão do Centro de Formação dos Professores (CFP), tem como uma de suas funções propor e implementar cursos, oficinas e eventos destinados aos profissionais da rede municipal de Juiz de Fora. É no espaço do Centro de Formação do Professor que acontecem os cursos da Secretaria de Educação. Anualmente, são ofertados aos servidores da rede uma média de 30 cursos. Buscando atender às demandas dos profissionais da rede municipal são propostos cursos, oficinas e eventos de diferentes temas e conteúdos.

A Supervisão no ano de 2020 contava com uma equipe de oito técnicos e uma supervisora. Dentre outras atribuições estes profissionais ministravam cursos, oficinas no CFP e também nas escolas. Com a pandemia, passaram a atuar em webinários e *lives*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que mesmo antes da pandemia já vivíamos um período intenso de transformações diversas na sociedade, geradas pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e da comunicação. Esse processo promoveu mudanças no modo de comunicação entre as pessoas, propiciou novas formas de adquirir e buscar conhecimentos e oportunizou o acesso a novos modos de pensar.

Na escola, também, mudanças significativas eram percebidas, tais como “o crescimento do número de alunos com acesso à escola, a heterogeneidade sociocultural, a demanda por melhor qualidade de escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, as mídias e a informática”.(GATTI in CALDERANO, MARQUES E MARTINS, 2013, p.05).

Para enfrentar os desafios que se apresentavam e se apresentam, é fundamental que o professor esteja inserido em um contexto contínuo de formação. Formação essa entendida “como um processo permanente de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, que começa a partir da formação inicial e segue por toda a vida, inclusive na prática cotidiana.” (BARROS, 2014, p.58)

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores tem se colocado, como “propósito de atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo

das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”(GATTI; BARRETO, 2009, p.200).

Além disso, a formação pode ser considerada, como importante meio para promover o desenvolvimento profissional do professor, possibilitando: a agregação de novos conhecimentos na área afetiva, cognitiva e prática; a reflexão dos conhecimentos já adquiridos; o repensar dos conteúdos com base nas exigências da contemporaneidade; a identificação de estratégias de ensino/aprendizagem que estejam mais de acordo com o novo modelo de aluno; o desenvolvimento de novas habilidades e competências necessárias a nova configuração da realidade.

Todo o processo de formação que até então havíamos vivenciado nos diferentes espaços institucionais se mostrou frágil e insuficiente, diante das demandas que surgiram com a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Podemos dizer que a pandemia nos afetou de forma tão intensa, que provocou mudanças nos mais diferentes aspectos. Segundo Arie Kruglanski (2020) *, “as estressantes forças externas desencadeadas por essa pandemia estão exercendo um profundo efeito interno. Pouco a pouco, elas estão mudando quem somos e como nos relacionamos com as pessoas e o mundo.”

Vivenciamos um período de adaptação. Temos repensado e reinventado várias situações, eventos, modos de viver, que até então não imaginávamos. No que diz respeito à educação, à escola e ao modo de como nós profissionais nela atuavam também foram impactados e novas perspectivas surgiram e se reorganizaram. Estamos aprendendo a ter mais flexibilidade e, ao mesmo tempo, a redesenhar nossa prática, enfrentar medos e buscar novas formas de pensar os processos ensino aprendizagem.

Essa realidade incomum da pandemia que estamos vivenciando, tem exigido diferentes competências de todos(as) professores(as) tanto no que diz respeito a uma nova configuração física e metodológica, quanto no uso de tecnologias, de mídias e plataformas digitais que possibilitam o ensino remoto. Quanto a isso, Nóvoa (1992, p.28), afirma que “a ação docente passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio e por processos de investigação de novos modelos de trabalho pedagógico”. Para o autor, a mudança de postura frente a sua prática pedagógica, só ocorre quando o professor está em constante formação e refletindo sua própria prática.

UM POUCO DO ACONTECIDO

Relatar por escrito ou mesmo oralmente algo que experienciamos é sempre desafiador, mas também significativo, porque nos faz pensar sobre o que vivemos, o que realizamos, o que sentimos e ainda, quais foram os nossos questionamentos e preocupações. Nos faz também, avaliar e repensar o realizado tendo em vista o presente com o olhar para o futuro.

Quando iniciamos o mês de março de 2020, não poderíamos imaginar que estaríamos encerrando-o com uma crise sanitária que assola o mundo todo, causada pela pandemia da COVID-19 e com as escolas fechadas.

Temos acompanhado pelos meios de informação e comunicação como tem sido desafiador vencer essa crise que tem afetado não só a saúde, mas a política, a economia, o ambiente, as relações sociais e a educação, como também, manter o isolamento social para minimizar os impactos da doença. Da mesma forma, foi desafiador a constituição de uma alternativa pedagógica para dar conta dessa situação inesperada.

A urgência de distanciamento social como forma de prevenção à doença esvaziou as instituições de ensino de um dia para o outro, alterando de modo inesperado a rotina de milhares de estudantes e professores. Inicialmente houve a suspensão das atividades presenciais e em seguida a adaptação ao ensino remoto. E então, as instituições passaram a utilizar plataformas, AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem) para dar aulas, lançando mão de atividades síncronas e assíncronas.

Além disso, pareceres e portarias, foram e têm sido publicadas durante este período, institucionalizando esse novo formato de ensino. Tudo isso, tem levado as instituições à remodelação de seus cursos e os professores ao replanejamento de sua prática docente e à utilização e inclusão nela, de recursos digitais e tecnológicos.

Assim como as instituições, professores, alunos e demais profissionais da educação, nós, da Supervisão de Formação Continuada, fomos impactados por todo esse processo. Tivemos que repensar e redimensionar nossos processos de formação de modo a contribuir com os nossos professores e coordenadores pedagógicos e possibilitar-lhes subsídios para o enfrentamento dos diversos

desafios que temos enfrentado no desenvolvimento do ensino remoto e das mudanças que esse novo tempo aponta para a educação.

Diante deste cenário, algumas questões permeavam nossas reuniões com a equipe. Como propor uma formação nesse momento de excepcionalidade que atendesse aos anseios dos profissionais? Como sair da segurança que tínhamos com os cursos presenciais e estar diante de uma tela de computador, sem tempo para adaptação?

Começamos, então, a pensar em propostas com os temas que dominávamos, mas tentando adaptá-lo ao desafio do ensino remoto. Essa passagem foi angustiante, pois o tempo e a urgência não nos permitiam prever ao certo os resultados. Tínhamos uma única certeza: precisávamos iniciar. Para que tivéssemos um pouco mais de segurança, marcávamos com a equipe um teste, no qual fazíamos os ajustes e acolhíamos as sugestões. Após mais de dez anos como formadoras de professores, atuando em cursos, escolas, programas de formações, nunca poderíamos imaginar que nos sentiríamos como iniciantes.

Foi assim, que no dia 28 de maio, às 15h, realizamos oficialmente o nosso primeiro webinar, com o tema “Tecendo histórias em tempos de pandemia: a autobiografia”, apresentado por outras integrantes da equipe. Não sabíamos, mas inauguramos assim, um novo modo de realizar a formação, na Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora.

Os webinários eram realizados no *Meet/google* e tinham por objetivo manter o vínculo de formação e dialogar com seus participantes pontos e contrapontos desse momento ímpar, bem como promover reflexões acerca de algumas alternativas pedagógicas para o momento de retorno às aulas. Buscava-se também atender aos diferentes segmentos e áreas do ensino, os temas tratados tomaram como referência os documentos curriculares da rede municipal e a Base Nacional Comum Curricular.

Assim, de maio a junho foram realizadas mais sete webinários, com os temas: Acolhimento: escuta sensível e afetiva na Educação Infantil; Literatura, leitura, livro e escola: temas que se entrelaçam; Um estudo sobre sequências matemáticas da Ed. Infantil aos Anos finais do Ens. Fundamental; Corpos e(m) movimentos: aprendizagens culturais sobre o eu, o outro e o nós; Arte para (re)

pensar o mundo; Cadinho de Prosa: a dimensão criadora e poética de um Projeto em Rede; A criança, a linguagem escrita e a escola: reflexões sobre a alfabetização.

A participação dos profissionais da rede foi bem significativa. Realizávamos uma inscrição prévia com 250 vagas e estas eram preenchidas rapidamente. Percebemos, também, em comentários do *chat* e nas mensagens que nos chegavam, uma avaliação muito positiva destes momentos de formação. Acreditamos que isso se deu devido a insegurança do professor diante da necessidade de espaços de discussão sobre o momento desafiador.

Aliado a isso, a incansável solicitação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, tanto os que participaram quanto os que não puderam devido à limitação do número de inscrição, a Secretaria de Educação buscou uma nova ferramenta que pudesse atender a todos e os encontros passaram a acontecer em forma de *Lives*.

Uma nova organização foi necessária: instituição de uma equipe técnica para gerenciar as ações na plataforma de transmissão e para divulgar os convites nas redes sociais; discussão junto a subsecretaria e a gerência do departamento sobre os temas/assuntos que seriam tratados nas *Lives*; contato com professores(as) com professores(as) da rede municipal, estadual, federal, privada e criação de uma cronograma semanal das *Lives*.

Foram realizadas 50 *Lives* até a data de 30/11/20 e estão disponíveis no canal Cadinho de Prosa da Secretaria de Educação no *Youtube*³⁵. Destaca-se o que muitas delas foram destinadas para que as escolas municipais a federal, privada e criação apresentassem suas práticas em tempos de pandemia e tivemos também uma semana dedicada à apresentação Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora, reorganizado em 2020 a partir da Base Nacional Comum Curricular. Alcançamos em média entre trezentos e 800 participantes e algumas chegando a mais de sete mil visualizações.

⁴ <https://www.youtube.com/channel/UCLwilbmdKkeAYUwoljvnTpQ>

ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Reverendo e avaliando tudo o que realizamos até então, acreditamos que de certa forma, encontramos um novo formato possível para a formação docente, e afirmamos isso a partir da constatação do grande número de participantes nas *lives* e do acesso ao nosso canal no *Youtube*, além das visualizações registradas depois das *lives* e das falas positivas das pessoas no *chat*.

Destacamos aqui a *live* “*Uma conversa sobre o projeto Cadinho de Prosa e a Educação em Tempos de Pandemia*” já teve 7,6 mil visualizações. E pode se dizer que isso é um indicador significativo de que esse novo formato para a formação docente foi bem aceito pelos professores, além de registrar a importância e interesse das pessoas em saber mais sobre o projeto Cadinho de Prosa.

Outra *live* que chegou a 6,4 mil visualizações, foi a *live* “*Planos de trabalho: Modos de Prever e Registrar Ações Educacionais Compartilhadas*”, apresentada por Maria Regina Pereira e Ângela Luiz Lopes (Formadoras do CEDAC/ Parceria pela Valorização pela Educação do Instituto Votorantim). Trouxeram esclarecimentos e perspectivas para nortear os planos de trabalhos nas escolas. Alguns comentários dos participantes demonstram que a *live* foi enriquecedora:

- “*Adorei a live, tema muito bem escolhido e trabalho de extrema importância para o momento. Parabéns toda a equipe. Muito esclarecedor e inspirador*”.

- “*Gostei da fala da Ângela sobre o modelo de PPP e planos de trabalho, são específicos para cada escola e seus objetivos. Estas diferenças nos dão mais autonomia de trabalho.*”

Foi possível constatar o reconhecimento, por parte das pessoas que estiveram presentes nas *lives* de momentos proveitosos, enriquecedores e esclarecedores. O que pode ser certificado a partir dos comentários deixados no *chat*. Destacamos alguns destes comentários:

- “*Ótima live! Parabéns pela abordagem tão necessária em nossos dias.*”

- *As lives foram a sustentação para acreditar ser possível construir um bom trabalho remoto. E foi possível. Apesar de tantas incertezas e apesar de compreender que nada substitui as interações presenciais, vi muitas coisas boas e produtivas acontecerem.*

- *Tem contribuído para repensar o planejamento em tempo de pandemia.*

- *Através das experiências que são compartilhadas, posso repensar e enriquecer minha prática. A de hoje, especificamente, me deixou alegre com o comprometimento em retornar para nós o resultado da pesquisa. Muito bom. Muito responsável. Parabéns e muito obrigada.*

- *Sempre acrescenta algo na formação, às vezes, uma sugestão de leitura, uma reflexão, um novo olhar.*

- *O compartilhar sempre é um grande aprendizado. No Cadinho me senti representada por colegas e acolhida por temas representativos no nosso cotidiano.*

- *É sempre importante estar próximo, ainda que de forma virtual, daqueles que estão dispostos a dividir seu conhecimento. Ajudam no meu conhecimento.*

- *Através das lives é possível repensar e agregar estratégias de ensino em tempos de pandemia.*

O QUE APRENDEMOS

Revisitar a prática que vivenciamos durante todo esse ano, no que diz respeito a repensar e realizar novo formato para a formação docente, foi muito importante, pois, nos possibilitou a refletir e identificar que foram momentos de muita aprendizagem que contribuíram significativamente para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Vivemos em um mundo digital, altamente acelerado e conectado, no qual aprender extrapola espaços e tempos e a pandemia e o distanciamento social descortinaram isso para todos de uma forma imperativa e instantânea.

E dessa forma, foi urgente para nós do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação, repensar a formação docente necessária para este tempo de pandemia, com destino a um futuro que nada sabemos.

Os primeiros passos foram dados nesse caminho, começaram inseguros e se fortaleceram à medida que outros se juntaram a nós. Iniciamos e podemos dizer que de certa forma, consolidamos um novo formato para a formação docente, um formato que apesar de virtual possibilita a aproximação entre os professores, que os acolheu em suas angústias e desafios e contribui para o fortalecimento da coletividade, criando assim, um novo arranjo colaborativo

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I. **Formação contínua de professores: múltiplas possibilidades inúmeros parceiros**. Evandro Ghedim. (Org). Perspectivas em formação de professores. Manaus -AM: Editora Valer, 2007, v. 1, p.125131.

FREIRE, M. (org.). **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e profissão docente. In Nóvoa, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3ed. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

PRADA, Luis Eduardo Álvaro do. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CULTURA DIGITAL: VIVÊNCIAS FORMATIVAS

Fabiano Rodrigues de Carvalho¹
Josiane Silva²
Lubélia de Paula Souza Barbosa³

INICIANDO NOSSO CAMINHAR...

As Tecnologias da Informação e Comunicação não são apenas ferramentas, mas sim elementos estruturantes de novas práticas sociais (PRETTO, 1996). E a partir desse momento de renovação, é de extrema importância que os docentes conduzam o processo de ensino-aprendizagem de modo que os estudantes não se tornem meros consumidores (Canclini, 1999), mas sim atuem de forma ativa, experienciando novas práticas colaborativas.

Este entendimento embasa o caminhar profissional que foi percorrido no período de 2014 a 2020 pela equipe formadora do Núcleo Tecnológico Municipal (NTM/JF), da Secretaria de Educação, responsável colaborativo das experiências formativas que emergiram das práticas pedagógicas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC (Valente et. al., 2013), assim como novas metodologias de ensino na modalidade à distância e híbridas, ambientes virtuais de aprendizagem.

Iniciamos o texto cuja finalidade era produzir um levantamento das memórias de formação, mas, antes de adentrar propriamente nisso, decidimos explorar em caráter de introdução à temática, alguns conceitos que julgávamos atravessar o tema, dentre eles, os que mais nos debruçamos, entendendo serem os principais: tecnologia; técnica; tecnologia da informação e novas tecnologias.

Um estudo sobre Cultura Digital, em tese deveria começar pelo das culturas. E por que não iniciamos por esse caminho? Por que nos remetemos diretamente à técnica, a tecnologias? Teria sido um movimento ingênuo? Talvez sim, ou não...

¹ Graduado em Biologia (UEMG) e computação, Especialista em Biologia Geral (UFLA) e Produção de Material Didático (UFLA).

² Graduada em Pedagogia (UFJF). Especialista em Planejamento, Gestão e Implementação da EaD (UFF). Mestre em Educação (UNIRIO). Doutoranda em Educação (UFRRJ).

³ Graduada em Pedagogia (CES/JF). Mestra em Educação (UCP). Doutoranda em Educação (UFF).

Segundo Barbero (2000), em um breve artigo em que discute os desafios culturais da comunicação das novas tecnologias que se apresentam à educação de seu país – Colômbia –, mas que poderíamos perfeitamente trazê-los para o debate educacional do nosso país, o autor problematiza o modo como a Educação tenta se “adequar” à cultura digital: trazendo para suas instituições, ajudas do tipo tecnológicas. Desconsiderando, no entanto, todos os modos de ser, agir, conhecer e pensar demandados por estas tecnologias. Prima-se, portanto, os artefatos tecnológicos em detrimento da cultura (cultura digital).

Por isso, dissemos que o nosso “lapso” não foi ingênuo. Estávamos reproduzindo a cultura da escola, na qual fomos formadas. Uma cultura que ainda centraliza o saber na figura do professor e do livro, desconsiderando a imagem e o audiovisual como modos de produzir conhecimento. Enfim, em nosso silêncio havia muitas coisas ditas. E, inspiradas nestas questões iremos compondo esta escrita. Serão linhas de idas e vindas, tentativas, erros e acertos, rotas. Portanto, o conceito não estará apenas nas palavras ditas de forma expressa no texto, mas tentaremos enunciar em nosso próprio processo de busca e pesquisa por este conceito, os modos de ler, de pensar e de conhecer desta geração que presenciou a revolução tecnológica. Problematizando a presença expressiva e cotidiana da Cultura Digital em nossas vidas.

O que entendemos por cultura? Precisamos transitar por leituras de outros campos que não apenas os autores da educação. Fomos até a antropologia, e como em uma dinâmica de hipertextos⁴ caminhamos lá – antropologia – e cá – educação – e também em outros lugares como vídeos, imagens, áudios etc., para entender o que essas áreas conversam sobre esse conceito. Fizemos assim uma rede para ter acesso a este conceito. Seria impossível dizermos aqui todas as conexões que fizemos, mas tentaremos transpor para esta escrita, algumas delas.

Pensando então a palavra cultura⁵, em sua origem etimológica:

⁴ Hipertexto: edit apresentação de informações escritas, organizada de tal maneira que o leitor tem liberdade de escolher vários caminhos, a partir de sequências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões, sem estar preso a um encadeamento linear único.

⁵ Fonte: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>

Do latim *cultura*, *culturae*, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. Originalmente, a palavra *culturaese* originou a partir de outro termo latino: *colere*, que quer dizer “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas”. Com o passar do tempo, foi feita uma analogia entre o cuidado na construção e tratamento do plantio, com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais das pessoas.

Para Edward Tylor (1832-1917) apud Laraia (2001), cultura é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (p.14).

Kroeber apud Laraia (2001) amplia o conceito de Tylor, no qual diz que a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo. (p.26)

Laraia (2001), então acrescenta:

Assim sendo, a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral. (2001. P.28)

A comunicação é fenômeno sem o qual seria impossível desenvolvermos as culturas presentes em nossa sociedade. Barbero (2000) traz em seu artigo um termo interessante que nos faz pensar os múltiplos modos de conhecer e interagir na cultura digital, o ecossistema comunicativo. Trata-se de uma experiência cultural nova, ou, como chamou Walter Benjamin, um *sensorium* novo, novos modos de perceber e de sentir (2001. p.54). Tão vital quanto o ecossistema verde, são também os modos como vivemos, pensamos, agimos, e cultivamos nossas relações a partir das novas tecnologias.

Por celular, tem acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias. (P.19) (...)sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970. (...) Não tem mais a mesma cabeça que os pais, é de outra forma que eles conhecem. É de outra forma que escrevem. Foi por vê-los, admirado, enviar SMS com os polegares, mais rápido do que eu jamais conseguiria com todos os meus dedos entorpecidos. (SERRES, 2013. p.20) A Polegarzinha... O Polegarzinho...

Polegarzinha...dedos acelerados... tão acelerados quanto os seus polegares é a intensidade como as informações circulam e as tecnologias se transformam... tão rápido que já não se usam mais o SMS – expresso no texto de Michel Serres no ano de 2013 – hoje, apenas 4 anos depois, este programa tornou-se ultrapassado, os polegares mantêm sua atividade no *WhatsApp*, enviando e recebendo mensagens, *emojis*, *gifs*, áudios e fotos...

Estamos imersos neste mundo. Um mundo que inventou e foi reinventado com novas tecnologias. Elas mudaram nossos modos de se relacionar, pensar, agir, trabalhar, amar etc. Muitas Polegarzinhas estão por aí. E, constantemente nos interpelam com inúmeras perguntas que forçam o nosso pensar. Algumas destas perguntas traremos neste texto a fim de tecer com elas um diálogo com autores que vêm nos ajudando a pensá-las e problematizá-las.

Que efeitos as novas tecnologias produzem em nossa sociedade, em nossa cultura? O que autores como Pierre Levy e Manuel Castells pensam sobre Tecnologia da Informação e Cultura Digital? O que se entende por tecnologia? A geração, que junto a Serres chamamos de Polegarzinha, está tão distante assim das gerações passadas? Alguns conceitos encontrados aproximam-se de outros, os quais também intentamos trabalhar nestes escritos, como: era digital, sociedade de rede, cibercultura, entre outros.

CULTURA DIGITAL... SOCIEDADE EM REDE

Conceituar Cultura Digital pode ser um dos trabalhos mais difíceis para quem pesquisa e pensa sobre (e com) essa nova cultura. Pesquisas realizadas no Google, com auxílio do Wikipédia, ou qualquer autor que trabalhe com a temática em

seus artigos e livros, mostrará que não há uma definição concreta e única. O sociólogo espanhol Manuel Castells que também nos acompanhará nesta empreitada, em um dossiê publicado pela revista Telos, trata a cultura digital em seis tópicos:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva.

Não há como negar que participamos hoje de uma nova Era, um novo momento histórico, onde a maior parte de nossas relações se baseiam através da informação, um movimento contínuo de processamento, geração e troca de conhecimentos. A este movimento, Castells (1999) chama "sociedade em rede", que tem como lastro revolucionário a apropriação da internet com seus usos e aspectos incorporados pelo sistema capitalista. Caracteriza-se por uma sociabilidade assente numa dimensão virtual, possível e impulsionada pelas novas tecnologias, que transcendem o tempo e o espaço (Castells, 2002).

CIBERCULTURA E INTELIGÊNCIA COLETIVA

Esta sociedade em rede, imersa na Era da Informação também é analisada pelo filósofo Pierre Lévy (1999), com o conceito de "cibercultura", sendo um novo espaço de interações propiciado pela realidade virtual - o ciberespaço -, criado a partir de uma cultura informática. Essa cultura informática e as Tecnologias da

Informação e Comunicação (TIC) colocam a sociedade em movimento com constantes mudanças, onde tudo se renova e se transforma mais a cada dia.

A cada segundo a tecnologia se reinventa e movimenta essa rede de integração. O filósofo Lévy, nos dá a entender que a internet seria o resultado de mais um dos seus conceitos, "a Inteligência Coletiva", levando em consideração que a internet é um conjunto de resultados da união do conhecimento humano, disponível e acessível a todos que tiverem acesso a ela.

Segundo Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. No que tange ao que o autor entende como inteligência, ele defende que todos os indivíduos produzem sua própria inteligência, e que a acumula de acordo com as suas vivências pessoais, e que deve ser respeitada por isso.

A partir dessas novas definições e conceitos a partir dos pensadores Castells e Lévy, podemos relacionar a internet como base da estrutura de todos os conceitos e dessas novas relações que formam essa nova sociedade em rede ou a cibercultura. E com isso tentar entender como as relações se modificaram (e se modificam), atravessando e desconsiderando o espaço-ambiente físico, transpassando fronteiras e mantendo essa emergência na busca e criação de formas de comunicação sem fio.

A CULTURA DIGITAL NA VIDA COTIDIANA: O QUE MUDOU EXATAMENTE?

O que nos motiva, e a tantas outras pessoas, a pesquisar as novas tecnologias? Elas, por si só justificam nossa euforia de querer conhecer, discutir, entender? Pelo menos para nós e para Lee Siegel (*apud* Martino), crítico cultural norte-americano, procuramos compreendê-la, “estabelecendo uma relação com seu ‘significado cultural’ na vida cotidiana” (MARTINO, 2015. p.127). Ou seja, ela é interessante para nós, porque está ligada à vida, aos fazeres, ao pensar e nas relações entre os sujeitos.

Pensar os efeitos provocados pela cultura digital em nossas relações na sociedade, requer discutirmos o próprio conceito de tecnologia. Pois, a cibercultura não foi o único fenômeno tecnológico em nossa sociedade. Parece-nos que quando

pensamos em tecnologia nos remetemos sempre a algo novo, estrangeiro à vida cotidiana. Haja vista, a resistência encontrada por instituições tradicionais e até mesmo gerações anteriores a se familiarizar a elas. Como se fosse algo tão distante de nós, tornando-se inacessível, quase que de outro mundo. Mas será que as “novas tecnologias” são tão novas assim? Quer dizer, será que realmente são tão estanques da sociedade que precede a sua criação?

Lévy (1999) nos ajuda a problematizar esta questão. Propondo-nos a pensar a tecnologia como algo que faz parte da dinâmica de nossa cultura. Ela está intimamente entrelaçada à nossa vida. Não somente imaginamos, fabricamos e reinterpretemos, como também, com elas, constituímos nossa humanidade.

Dando o exemplo do descobrimento do fogo, o autor nos conduz a uma cadeia de transformações materiais, sociais, econômicas e políticas, a partir desta descoberta, que passa desde o cozimento de alimentos (que possibilitou a experimentação de novos sabores e texturas, a ingestão de novas vitaminas etc.), o endurecimento da argila (provocando mudanças no trabalho, na caça, na criação de artefatos artísticos e históricos), a fundição do metal (e com ele a criação de estruturas mais resistentes, possibilitando a construção de arranha-céus, talheres, adornos, armas de fogo etc.), a alimentação das máquinas a vapor (energizando a produção em massa de produtos comercializáveis, proporcionando o transporte de cargas e pessoas a longas distâncias), até chegarem nas centrais nucleares e engenhos de destruição (LÉVY, 1999).

Todas essas mudanças não serviram apenas como “ferramentas” presentes de forma isolada em nossas crenças, nossas culturas e nossa sociedade. Elas contribuíram (talvez usaria até um outro termo diferente de contribuir) para inúmeras transformações em nosso modo de pensar, agir, se localizar e ver o mundo. Demandando a nós o exercício de pensar suas implicações sobre nossa vida e sobre o mundo que habitamos. Afinal, como bem afirma Lévy: “o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico”. Não são separados de nossa vida, as tecnologias nos atravessam.

Portanto, podemos pensar que as tecnologias ultrapassam os limites da robótica, do digital... e toda esta visão categórica e caricata que temos dela. Elas estão presentes em nossas relações muito mais do que pensamos. Deste modo,

“em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” (LÉVY, 1999. p.22)

WORLD WIDE WEB: UMA DAS REDES QUE NOS CONECTAM

Em nossa língua: rede de alcance mundial. Criada em 1989 para agrupar na internet hipertextos, vídeos, fotos etc., inicialmente, sua finalidade era apenas servir como um grande banco de dados onde poderíamos acessá-los em caráter de consultas. Ou seja, a relação com esse sistema se dava apenas de forma passiva. Nesta mesma época, a única forma de comunicação pela internet se dava pelos sistemas *BBS (Bulletinboard system)* e *e-mails*. (MARTINO, 2015)

Somente a partir dos anos 2000 que a WWW passou por transformações. Com isso, a relação com ela se dava, também, de forma ativa, ou seja, com o tipo de conexão mais densa - a Web 1.0 - poderíamos interagir através de páginas de blogs, navegadores...

Segundo Martino, somente com a versão 2.0 que a web ganhou caráter mais dinâmico, com “As redes sociais, o Google e as produções colaborativas seriam exemplos desse cenário”. (2015. p.13) Como dissemos anteriormente, as tecnologias circulam em nossa sociedade e atravessam a nossa cultura pondo-a em constantes transformações. Em relação ao uso dessas redes não foi diferente. Elas passaram a fazer parte de nossa vida. Atualmente, quase todas as pessoas ao nosso redor portam um aparelho digital que comporta aplicativos que viabilizam o acesso a essas redes.

No entanto, os aparelhos que suportam esse tipo de tecnologia não têm preço popular, gerando demandas de serviços como telecentros⁶ comunitários, *lanhouses*⁷ etc. Esta problemática é chamada por alguns pesquisadores da área por “barreira digital, isto é, a diferença de oportunidades e possibilidades de acesso às tecnologias digitais e aos seus ambientes culturais” (MARTINO, 2015. P.13)

⁶ Instituições que oferecem, de forma gratuita, o uso de computadores com acesso à internet.

⁷ Empresas de iniciativa privada que vendem acesso à internet.

FINALIZANDO A PROSA...

Neste momento de pandemia⁸ para o COVID-19, onde vivemos disseminação de uma nova doença a nível mundial, observamos a modificação drástica das práticas sociais, fazendo com que novos paradigmas sejam emergidos. Neste movimento, a escola⁹ se reconfigura, dando espaço a novas práticas e modelos de educação.

Na rede municipal de Juiz de Fora, os profissionais de educação estão realizando trabalho remoto¹² via ambiente virtual de aprendizagem – AVA¹⁰, e também, utilizando diversas ferramentas tecnológicas.

O ponto central que interessa-nos sublinhar, é a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização, tanto de estudantes, quanto de professores. Nossa reflexão tem, implícita, uma concepção de que, a formação docente voltada para o trabalho com as TDIC não deve ser restrita ao professor que atua no laboratório de informática, mas sim a todos os profissionais de educação que estejam ligados ao trabalho com mídias.

Dessa maneira, os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, para formação pedagógica voltada para o uso de TDIC nas escolas, ministrados pela equipe NTM, são oferecidos semestralmente pelo Centro de Formação do Professor, na modalidade presencial a partir de encontros no laboratório de informática do NTM/JF e a distância, através do MOODLE PJF.

Além da oferta de cursos semestrais, as formações acontecem anualmente, a partir de ações dinamizadas pelo Grupo Mídia Educação¹¹, que se constitui como um espaço de formação e trocas de experiências, numa dicotomia entre o conhecimento tecnológico e o conhecimento pedagógico.

⁸ Classificação realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

⁹ As seguintes legislações regulamentam o trabalho remoto na rede municipal: PORTARIA N.º 4086 - SARH – Dispõe sobre o trabalho remoto e o revezamento estabelecidos no Decreto n.º 13.893, de 16 de março de 2020 e DECRETO N.º 13.975 - de 12 de junho de 2020 - Dispõe sobre as medidas preventivas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) e dá outras providências.

¹⁰ O ambiente virtual de aprendizagem institucional é o MOODLE - Modular Object-OrientedDynamic Learning Environment", que se trata de um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

¹¹ Este curso era oferecido na grade anual do Centro de Formação do Professor com o nome de “Pesquisas e Práticas Curriculares de Informática”. A mudança não ocorreu apenas em relação a nomenclatura do mesmo mas sim, devido ao fato de que o oferecimento não está restrito a apenas uma função (professor de informática).

Pires (2006) afirma que olhando para o campo da Educação as novas propostas curriculares apontam três formas de educação midiática: educar pela, com e para a mídia. Embora apresentadas separadamente, as três perspectivas estão relacionadas à reconfiguração dos espaços escolares e nas relações entre o conhecimento e os sujeitos do conhecimento, sendo o professor um importante mediador.

Ao citar o educador e pesquisador Buckingham (2005), a autora afirma que a mídia não é uma janela por onde podemos ver os acontecimentos do mundo, mas um espaço que fornece canais por meio dos quais representações e imagens do mundo são comunicadas indiretamente. Como “mídia” podemos compreender todos os modernos meios de comunicação – televisão, cinema, vídeo, fotografia, rádio, publicidade, jornal e revistas, CDs, jogos de computador e Internet, incluindo também o livro por se tratar de uma “mídia” que nos dá uma versão ou representação do mundo.

Nossas observações focaram no contexto da educação para as mídias, onde a produção não é um fim em si. Pires (2006) elucida que os jovens se apropriam da linguagem midiática para expressar suas ideias e sentimentos de forma criativa ou práticas transdisciplinares. Usam a mídia também para comunicação, sem reduzir esse fazer a um treinamento técnico, sendo necessário o estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e estudante e entre eles próprios, numa permanente negociação. Assim, este é contextualizado como produtor e espectador de sua própria mensagem, visto como sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como interlocutor, mas como sujeito criativo, transformador.

À guisa de conclusão, ressaltando a importância da educação, e conseqüentemente da escola no contexto apresentado, refletimos que não só se deve explorar as possibilidades que as novas tecnologias criaram, mas, parafraseando Paulo Freire, deve-se reconhecer no universo cultural dos jovens, e, portanto, nas práticas do seu cotidiano, os novos modos de ler (conhecer) o mundo e de escrevê-lo (transformá-lo). Para assim, nos apropriarmos da nova linguagem e dos usos de diferentes suportes para criação, expressão e comunicação.

É importante construir novas práticas com as TDIC, repensar a formação inicial e continuada de professores e ainda, promover debates focando a

metamorfose da escola, que requer práticas alternativas que atendam aos diversos estilos de aprendizagem e incentivem os alunos a coprodução autoral e colaborativa.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade** (trad. Ana Regina Lessa e Heloísa PezzaCintrão). São Paulo: Edusp, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BARBERO, J.M. **Novos regimes de visibilidade e descentramentos culturais**. In: FILÉ, W. **Batuques, fragmentações e fluxos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity, 2005.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **A globalização do significado**. São Paulo : Folha de São Paulo, 1997.

_____. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996;

MORIN, E. **O método IV: As ideias – a sua natureza, vida, habitat e organização**. Portugal. Publicações Europa-América/ Biblioteca Universitária, 1992.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. 1996.

1

VALENTE, José Armando et al. **Codesign de Redes Digitais: tecnologia e educação a serviço da inclusão social**. Penso Editora, 2013

SEÇÃO ESPECIAL

ARTES

MAPEAMENTO DA FORMAÇÃO E USO DE APLICATIVOS MÓVEIS NO ENSINO DOS PROFESSORES DE MÚSICA NOS PROJETOS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Luiz Roberto do Nascimento¹

RESUMO

Neste artigo, serão apresentados dados qualitativos sobre o conhecimento do professor de música nos projetos das escolas municipais de Juiz de Fora em relação às tecnologias, principalmente, aplicativos móveis. Foram entrevistados 13 (treze) professores de música de um universo de 30 (trinta) docentes que fazem parte de, pelo menos, um projeto relacionado à educação musical. O marco teórico deste trabalho foi fundamentado nas pesquisas de Pensky (2012) e Coelho; Costa; Neto (2018), que abordam temas relacionados ao conhecimento digital. Sendo assim, após a pesquisa, concluímos que o professor de música dos projetos da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, conhece relativamente bem os aparatos tecnológicos na educação musical.

Palavras-chave: Ensino. Tecnologia. Música. Formação.

ABSTRACT

In this article, qualitative data on the knowledge of the music teacher in the projects of the municipal schools of Juiz de Fora in relation to technologies, mainly mobile applications, will be presented. 13 (thirteen) music teachers were interviewed from a universe of 30 (thirty) teachers who are part of at least one project related to music education. The theoretical framework of this work was based on the research by Pensky (2012) and Coelho; Coast; Neto (2018), which address topics related to digital knowledge. Thus, after the research, we concluded that the music teacher of the projects of the Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, knows relatively well the technological apparatus in music education.

Keywords: Teaching. Technology. Music. Formation.

INTRODUÇÃO

A pesquisa inicial desenvolvida no mestrado como estudo piloto, revelou que os professores conheciam aplicativos com funcionalidades básicas para a vida cotidiana, e os utilizavam na prática docente como substitutos de outros recursos, ou seja, não utilizavam essas tecnologias de forma inovadora de maneira a potencializar a ação didática. O passo seguinte foi solicitar à Gerente do

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, professor do Departamento de Planejamento e de Formação da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, e-mail: luizrobnascimento@gmail.com

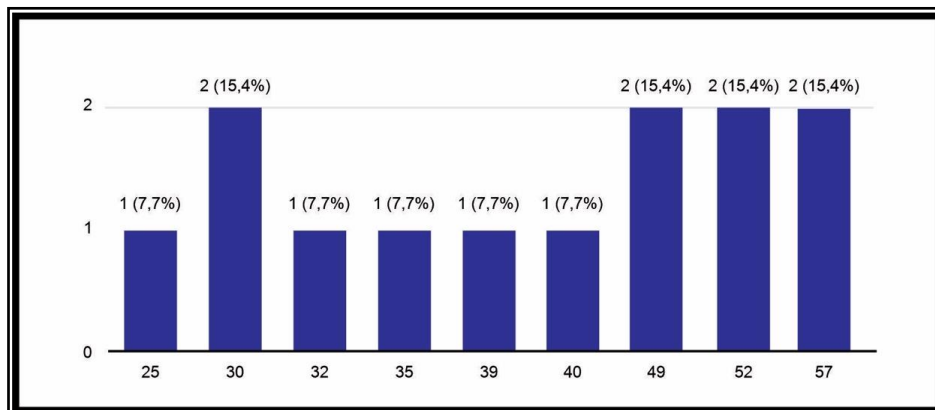
Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, os contatos dos professores dos projetos de música que atuavam nas escolas municipais para a pesquisa em relação as tecnologias utilizadas no ensino de música. Esta solicitação foi feita oficialmente via e-mail. Os professores que aceitaram participar da pesquisa responderam um questionário com perguntas relacionadas ao uso de tecnologia tanto em sua vida diária, quanto a utilização destes aparatos nas aulas de música, este questionário foi enviado via *Google Docs*.

A PESQUISA

A partir dos questionários respondidos pelos professores de Educação Musical dos projetos de Música da Rede Municipal de Juiz de Fora, obteve-se os seguintes dados:

A faixa etária dos professores que responderam ao questionário varia entre 25 a 57 anos. Destes, 6 (seis) professores nasceram depois de 1980 e podem ser denominados como nativos digitais segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 324).

Gráfico 01: Idade dos participantes do questionário



Fonte: Elaborada pelo autor

Os gráficos apontam que quase 50% dos respondentes podem ser considerados de nativos digitais. Mas esta categorização não é definitiva. A respeito dessa questão, Coelho, Costa e Neto (2018) propõem pensar em uma gradação escalar entre o imigrante e o nativo digital, gradação esta que pode ser observada

em termos do que Prensky (2012) chamou de sabedoria digital – um conhecimento digital que independe da data de nascimento. Para aqueles autores:

(...) se existem diferenças que distinguem um nativo digital de um imigrante digital, dando-lhes identidade, também há similitudes que possibilitam que essas duas noções sejam compreendidas em um contexto de ação e atuação no mundo” (COELHO; COSTA; NETO, 2018, p. 1087).

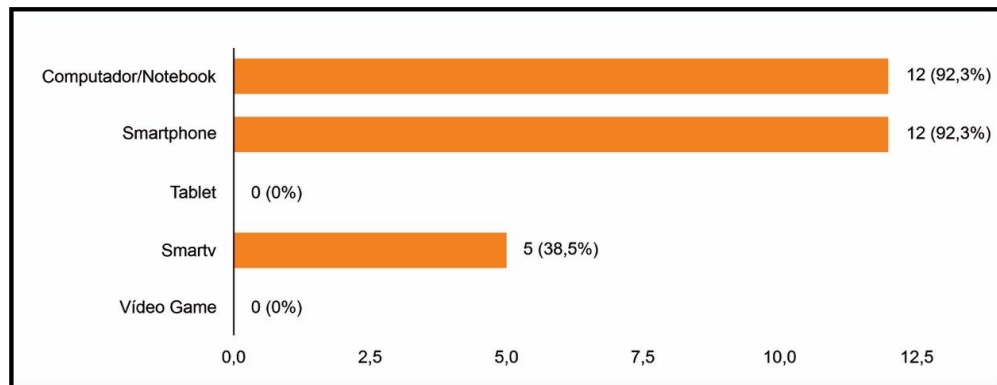
Coelho, Costa e Neto (2018) esclarecem que tanto o nativo quanto o imigrante digital compartilham saberes, mas que, enquanto o imigrante precisa se adaptar às potencialidades do universo digital, algumas vezes com alguma dificuldade, o nativo já está inserido nessa cultura digital desde o seu nascimento.

Ainda assim, os autores propõem a existência de nativos digitais menos ou mais participativos e interativos; bem como imigrantes menos ou mais participativos e interativos. Ambos estão sendo avaliados em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em seu dia a dia, em especial no espaço escolar.

Em relação às escolas onde os professores atuam, foi observado que 8 (oito) professores assumem dois cargos – cerca de 61,53% da amostra, um deles sempre na Rede Municipal de Educação e o sendo segundo na rede estadual, em escolas particulares, ou no próprio município. 5 (cinco) professores – 38,47% da amostra – responderam que atuavam apenas em 1 (um) cargo na Rede Municipal de Educação.

No que se refere às tecnologias usadas no dia a dia dos professores, a sua grande maioria usam o *notebook/computador* pessoal e *smartphones*, seguido do uso da *smart TV*. Destaca-se o não uso do *tablet*, já que podemos afirmar que é um dispositivo que foi criado recentemente: de acordo com Pozzebom (2011), os *tablets* surgiram no ano de 2010 com a criação do *Ipad* da empresa *Apple*.

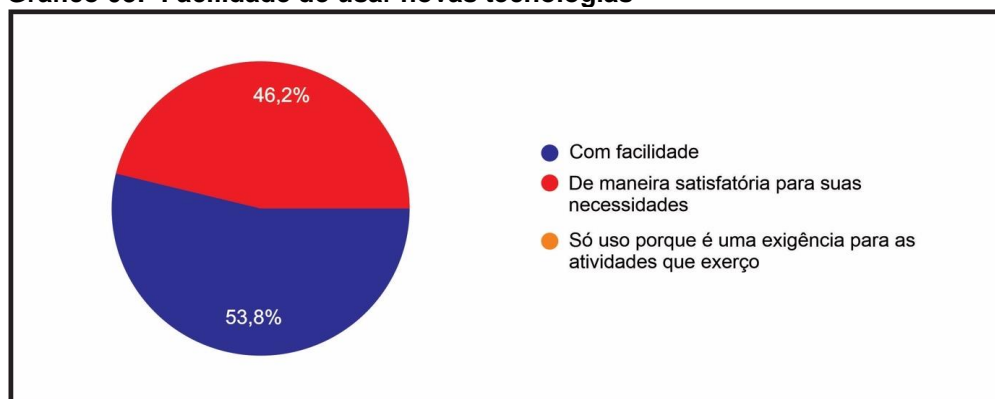
Gráfico 02 : Tipos de tecnologia usada pelos professores



Fonte: Elaborada pelo autor

Em se tratando do uso destas tecnologias, o gráfico 3 indica que um pouco mais da metade dos professores, 53,8%, afirmou que usam com facilidade, e a outra metade afirmou que usa de maneira satisfatória, mostrando que esses dispositivos não apresentam grandes dificuldades no seu manuseio.

Gráfico 03: Facilidade de usar novas tecnologias



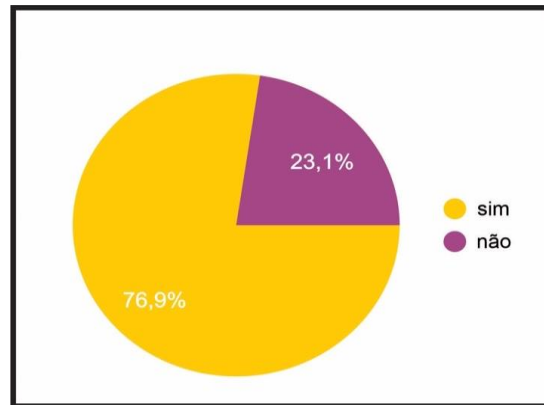
Fonte: Elaborada pelo autor

Os dados do gráfico acima coincidem com o número de nativos digitais identificados pela data de nascimento. Além disso, possibilitam classificar a amostra, até o momento, como sensíveis e interessados na cultura digital, dotados de saberes digitais que possibilitam sua utilização cotidiana.

Na interação com o mundo virtual, foi observado que ações como: acesso à internet, possuir e-mail, possuir contas em redes sociais, fazer compras online, baixar músicas e vídeos na internet, já fazem parte do cotidiano destes educadores.

Em relação às redes sociais, dos 13 (treze) entrevistados, 10 (dez) professores postam vídeos e fotos, sendo que *Facebook* e *Instagram* são as redes mais utilizadas por estes profissionais.

Gráfico 04 : Postam vídeo ou fotos nas Redes Sociais?

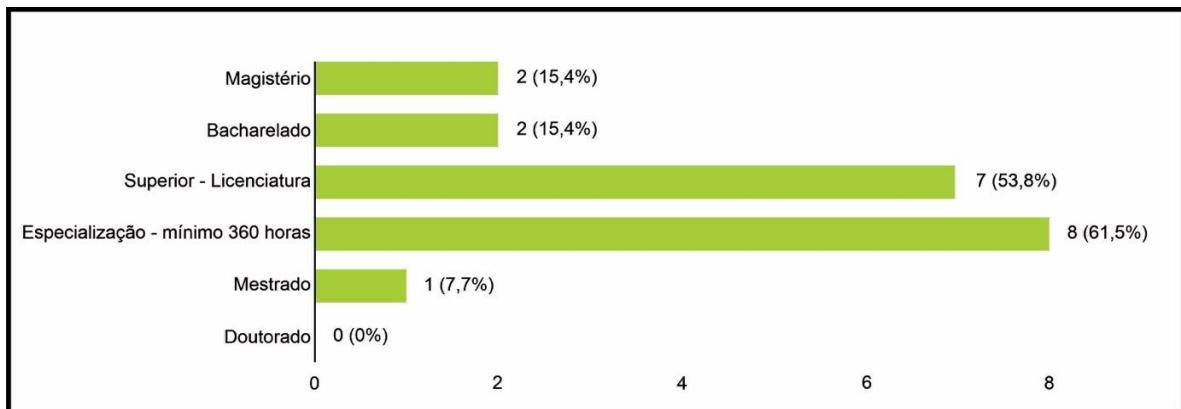


Fonte: Elaborada pelo autor

Sobre o conhecimento de informática básica, a maioria dos professores usam editores de texto, editores de imagens, impressora, *pendrives* e cartão de memória, além de saberem baixar *softwares* e arquivos da *Internet*, demonstrando que estes conhecimentos já fazem parte do seu cotidiano profissional. Baseando-se na interação diária desses professores com as tecnologias digitais, é possível localizá-los na gradação escalar do saber digital proposta por Coelho, Costa e Neto (2018). Os autores apresentam quatro posições hipotéticas (S1, S2, S3 e S4) de um sujeito envolvido, sensível e inteligentemente, com o saber digital.

No que se refere ao nível de escolaridade, 8 (oito) professores possuem especialização, sendo que 1 (uma) professora possui também o título de mestre como pode ser observado no gráfico 5 abaixo.

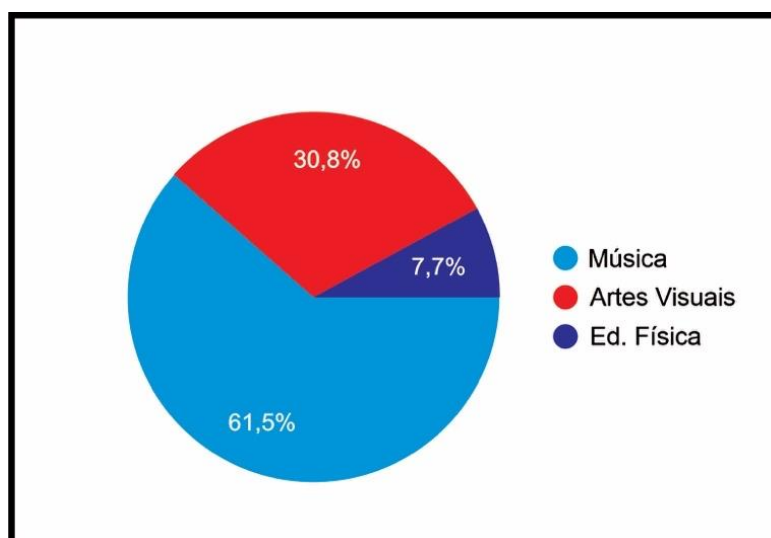
Gráfico 05: Nível de escolaridade dos professores



Fonte: Elaborada pelo autor

Dos treze professores entrevistados através do questionário, 8 (oito) professores têm graduação em Música – o que representa 61,53% da amostra, 4 (quatro) em Artes Visuais e 1 (um) em Educação Física. Também foi diagnosticado que alguns professores têm duas graduações: como 3 (três) professores que são formados em Música e Pedagogia, 2 (dois) professores formados em Música e Letras, 1 (um) professor formado em Música e Educação Física, 1 (um) formado em Artes Visuais e em Música, 1 (um) em Artes Visuais com Curso Técnico em Música.

Gráfico 06: Área de formação na graduação



Fonte: Elaborado pelo autor

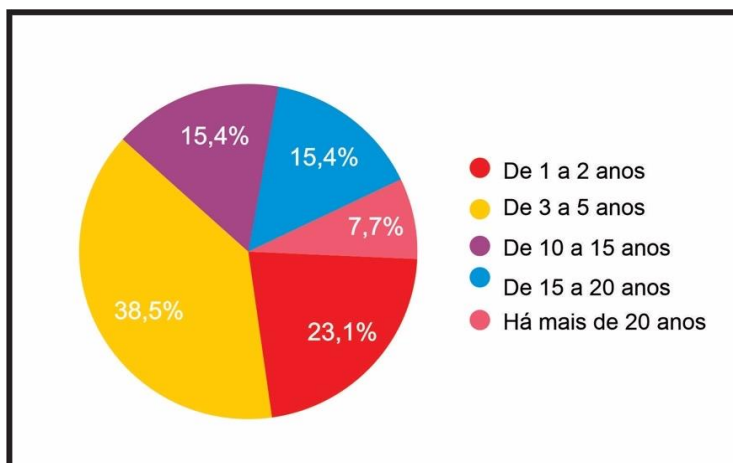
O gráfico 6 mostra que 61,5% dos professores possuem formação superior na área de música. Os demais provavelmente comprovaram suas habilidades

musicais a partir dos antigos testes, ou é possível que tenham apresentado certificados de cursos de música como os emitidos pelos conservatórios estaduais da região (além do conservatório com sede em Juiz de Fora, duas cidades vizinhas também contam com a instituição: Leopoldina e Visconde do Rio Branco).

Em relação a cursos de formação continuada em música, dos professores que participaram destas atividades, apenas 1 (um), dos doze professores, teve contato com as TIC.

Quanto ao tempo de atuação nesta área, apenas 2 (dois) profissionais estão há mais de vinte anos trabalhando neste tipo de projeto. A maioria dos entrevistados (61,6%) atuam, em média, de um a cinco anos nos projetos de música.

Gráfico 07: Tempo que atua como professor de música nos projetos da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora - MG



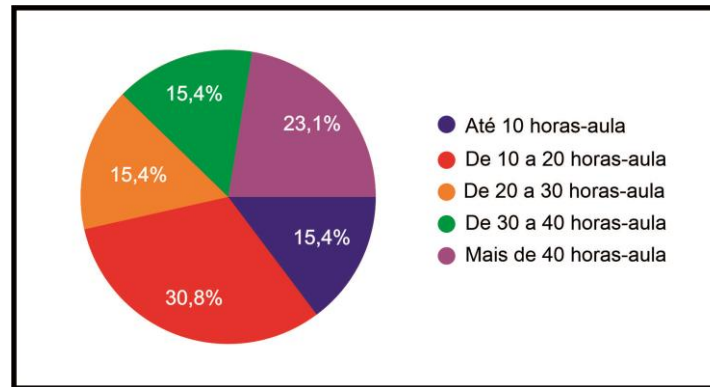
Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação à permanência na escola, 9 (nove) professores afirmaram que mudam com frequência de unidade escolar, frequência esta que pode variar de 1 a 2 anos. Este fato é agravado por não haver concurso público para magistério público há 10 anos, segundo informa o jornal Tribuna de Minas (2019).

De acordo com o gráfico 8, a maioria dos professores de música (30,8% da amostra) lecionam entre 10 a 20 horas-aula, seguidos daqueles que trabalham mais de 40 horas-aula – que correspondem a 23,1% da amostra – e dos professores que trabalham entre 30 a 40 horas-aula. É importante considerar que 38,5% dos professores trabalham mais de 30 horas-aula. Neste cenário, presume-se que, com relação aos professores que trabalham mais de 40 horas-aula e os que trabalham 30

a 40 horas-aulas, tais condições não os deixam um tempo hábil para o planejamento das aulas.

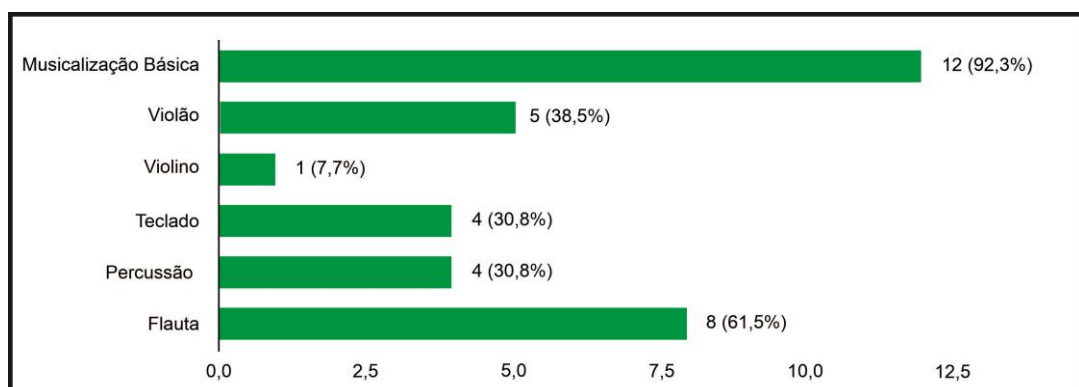
Gráfico 08: Horas trabalhadas pelos professores de música



Fonte: Elaborada pelo autor

Ficou demonstrado no gráfico 9 que 92,3% dos professores de música trabalham a musicalização básica com seus alunos, além de instrumentos como flauta doce (61,5%), violão (38,5%), teclado (30,8%), percussão (30,8%) e violino (7,7%). Pode-se depreender que a maior parte dos projetos visa, principalmente, a introdução dos alunos no mundo da música, havendo alguns projetos que possibilitam, ainda, a iniciação instrumental.

Gráfico 09: Atividade desenvolvida pelo professor de música no projeto

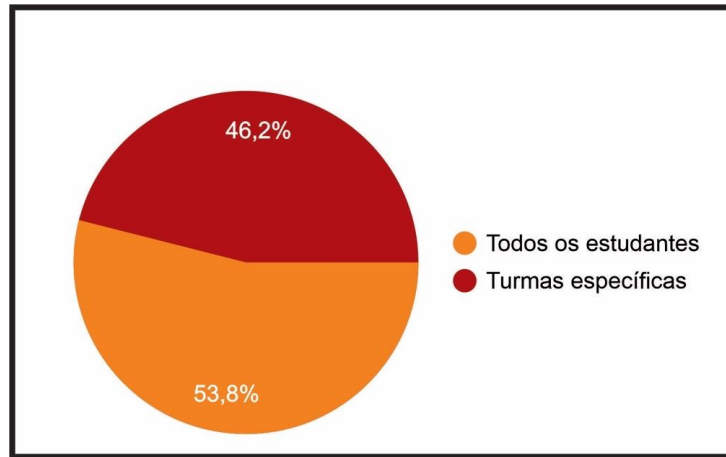


Fonte: Elaborada pelo autor

De acordo com o gráfico 10, mais da metade dos professores (53,8%) atende a todos alunos das escolas, demonstrando que, nestes casos, a legislação educacional sobre o ensino de artes está sendo cumprida no que se refere à música. Com relação aos outros 46,2%, cujos projetos atendem a turmas específicas, o

cumprimento da legislação estará atrelado à abordagem da música no componente curricular Arte.

Gráfico 10: Público atendido nas escolas



Fonte: Elaborada

pelo autor

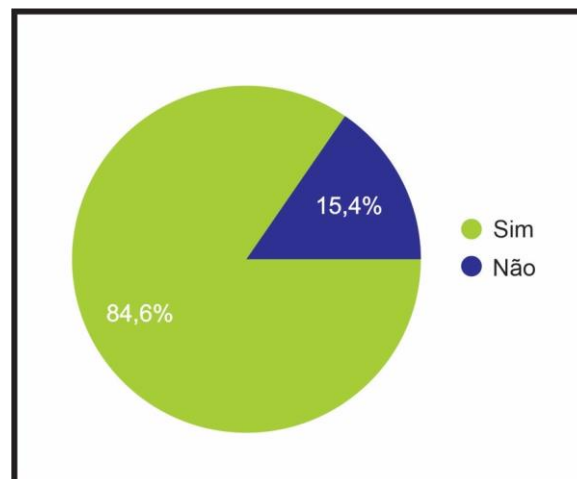
De acordo com o questionário, 84,61% das escolas em que os participantes da amostra atuam têm algum tipo de aparato tecnológico que pode ser utilizado para as atividades relacionadas à música. A TV está presente em 11 (onze) escolas – 84,61% das escolas envolvidas; em seguida vêm os computadores/notebooks, que estão presente em 9 (nove) escolas – 69,23% da amostra; 8 (oito) escolas possuem internet – 61,53%; e 5 (cinco) destas possuem Wi-Fi – 38,46%. Pode-se observar que a internet ainda não está presente em todas as escolas da rede, além do número reduzido de escolas – pelo menos as que integram esta amostra – que disponibilizam Wi-Fi. O projetor está presente em 8 (oito) escolas – 61,53%; e 2 (duas) possuem lousa digital – o que equivale a 15,38% da amostra. De forma geral, percebe-se que alguns recursos voltados para tecnologia chegaram de alguma forma nas escolas da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, e que os computadores do Proinfo chegaram para maioria das escolas de acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE (2019).

Não foram encontrados dados mais atualizados, mas a pesquisa de Passareli, Junqueira e Angeluci (2014) mostra que os índices de acesso aos computadores, por parte das crianças e jovens brasileiros, superam os da posse doméstica de computador e internet. Nesse contexto, a escola é um dos locais

públicos de acesso – além da casa de amigos, parentes, *lan houses* e outros locais públicos, como bibliotecas e centros culturais – que têm influenciado esses índices.

Nota-se que a presença dos computadores nas escolas, bem como do acesso à *Internet*, tem favorecido a inclusão digital das camadas menos favorecidas da população. Mas fica evidente, pelos dados coletados na presente pesquisa, que ainda há um longo caminho a percorrer. Como mostra o gráfico 11, a seguir, 15,4% das escolas onde os professores participantes desta pesquisa trabalham não possuem tecnologias disponíveis para uso seja na sala de aula ou para o planejamento dos professores como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 11: Tecnologias existentes nas escolas



Fonte: Elaborada pelo autor

Direcionando para o foco desta investigação, o questionário revelou que, dos aplicativos móveis relacionados com música, a maioria dos professores usam o metrônomo (76,92%) e o afinador (92,30%). Apesar de serem aplicativos relacionados com música, são *apps* que não são diretamente pensados para o ensino, e sim, aplicativos que auxiliam o professor – e, principalmente, o músico – para marcar um tempo determinado na execução de composição, no caso de metrônomo; e para afinar instrumentos, principalmente os de cordas, no caso do afinador. Além disso, são aplicativos que – como já se delineava no estudo piloto – apenas substituem outros recursos, sem grande inovação em seu uso para além da mobilidade e do fácil acesso. Outro aplicativo que apareceu com destaque na

pesquisa foi o YouTube248 – utilizado por 76,92% dos professores. Mesmo não sendo um aplicativo relacionado exclusivamente com a educação musical, o aplicativo oferece conteúdos relacionados, como videoaulas, videoclipes e tutoriais de diversos tipos na área musical.
















Dos aplicativos que são exclusivamente relacionados à música, o Leitor de Partitura e o dicionário de acordes também apareceram com mais destaque entre os professores – 38,46% deles afirmaram utilizá-los. Como afirmado anteriormente, também são aplicativos que não inovam no uso, apenas substituindo outros tipos de recursos.

O *WhatsApp* e o *Messenger* também se destacaram em relação aos demais (46,15% e 30,76% dos professores indicaram sua utilização) por facilitar a difusão de conteúdos entre os alunos e o professor, apesar de não serem exclusivos para o ensino de música. Dos *apps* que não foram listados no questionário, o *Spotify*⁴⁹ é usado por um professor, por ser um serviço de música digital, onde se tem acesso a milhões de músicas de todo o mundo e de todos os estilos.

² Serviço de compartilhamento de vídeos. Permite que usuários carreguem seus próprios vídeos, que podem então ser transmitidos por outros visitantes (www.wikipedia.com).

³ É um serviço de *streaming* de música, *podcast* e vídeo que foi lançado oficialmente em 7 de outubro de 2008. Ele fornece conteúdo protegido de conteúdo provido de restrição de gestão de direitos digitais de gravadoras e empresas de mídia. O Spotify é um serviço *freemium*; com recursos básicos sendo gratuitos com propagandas ou limitações, enquanto recursos adicionais, como qualidade de transmissão aprimorada e *downloads* de música, são oferecidos para assinaturas pagas (www.wikipedia.com).

Figura 9: Aplicativos conhecidos pelos professores que podem ser usados nas aulas de música

 1 Coach Guitar	 2 Real Drum	 1 Ilearnpiano	 3 Perfect Piano	 12 Afinador
 10 Metrônomo	 1 Loopz	 5 Dicionário de acordes	 6 WhatsApp	 1 Telegram
 5 Leitor de Partitura	 3 Backing Track	 10 YouTube	 4 Messenger	 1 Spotify

Fonte: Elaborada pelo autor

Em relação ao uso destes aplicativos em sala de aula, 5 (cinco) professores relataram que usam no planejamento das aulas – o que corresponde a 38,46% da amostra; enquanto 4 (quatro) não usam – 30,76%; 3 (três) usam no planejamento e nas aulas – 23,07%; e 1 (um) usa somente durante as aulas – 7,7%.

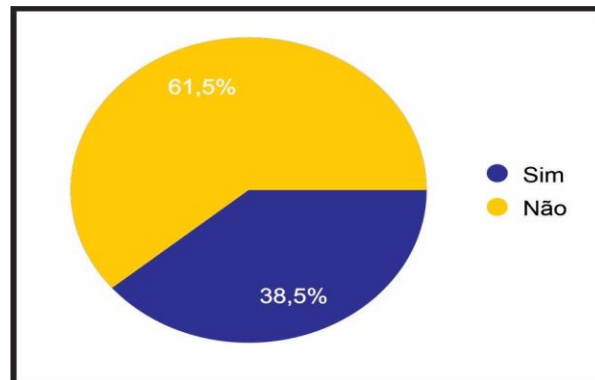
Muitas vezes, os próprios estudantes podem conhecer muito mais das possibilidades destes aplicativos: em diálogo com Prensky (2001, 2002), Coelho, Costa e Neto (2018, 108) ressaltam que “[...] um dos maiores problemas de nossa contemporaneidade é a diferença existente entre as necessidades dos nativos digitais e as decisões educativas tomadas pelos imigrantes digitais”.

Como se pode observar, esta amostra é composta por uma maioria de nativos digitais, que parecem ser menos participativos e interativos na cultura digital relacionada aos aplicativos que podem ser utilizados em práticas de educação musical.

Quanto à lei municipal que proíbe o uso do celular, 61,5 % dos professores assinalaram que esta lei não influencia nas suas práticas em sala de aula. Contudo, na complementação da resposta do questionário, tivemos dez respostas para esclarecer estes resultados. Duas professoras relataram que, por trabalhar com crianças da educação infantil e com alunos carentes que não possuem celulares, esta lei não as influencia. Quatro professores usam o celular mesmo com a proibição, pois não têm acesso à internet na escola e utilizam-no para acessá-la pelo celular. Outros quatro professores acham o uso do celular desnecessário, então, a

lei não interfere. As respostas ao questionário permitiram observar que a maioria dos professores utilizam os aplicativos em tarefas em casa, mas não os utilizam durante as aulas e, por isso, não se incomodam com a proibição municipal do uso de celulares pelos alunos.

Gráfico 12: Sobre a lei municipal que proíbe o uso de celulares na escola, e sua influência nas práticas em sala de aula



Fonte: Elaborada pelo autor

Dos 7 (sete) professores – 53,64% dos respondentes – afirmaram encontrar obstáculos no uso de aplicativos em suas aulas de música. Esta pergunta era seguida de outra aberta, solicitando que se apontasse quais eram os obstáculos. Ao indicarem os obstáculos, percebe-se que não há clareza sobre a utilização de aplicativos (geralmente acessados por aplicativos móveis como *smartphones* e *tablets*): os professores citaram o fato de não contarem com uma sala de música com computadores e *Internet* (a *Internet* sim pode ser um obstáculo). Os professores citaram ainda a falta de equipamentos de qualidade que suportem estes aplicativos – ainda que a maioria dos celulares disponíveis hoje no mercado suporte os aplicativos, a não ser que se esteja referindo à memória disponível para baixá-los. A falta de acesso ao *Wi-fi* é, de fato, um forte empecilho; além de alguns julgarem trabalhar com uma faixa etária que não estaria apta para o uso de certos aplicativos. Apesar do quadro estabelecido a partir das respostas ao questionário, 69,2% dos professores responderam que a escola incentiva o uso da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi pesquisado, evidenciou-se que o smartphone é a principal ferramenta tecnológica do professor, acompanhado do computador/notebook. Contudo, o celular, por ser pequeno, multifuncional e ter a conectividade, além de auxiliar em pesquisas rápidas, é o dispositivo mais utilizado pelos professores participantes desta investigação. Foi demonstrado que os professores já se relacionam de forma hábil com as tecnologias, tanto que a sua maioria julga ter facilidade ou operam de maneira satisfatória os aparatos tecnológicos.

Outra realidade apresentada de forma positiva nesta pesquisa está relacionada com a formação dos professores de música. Foi demonstrado que a maioria destes profissionais pesquisados já tem formação na área de música ou estão se graduando. Ainda assim, a formação para a apropriação das tecnologias não é explorada de maneira consistente ao longo do curso. É fundamental que a formação de professores se atente para essa necessidade, uma vez que os alunos das escolas de educação básica estão, cada vez mais, nascendo em um mundo onde a cibercultura avança a passos largos. As dificuldades de criar um ambiente atrativo, que desperte o interesse dos alunos, já são relatadas por uma das professoras entrevistadas. A tecnologia pode ser uma ferramenta extremamente útil em casos como esse.

A valorização docente também passa por cursos de formação continuada, que vêm sendo apontados pela literatura da área como centrais para a apropriação dos recursos tecnológicos por parte dos docentes. A partir do estudo dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação do Professor em Juiz de Fora, observa-se que muito já foi feito neste sentido. Mas cabe sugerir aos responsáveis a demanda por cursos mais específicos para cada área, em especial para a educação musical. Os professores, sem exceção, demonstraram grande interesse em se aprofundarem na temática dos aplicativos ligados à educação musical.

Em relação às tecnologias disponíveis nas escolas onde os participantes desta pesquisa atuam, foi possível constatar que aparatos tecnológicos já fazem parte do cotidiano escolar. Castells (2008), quando aborda o assunto sobre Cultura Digital, fala sobre a habilidade de comunicação que passa do local até o global em tempo real, além da existência de múltiplas modalidades de comunicação. Desses equipamentos comunicacionais, destacam-se a TV, computadores e a *Internet*,

ratificando que programas e ações relacionadas ao uso de tecnologia já chegaram para estas escolas. Ainda assim, é preciso que essas políticas sejam políticas de estado, perenes, para que a atualização desses aparatos seja contínua.

No que se refere à principal questão da pesquisa, os sujeitos investigados demonstraram em suas falas que o uso de aplicativos móveis no ensino de música já se faz presente, ainda que de maneira tímida. Com o advento do *smartphone*, houve a facilidade de acessar conteúdos na *Internet*, e, com isto, foi detectado que o *YouTube* é o principal aplicativo utilizado pelos professores de música por apresentar conteúdos como videoclipes, apresentações musicais, *shows* e tutoriais que enriquecem a aula de música. É forçoso reconhecer que o *YouTube* não precisa necessariamente ser acessado pelos celulares, mas que o acesso aos vídeos e músicas tornou-se mais fácil devido a esses dispositivos. Confirma-se o fato de que, em termos de aplicativos musicais, os professores desta amostra conhecem “menos do menos”, estando ainda por descobrir o universo de possibilidades de aplicativos – gratuitos e pagos – disponíveis para as aulas de música.

Em seguida, foi apontado pelo trabalho que os aplicativos relacionados com a música, no caso, o metrônomo e o afinador estão entre os mais utilizados. Estes *apps* substituíram as ferramentas físicas e foram inseridos nos *smartphones*, reduzindo assim mais um item para o professor transportar. Outra vantagem destes aplicativos é que, após instalados, não precisam da conexão via *Internet* para serem utilizados, facilitando o uso em qualquer espaço.

No que se trata de *apps* voltados exclusivamente para o ensino de música, foi observado que os professores conhecem alguns como “Dicionário de Acordes”, “Leitor de Partitura”, mas não são utilizados em sala de aula. Já outros aplicativos que não foram listados no questionário online, chegaram a ser citados pelos professores de música, como o *Audacity* que é utilizado para gravações. Outro aplicativo usado foi o gravador, que geralmente já vem instalado no próprio dispositivo móvel, assim como o *Spotify*, para reprodução de músicas, já que este *app* contém milhões de títulos, aumentando consideravelmente o repertório que pode ser apresentado aos alunos. A mobilidade e o acesso fácil a determinadas funcionalidades parece ser a principal motivação para o uso de aplicativos móveis pelos professores participantes da pesquisa.

Outro dado interessante relaciona-se com os aplicativos de mensagens que, segundo alguns entrevistados, servem para enviar arquivos produzidos em sala e estudados em casa pelos estudantes. Essa perspectiva fortalece a afirmação de que todo aplicativo pode ser educativo, dependendo da intenção e da abordagem do professor. Como foi citado por Palfrey e Gasser (2011, p.268), os educadores precisam aceitar que o modo de ensinar está se alterando de forma rápida, e de uma forma geral, pode-se concluir que uma parcela considerável de professores de música já perceberam estas mudanças vertiginosas. Tanto que já utilizam algum tipo de aplicativo, seja para auxiliar no planejamento, seja para uso em sala de aula.

Também foi observado que, mesmo existindo uma lei que proíbe o uso do celular nas escolas municipais, o profissional da educação musical já percebeu que esta tecnologia auxilia e abre novas possibilidades para o ensino de música na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Talvez fizesse sentido alterar essa lei, permitindo a utilização desses dispositivos, como parte do processo de ensino e aprendizagem, mediada pelo professor. Isso permitirá que as escolas adentrem no universo dos alunos, dialogando com eles a partir da cultura que vivenciam intensamente desde o nascimento. Ficou claro que, no uso cotidiano, os professores sabem “mais do menos”, ou seja, dominam os aplicativos mais comuns e já estão atentos às novas possibilidades que as tecnologias oferecem para a vida diária.

Como citado por Moran (2006, p.23), cada professor pode encontrar uma forma mais apropriada de integrar as diversas tecnologias nos variados processos metodológicos. Nesse caso, os docentes já operam com facilidade funcionalidades como postagens de vídeos e fotos em redes sociais, assim como o uso de editores de texto, *pendrives* e *downloads* de arquivos de música e vídeos que se fazem necessários para suas aulas. Mas não despertaram para as potencialidades de outros aplicativos mais específicos para a educação e prática musical. Há muito o que fazer em termos de inclusão digital nas escolas, e em termos de formação do professor para o uso inovador das tecnologias.

REFERÊNCIAS:

CASTELLS, M. **Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, v.1, 2000.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; NETO, João Augusto Mattar. Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674528.pdf> Acesso em 20 de dezembro de 2019.

FNDE [Site institucional]. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfo> > acesso em 06/02/2019

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&tlng=pt

MORAN, José Manuel; Masetto, Marcos; BEHRENS, Ilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

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

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antônio Hélio; ANGELUCI, Alan César Belo. **Os nativos digitais no Brasil e seu comportamento diante das telas. MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 159-178, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/matrizes/article/view/82936/85975>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

POSSEBOM, Rafaela. **De que forma os tablets influenciam em nossas vidas**. Disponível em <https://www.oficinadanet.com.br/artigo/tecnologia/de_que_forma_os_tablets_influenciam_nas_nossas_vidas >. Acesso em 04/12/2019.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon, Bradford**, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

_____, Marc. **Don't Bother me, Mom, I'm Learning!**: how computers and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help! St. Paul: Paragon House Publishers, 2006.

_____, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. Tradução: Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012.

TRIBUNA DE MINAS. Disponível em <<https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/15-02-2019/juiz-de-fora-esta-ha-dez-anos-sem-concurso-para-rede-municipal-de-ensino.html> > Acesso em 07/12/2019.
WIKIPEDIA. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal > Acesso em 27/12/2019

O QUE REVELA O CORPO? EXPERIÊNCIAS EM ARTE EDUCAÇÃO

Fernanda de Oliveira¹

RESUMO

A intenção dessa escrita é mostrar os movimentos de arte educação em uma Escola Municipal da Prefeitura de Juiz de Fora, Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM), cujos corpos dos educandos permitiram a visibilidade de poéticas do mundo, para além de suas qualidades práticas e utilitárias. Para este trabalho, há o entendimento que a força estética do corpo humano é capaz de tocar e revelar a beleza das coisas do mundo e de si mesmo, pois é pelo corpo que a obra de arte nasce como evidenciam Merleau-Ponty e Chantal Jaquet. Apresentaremos o caminho percorrido para a composição de duas obras artísticas construídas pelo diálogo entre diferentes linguagens e o uso do celular: uma instalação de sonoridades/dobradura e um vídeoensaio. As experiências que descreveremos aconteceram no ano de 2018 e corresponderam à mostra final de apresentações artísticas do Projeto de Leitura do CEM.

Palavras-chave: CEM, Projeto de Leitura, corpo, arte, educação

RESUMEN

La intención de este escrito es mostrar los movimientos de la educación artística en una Escuela Municipal de la Prefectura de Juiz de Fora, el CEM - Centro de Educación de Jóvenes y Adultos Dr. Geraldo Moutinho, donde los cuerpos de los estudiantes permitieron visibilizar la poética del mundo, más allá de sus cualidades prácticas y utilitarias. Para este trabajo, existe el entendimiento de que la fuerza estética del cuerpo humano es capaz de tocar y revelar la belleza de las cosas del mundo y de sí mismo, ya que es a través del cuerpo que nace la obra de arte, como lo demuestran Merleau-Ponty y Chantal Jaquet. Presentaremos el camino recorrido para la composición de dos obras artísticas construidas por el diálogo entre diferentes lenguajes y el uso del teléfono móvil: una Instalación de sonoridades/plegables y un Videoensayo. Las experiencias que describiremos tuvieron lugar en 2018 y correspondieron a la exposición final de presentaciones artísticas del Proyecto de Lectura del CEM.

Palabras clave: CEM, Proyecto de lectura, cuerpo, arte, educación.

INTRODUÇÃO

A travessia dessa escrita inicia-se com a apresentação do espaço educacional onde as experiências aconteceram e culmina na reflexão sobre o que revela o corpo, quando imerso em experiências de arte educação. Entremeio, percorre o projeto no qual emergiram as provocações literárias que foram fundamentais para os processos de elaboração das obras artísticas, comenta o

¹ Professora efetiva da SE/PJF; mestranda em Educação pelo PPGE/UFJF; fernandance.br@gmail.com.

saber da experiência, narra e ilustra (mídia digital) as experiências estéticas – seus atores, ações e as obras.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEM) é uma escola que pertence à Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e, entre suas peculiaridades, desde a sua criação em 1990, há o desenvolvimento de diversas atividades artísticas. O Projeto de Leitura é uma das propostas do projeto político-pedagógico dessa escola, que articula os saberes culturais e artísticos de modo diferenciado: mobiliza toda a comunidade escolar ao exercício plástico de composição entre os conteúdos formais dos componentes curriculares, o tema central do projeto e os processos de criação. As duas experiências em arte educação que esse artigo buscou iluminar, a *Instalação Os Estrangeiros* e *Eu e o Videoensaio Artes Invisíveis*, emergiram do tema central do Projeto de Leitura de 2018 – *Os outros e eu* – e se desdobraram em conhecimentos outros sobre a relação de pessoas, culturas e espaços físicos.

O presente estudo descreve essas experiências em arte educação e dialoga com referenciais teóricos da filosofia, arte e educação para refletir duas questões que saltaram aos sentidos da autora. Estas experiências que permitiram aos educandos a frequentação do mundo sensível, tocar e serem tocados pela boniteza das coisas e do mundo, revelar e serem revelados pelas suas próprias criações artísticas, estariam nos dando pistas de como a estética é uma ferramenta imprescindível para o ato educacional? Se as artes, seus signos e sentidos presentificam o conjunto do mundo, visível e invisível, dizível e indizível e interferem profundamente em nossas experiências pessoais, interpessoais e na construção das singularidades, podemos afirmar que o exercício estético é, por si mesmo, um ato ético?

1. O CEM² é um espaço educacional singular por diversas razões: a sua localização privilegiada, o motivo pelo qual ele foi criado, a inscrição das artes na sua raiz, a grande diversidade de público. Situado no prédio anexo da antiga fábrica de tecidos Bernardo Mascarenhas (em frente ao Mercado Municipal) ele se posiciona entre duas importantes praças históricas e onde acontecem eventos das mais variadas matrizes (culturais, artísticos, sociais, políticos, religiosos etc.), a Praça

² Endereço: Travessa Dr. Prisco, 55 - Centro, Juiz de Fora - MG, 36010-330. Tel.: 3690-7637. Disponível em <https://www.facebook.com/pages/category/Education/CEM-Centro-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Jovens-e-Adultos-Dr-Geraldo-Moutinho-664154587342341/>

Antônio Carlos e a Praça da Estação. Sua localização central privilegia o acesso dos moradores de todas as regiões da cidade, ao mesmo tempo que possibilita, aos seus educandos, o exercício de *direito à cidade*³ devido às práticas de mobilidade entre os patrimônios históricos e às diversas vivências em teatros, bibliotecas, praças e centros culturais de Juiz de Fora.

A escola iniciou suas atividades em 1990 para atender adolescentes em vulnerabilidade social. Nessa época, as diretrizes de atendimento do CEM eram voltadas à assistência social e eram oferecidos reforço escolar, atividades pré-profissionalizantes, esportes, atividades sócio artísticas, alimentação e banho, em alguns casos especiais. A sigla CEM corresponde ao seu primeiro nome, Centro de Educação do Menor, e permanece ainda hoje como referência para grande parte da população juizforana. A partir da Lei nº 8.971 de 09 de dezembro de 1996, a instituição passou a ser denominada Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho e a atender também a jovens, adultos e idosos das camadas populares de Juiz de Fora, através da Educação de Jovens e Adultos/EJA. No decorrer do tempo, o CEM foi ampliando o número de atendimentos para os três turnos e concentrando maiores investimentos nas políticas e práticas pedagógicas da EJA e dos demais cursos oferecidos.

Destaca-se entre as razões que delineiam o diferencial do CEM, a presença marcante das artes na gênese e no arco de sua existência, o que a caracteriza como uma escola que pensa a experiência artística na base dos saberes necessários. As primeiras atividades artísticas oferecidas em 1990 foram o desenho, o teatro e a capoeira. Em 1996, quando o supletivo foi implementado, as artes também passaram a compor o currículo dessa modalidade. Em 2001, o professor de artes⁴ cria três novos projetos: o Projeto Noite de Talentos para os alunos da EJA noturno, o Grupo Cem% Teatro e o Projeto Dança de Salão, estes últimos abertos para a comunidade. Em 2003 o CEM inaugura o Projeto sócio-artístico-cultural EMCENACEM⁵ com objetivo de atender adolescentes no contra turno de suas escolas oferecendo atividades de dança, teatro, circo, artes visuais e

³ Direito à cidade expressa o acesso às políticas públicas de materiais e territórios urbanos. Pertencimento. Disponível em <https://educacaoeterritorio.org.br/glossario/direito-a-cidade/>

⁴ Frederico Marcelo Crochet, atualmente professor efetivo do componente curricular de artes no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.

⁵ Idealizado e implementado pela professora doutora, efetiva da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, no cargo de dança desde 1996. Edna Christine Silva – Christine Sílmor.

acompanhamento de uma equipe de psicologia e estagiários de áreas afins com o projeto. Em 2006, origina-se o Grupo de Dança EmCenaCEM⁶, composto por alunos remanescentes do Projeto EMCENACEM. Esse Grupo (re)existe até os dias atuais e já produziu quatro espetáculos de dança contemporânea e dezenas de composições coreográficas. De 2010 até os dias atuais o CEM ampliou o número de linguagens artísticas e surgiram novos grupos, entre eles, Arteiros do CEM⁷, Musiqueiros do CEM⁸ e a Orquestra Daniel Miranda⁹.

Atualmente o CEM é um centro de referência tanto da EJA quanto de cursos extracurriculares gratuitos na cidade de Juiz de Fora. Atende a uma rica diversidade de público entre adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com e sem deficiência. A escola oferece a EJA (nos três turnos), ensino regular, turmas multisseriadas, Projeto de Aceleração de Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado (AEE) como modalidades e projetos do ensino fundamental. Como cursos extracurriculares, oferece atividades artísticas (capoeira, dança, desenho artístico, música – violão e coral, teatro), artesanato, cursos de línguas (LIBRAS, Espanhol e Inglês), esportes, informática, arte e costura. Atendeu no ano de 2018 o total de 1.311 pessoas.

2. O PROJETO DE LEITURA¹⁰ é uma proposta inserida no Projeto Político Pedagógico/PPP do CEM a partir do ano de 2009. Seu eixo central é a experiência da leitura. Ampliar o contato com os livros, despertar o prazer e a prática de leitura, tramar encontros com personagens do imaginário e da vida real, crescer os horizontes dos educandos, alargar suas conexões entre o que se lê e o que se vive. A estratégia parte da escolha de uma unidade temática e a escolha de duas ou três obras literárias que comuniquem o tema central. Todas as modalidades de ensino, projetos e cursos que a escola oferece participam das atividades do projeto, sendo que cada professor tem liberdade para criar suas estratégias de articulação entre o tema, os livros escolhidos e os conteúdos de sua própria disciplina. Há concordância para que os professores utilizem outras obras (imagens, livros, vídeos, etc.) e gêneros textuais para desenvolver suas atividades, sempre em correspondência

⁶ Elaborado pela professora de dança Fernanda de Oliveira.

⁷ Idealizado pela professora de teatro Fernanda Souza.

⁸ Um grupo híbrido resultante das oficinas de Coral e Teclado, criado pela professora Marleth Flávia.

⁹ Organizado pela professora de violão Denise Mendes.

¹⁰ Idealizado e articulado pela professora de História Patrícia Barbosa, juntamente com sua mentora professora Thereza Azevedo Leite.

com o tema daquele ano. A duração de cada unidade temática pode ser de um semestre ou um ano letivo. A culminância ocorre em uma Mostra Cultural exclusiva às apresentações das atividades desenvolvidas em sala de aula, e são expressas de diferentes maneiras: artística (cenas, coreografias, performances, musicais, fotografias, vídeos), debates, QUIZ (sequência de perguntas que, partindo das respostas, investiga o conhecimento sobre o assunto), cartazes, desfiles, exposições e etc. Muitas vezes essas atividades são enriquecidas com a presença de artistas, professores, ex-alunos do CEM, profissionais de diversas áreas e cidadãos engajados em movimentos socioculturais de Juiz de Fora, convidados a uma troca de saberes com os educandos, acerca do tema proposto.

No ano de 2018, o tema do Projeto de Leitura *Os outros e eu* surgiu com o intuito de levantar reflexões sobre a importância do reconhecimento e da relação com o outro na construção de nossa subjetividade. Aquele ano foi marcado pelas eleições e por uma forte polarização ideológica entre direita e esquerda, nós e eles, avanços e retrocessos, verdades e falsas verdades. Os ânimos da sociedade estavam exaltados e, naturalmente, essa agitação também estava presente no ambiente escolar. Para tanto, a escolha do tema fez-se como uma estratégia pedagógica de ir na contramão do senso comum e instrumentalizar os educandos sobre a capacidade crítica de conceberem a realidade, mas não serem determinados por ela. O Projeto elaborou reflexões e desenvolveu ações em torno do encontro entre as diferenças, do gesto da escuta, da aceitação e reconhecimento do outro, para a construção de relações dialógicas e éticas, que reverberasse para além dos muros da escola.

Paulo Freire (1996) aponta que é exatamente no respeito às diferenças entre os sujeitos da relação e na coerência entre o fazer e o dizer que o encontro acontece. Para o autor, a disponibilidade para o diálogo é atitude indispensável na prática educativa, e é através dela que podemos viver a experiência da abertura para o outro e para o mundo. “*O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade(...)*” (FREIRE, 1996, p.136). Nessa perspectiva, o diálogo torna-se um elemento ético da convivência e da própria construção de mim mesmo, pois a inquietação e curiosidade que o encontro com o outro me provoca me conduzem a uma revisão dos meus pensamentos sobre o que sinto, vejo, entendo e uma ação

subsequente, um gesto de me colocar no mundo partindo daquilo que o encontro construiu ou desconstruiu em mim. Nesse sentido, podemos dizer que o diálogo permite ver o outro e de reconhecer nesse encontro, a própria face de mim mesmo.

Bernardes (2012), ao considerar a obra de Emmanuel Levinas¹¹, explica que o filósofo buscou construir uma ética da alteridade que seria enxergar o outro não como o meu oposto ou distante de mim mesmo, mas ao contrário, o outro seria exatamente um complemento da minha própria existência. Isso nos propõe a pensar que, necessariamente, a vida de todos nós existe nas relações, em um processo de intersubjetividade. *“O outro, na alteridade, é um rosto que se apresenta diante do Eu, em uma relação face a face, e que exige do Eu um comportamento ético que o permita ser, isto é, existir outramente.”* (LEVINAS apud BERNARDES, 2012, p.5)

Pensar e elaborar conhecimentos a partir de relações dialógicas e de uma ética da alteridade foram, portanto, os caminhos pedagógico e filosófico, escolhidos pelo Projeto de Leitura para mediar e problematizar os conflitos políticos contemporâneos (a polarização de ideias e o comportamento individualista).

3. As duas EXPERIÊNCIAS EM ARTE EDUCAÇÃO¹² que relataremos a seguir, foram mediadas pela professora de dança¹³ com estudantes do turno da tarde, uma a cada semestre do ano letivo. As dinâmicas de composição das obras tiveram como base: os saberes dos estudantes, as leituras indicadas pelo Projeto de Leitura, outros materiais audiovisuais, imagéticos e literários propostos pela professora e a Proposta Curricular/Arte da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2012).

Os caminhos metodológicos para a construção dessas duas experiências percorreram atividades do corpo percebendo e sendo percebido, revelando e sendo revelado, em uma trama em que a experiência estética acontece simultânea à experiência ética. Os corpos dessas experiências estéticas, implicados na Abordagem Triangular¹⁴ da arte educação, contextualizaramo tema e os materiais de estudo, fruíram novas obras de arte e fizeram suas próprias criações. Esses saberes se desdobraram em uma rede de sentidos e significações éticas porque

¹¹ Totalidade e Infinito (1988).

¹² Grifo da autora.

¹³ Fernanda de Oliveira.

¹⁴ Proposta de ensino de artes nas escolas sistematizado por Ana Mae Barbosa (anos 80 e 90) e em permanente adequação devido seu caráter “teórico, aberto, complexo, transdisciplinar e contemporâneo” (RIZZI e SILVA, 2017).

lhes permitiu compreender: coisas do mundo e de si mesmo, visíveis e invisíveis, concretas e abstratas, existenciais e essenciais. A experiência, e o saber que dela deriva, permite apropriar-nos de nossa própria vida, uma vez que a abertura ao desconhecido e ao 'vir a ser' nos diz sobre nossa existência singular, nosso modo de ser no mundo.

3.1. Um aspecto importante de convergência dessas duas experiências, que surgiu justamente da proposta de movimentar os saberes dos participantes, foi o *uso do celular*¹⁵ como base para a criação dos trabalhos. Segundo Martins e col. (2009, p.23) “*as possibilidades da fotografia, das mídias e de novas tecnologias, as descobertas na própria produção artística revolucionam constantemente a linguagem da arte.*” A maioria dos jovens dessa geração tem habilidade com o celular, mas o utilizam principalmente para acessarem as redes sociais e alguns outros aplicativos de músicas, vídeos, jogos, etc. (enquete realizada com os participantes das experiências). Sendo assim, operar o celular como instrumento de criação artística foi um experimento em que os estudantes puderam transpor o viés utilitarista e revelar outras qualidades dos objetos, que estavam suspensos no porvir, no campo da sensível. Os celulares foram utilizados para gravar os áudios, para estabelecer comunicação com participantes de outros países (Chile, França e Itália), receber suas gravações do texto via Whatsapp e como suporte para os áudios na *Instalação Os Estrangeiros e Eu*; para fotografar objetos e paisagens, para armazenar registros fotográficos e textuais, como via de comunicação e troca de informações da turma que criou *Videoensaio Artes Invisíveis*.

Experiência1 - Instalação Os Estrangeiros e Eu¹⁶ . Obra interativa.

A instalação possibilitou a experiência estética pelas vias da percepção sonora e tátil e a rememorar a presença de culturas estrangeiras emaranhadas em nosso modo de vida brasileiro. O público era convidado à apreciação da musicalidade dos sotaques que cada língua apresenta aos nossos sentidos e à execução de origami (prática milenar de “dobrar papel”). O texto “Sobre o bem e o

¹⁵ Apesar da Lei Ordinária 11.890/2009 do município de Juiz de Fora, que proíbe o uso do celular e boné em sala de aula, houve assentimento da direção para a realização dessa proposta.

¹⁶ Reportagem sobre o Projeto de Leitura e esta experiência (minuto 2:26) disponível em <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/mgtv-1edicao/videos/t/edicoes/v/escola-publica-em-juiz-de-fora-realiza-projeto-de-incentivo-a-leitura/6941268/>

mal”, capítulo de *O Profetado* Khalil Gibran (2010), foi gravado em seis línguas diferentes – Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês e Português – e os links de cada áudio fixados na área de trabalho de um notebook e de um aparelho de celular, cada um com um fone de ouvido. Estes aparelhos ficavam em uma bancada ao lado de uma mesa em que o estudante Takeshi Mimura ministrava uma oficina de Origami. Após uma breve explanação sobre a obra interativa, as pessoas ali presentes acessavam os aparelhos, experimentavam a escuta do texto e/ou a prática da dobradura.

Dois estudantes participaram da criação dessa instalação. Um brasileiro e um estrangeiro (imigrante). Um jovem e o outro idoso. Seus saberes eram diferenciados, mas confluíam para uma língua estrangeira em comum – o japonês –, e esse foi o ponto de encontro desses corpos. Para a pergunta fundamental de FREIRE (1996, p.34), sobre o respeito aos saberes dos educandos, *“Porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”*, a resposta fez-se em obra.

Luis Gustavo, um corpo jovem de 17 anos, olhos e gestos silenciosos, gostos culturais diferenciados da maioria dos colegas da escola, sem trocas efetivas com o espaço escolar. No CEM, cursava a Fase VIII da EJA. Já havia morado em outras cidades. Sotaque levemente paulista. Estava sempre sozinho e guardado sob o moletom e fones de ouvido. Cursava japonês e inglês fora do CEM e tinha um bom domínio das mídias digitais. Um leitor.

Takeshi Mimura, um corpo idoso e saudável de 74 anos, elegante, calado de palavras, curioso e comunicativo pelos seus olhos. Imigrante japonês, chegou ao Brasil no ano de 1962 através de uma convocação de operários realizada pelo governo brasileiro, para trabalharem na Cooperativa Agrícola do Estado de São Paulo. Nunca mais pisou em sua terra de origem. Cursava Desenho Artístico e LIBRAS no CEM. Um bom leitor e dominava a técnica do Origami.

O trabalho em conjunto desses dois corpos possibilitou a feitura de uma obra potente e diferenciada. Como um bom encontro spinozista, eles tiveram suas capacidades de ação aumentadas pelas afetações alegres que um proporcionou ao outro. Eles realizaram parceria na leitura, interpretação, tradução e gravação do texto. Luís Gustavo realizou a tradução do texto de Khalil Gibran para o Inglês,

gravou o áudio nessa língua, operou a gravação de áudio do texto em Português lido pela coordenadora pedagógica¹⁷ e a gravação do texto em Japonês, lido pelo Sr. Takeshi Mimura. Este, por sua vez, traduziu o texto para o japonês, gravou o áudio nessa mesma língua e ofereceu uma oficina de origami que aconteceu concomitante à exposição dos áudios. Dentre os aspectos positivos e alegres desta parceria intercorporal, originada e originária da criação dessa Instalação, destacamos: a convergência artística de seus saberes e culturas; a troca de experiências linguísticas e intergeracionais; o protagonismo e maior envolvimento dos educandos com o ambiente escolar e com as atividades culturais da escola, o exercício da reflexão e ação, mescla de uma estética que caminha lado a lado com uma ética.

Experiência 2 – Videoensaio Artes Invisíveis¹⁸ . Projeto interdisciplinar.

A ação interdisciplinar é uma característica marcante do Projeto de Leitura. Especificamente para a produção dessa obra, firmou-se a parceria entre as professoras de dança e de informática¹⁹ em uma proposta interdisciplinar, que, conforme nos aponta OLIVEIRA E SANTOS (2017, p.86) deve ser utilizada não como um método, mas como uma maneira dialógica de “*tensionamento entre as disciplinas e de interação entre os sujeitos*” dessa ação. Reconectar aquilo que estava desconectado aparentemente.

Os educandos que participaram do fazer artístico dessa experiência foram somente os interessados na atividade interdisciplinar, uma turma mista que reuniu as Fases V, VI, VII e VIII da EJA. O Videoensaio *Artes Invisíveis* foi organizado em torno de uma plataforma artística, na qual diversas linguagens (corporalidade, fotografia, literatura e poesia) puderam desembarcar, se misturar e compor em conjunto, uma obra que fosse o resultado desse arranjo. Para esse novo modo de fazer arte, resultante de variadas linguagens artísticas, do que era visível e invisível dessas artes, foi necessário um novo nome que não era encontrado nos verbetes de nossa língua usual, daí a expressão Videoensaio Artes Invisíveis. “*Pode-se criar entre as palavras e os objetos novas relações e precisar algumas características da língua e dos objetos, geralmente ignoradas na vida cotidiana*” (WALDBERG apud FOCAULT, 2016, p.50).

¹⁷ Professora Angelane Serrate, coordenadora pedagógica do turno da tarde.

¹⁸ Disponível para apreciação em <https://www.youtube.com/watch?v=zaDo8HTifQA>

¹⁹ Rita Florentino, professora no Laboratório de Informática dos três turnos da escola.

A obra literária de inspiração para essa experiência foi *As Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino. *Zemrude*, uma das cidades do livro, trouxe dispositivos corporais para experimentar a Praça da Estação como os seus habitantes assim o faziam. Existiam somente dois grupos de pessoas em Zemrude, uns caminhavam de queixo erguido e os outros de queixo colado no peito. Essas posturas corporais foram usadas nas duas visitas à praça para coleta de palavras (primeiro dia) e para fotografar pedaços da praça (segundo dia). Palavras e fotografias de pedaços invisíveis do plano alto e do plano baixo da praça. O gesto corporal diferenciado do habitual desvelou detalhes que sempre estiveram ali, mas que nunca existiram para aqueles corpos cujos olhos estavam sempre mirando o mesmo horizonte. No primeiro dia, um dos estudantes surpreendeu a professora: - *Sabe que eu passo por aqui todos os dias e nunca tinha reparado nesses detalhes?*

Das palavras de todos os participantes e das mãos da estudante Elen Amaral (fase VIII) nasceu *Don Pelegrino* (o texto que percorre o vídeo). Encantada por aquilo que ela materializou, Elen expressa – *Eu não sabia que eu podia escrever assim!* Das fotografias de todos e da edição de vídeo e narração do estudante Paulo Igor Mendes (fase VII) nasceu o vídeo. Paulo Igor possuía um domínio das novas tecnologias e a prática de Fandub (dublagem feita por fãs em vídeos da internet), saberes que foram essenciais para a realização da obra.

A experiência possibilitou aos educandos: contextualizar o tema do projeto e conhecer sobre poesia, montagem de vídeo, a Praça da Estação e sobre seus corpos; fruir leituras de trechos de *As Cidades Invisíveis*, poemas outros, vídeos, novas corporalidades; vivenciar todas as etapas da criação de uma obra de arte.

4. Mas afinal, O QUE REVELA O CORPO²⁰ e qual a relação que ele tem com as experiências em arte educação que aconteceram nessa escola municipal de Juiz de Fora?

Possibilitar ao educando “ler o mundo” para transformar-se e transformá-lo. Essas poucas palavras resumem a concepção que Paulo Freire tinha sobre o papel da escola. O educador e filósofo, ao longo de sua vida, traçou uma visão crítica da educação e teceu uma teoria pedagógica e filosófica que não foi pautada somente em conhecimentos teórico-científicos e em observações socioculturais de seus

²⁰ Grifo da autora.

educandos, mas na conjugação desses conhecimentos com as suas próprias experiências sensíveis e históricas. Ana Maria de Araújo Freire (2015), educadora e viúva de Paulo Freire, comenta que o autor chegou aos seus tratados, pela sua experiência particular na sobreposição de emoções, observação, intuição e razão. A autora comenta que Paulo Freire disse “*a sua palavra lendo o contexto do mundo ditado pelo ‘texto’ que seu corpo consciente lhe dizia e ele ‘escutava’, e sobre ele refletia*” (FREIRE, 2015, n.p.). Paulo Freire esteve atento ao seu eu-corpo e às percepções de sua presença no mundo para compor seus conhecimentos sobre a educação. Paulo Freire leu, conheceu e escreveu sobre o mundo e a educação com seu corpo inteiro.

Mas como conhecer o mundo com o corpo todo? O conhecimento é condição humana, por isso mesmo, é também condição da escola. Condição para a transformação de si e do mundo. Condição para criar mundos. Para que isso seja possível é imprescindível que a escola crie dispositivos pedagógicos para tornar a experiência de vida dos educados

(...)extensa e intensivamente mais significativa, de tal maneira que os educandos possam vir a ser provocados a emergirem como protagonistas, gradativamente mais ativos, mais conscientes e mais gostosamente empenhados no processo de produção cultural, que os envolve e gera historicamente, e sobre o qual eles mesmos agem e atuam. (LARA 2016, p.16)

Como o conhecimento e as experiências que o precedem são sempre um misto de sensibilidade e razão, de afeto e reflexão, a escola não deve se limitar aos imperativos racionalistas e tecnicistas, “formando” corpos passivos. Ao contrário, é preciso que a escola seja um espaço de abertura para a multiplicidade dos saberes e de experiências, inclusive, das experiências estéticas, pois elas movem os educandos para um conhecimento mais largo, saboroso e profundo, evocando-os à potência da criação.

A priori, a criação é gesto estrutural do exercício estético da vida edo universo das artes. Nesse sentido, MARTINS e col. (2009, p.39) nos convidam a pensar sobre a importância do ensino de arte nas escolas como “modo de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade.” Para as autoras, que se debruçam sobre os caminhos da arte educação na escola, esse contato com a arte nos torna mais sábios sobre nós mesmos, sobre o mundo, as coisas do mundo e sobre a

própria linguagem da arte. Há, portanto, uma relação íntima da experiência artística com os sentidos do corpo humano e a sua própria existência, sua presença no mundo.

Os objetos do cotidiano, quando imersos nas artes, “*detêm o nosso olhar, colocam-lhes questões, comunicam-lhe estranhamente sua substância secreta, o próprio modo de sua materialidade e, por assim dizer, ‘sangram’ diante de nós*” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.55). O filósofo, ao relacionar a arte e o mundo percebido, defende que quando adentramos no mundo da percepção pelas vias da arte, compreendemos que é impossível separar as coisas de sua maneira de aparecer. Assim, para ele, as artes (e os pensamentos modernos) nos reconduziria à visão mesma das coisas, pois o mundo das ciências e o mundo da percepção por si só não são suficientes para expressar todas as qualidades do mundo. A arte e aqueles que produzem arte têm a capacidade de substituir a definição usual das coisas como as conhecemos, através de posturas práticas e utilitaristas, por qualidades sensíveis que descrevem a essência estética da coisa e nos lança num mundo novo. MERLEAU-PONTY (2012) comunica que o que há de arriscado nas expressões artísticas é que, como linguagem conquistadora, elas não se limitam a enunciar o que já sabíamos, mas nos introduzem a experiências estranhas, a perspectivas que nunca serão as nossas e nos desfazem de nossos preconceitos. Para o filósofo, é o corpo o grande personagem das tramas artísticas.

Jamais veríamos uma paisagem nova se não tivéssemos, com nossos olhos, o meio de surpreender, de interrogar e de dar forma a configurações de espaço e de cor jamais vistas até então. Não faríamos nada se não tivéssemos, com nosso corpo, o meio de saltar por cima de todos os meios nervosos e musculares do movimento para nos conduzir à meta antecipada. (MERLEAU-PONTY, 2012, p.157)

Sobre essa relação intimamente originária entre a arte e o corpo que escreveu Merleau-Ponty, CHAUI (2011) em palestra proferida no Programa Café Filosófico, disponível na plataforma do Youtube²¹, comenta que o pensador nos convidou à compreensão de um corpo que percebe, a si, ao mundo e às suas manifestações, corpo como o ser-no-mundo, corpo espacial e temporal, que revela a obra de arte ao mesmo tempo em que revela a si mesmo pela experiência artística.

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X5d1TBpXrq0&t=534s>

(...) o meu corpo é um ser visível, mas tem a peculiaridade de ser um visível vidente; vejo os outros e ainda posso me ver vendo. (...) o meu corpo é um ser tátil, pode ser tocado mas pode tocar; é tocante, mas é capaz de tocar-se. (...) é um ser sonoro. (...) é móvel/movente que pode se mover ao mover. (...) é sensível para si mesmo. (...) O meu corpo é o meu modo fundamental de ser no mundo.” (CHAUÍ, 2011, Youtube)

Segundo a autora, o corpo é essa capacidade de produzir uma diferenciação no interior de um mundo indiviso, onde não precisamos nos separar do mundo para se relacionar com ele, pois é no interior do mundo sensível, desse mundo sensorial, desse mundo temporal e espacial que a obra de arte é produzida. A obra de arte é essa diferença no interior desse todo que habitamos e o corpo humano, esse que penetra nas coisas, que se relaciona é, portanto, aquele que revela tanto as qualidades visíveis quanto aquelas invisíveis às coisas, como por exemplo, a poética da vida. O corpo, pela sua capacidade de *reversibilidade*²², ao mesmo tempo em que revela a obra é revelado pela obra que o obra.

A centralidade do corpo nessas duas experiências em arte educação, possibilitaram visibilizar e afirmar a potência do corpo e, principalmente, a força estética do corpo que, *“obra a obra, produz as artes pelo seu movimento próprio e sua sensibilidade”* como salienta JAQUET (2010, p.41). Para a autora, a beleza é sempre obra do corpo e advém ao mundo por ele, pois o corpo humano possui nele mesmo essa força de tocar o sensível com a harmonia de suas formas. A frequência do mundo sensível, portanto, permitiu aos alunos revelar essências das coisas, do mundo e de si mesmos, para além das qualidades observáveis e das que eles ouviram dizer, e até mesmo das coisas que eles sabiam sobre si, até ali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O celular, as diferentes línguas estrangeiras, os livros, a Praça da Estação foram desnudados aos olhos dos educandos de tal maneira, que eles conseguiram tocar na essência estética desses objetos através de suas criações artísticas. Por

²² “Essa experiência perceptiva que encontra no corpo, como sensível exemplar, uma correlação, um entrelaçamento, uma reversibilidade originária, Merleau-Ponty denominou Carne. (...) a dimensão ontológica da carne se faz graças a passagem estrutural entre o visível e o invisível, cuja dinâmica encontra seu sentido na abertura entre as coisas e meu corpo e de meu corpo e as coisas.” (GOMES, 2016, p.18)

sua vez, o processo e as obras artísticas comunicaram aos alunos a potência ética de presença e de criação de mundos pelos seus corpos. Aqueles educandos, pela força estética de seus corpos, tiveram a oportunidade de reencontrares objetos e eles mesmos, de diferentes maneiras, redirecionando os seus olhares e escutas, assim como a de todos os espectadores que acessaram suas obras.

Essas experiências em arte educação nos apresentaram questões importantes de reflexão sobre a defesa da arte educação e do corpo na escola. As conexões escola/educação/arte/corpo abrem o campo das possibilidades da vida. É certo que quanto mais experiências o ser humano tem, maiores são as suas organizações intelectuais e emocionais e maior também a sua capacidade de atuação no e com o mundo. O corpo que experimenta o mundo, que afeta e é afetado, é aquele que tem em si a capacidade de ação aumentada ou diminuída pelos encontros e composições que realiza com os outros corpos e situações, como nos comunicou Spinoza. O corpo, nas artes e na educação, pode realizar bons encontros e movimentar a sua potência de presença e de devir mundo. Quanto mais se experimenta o corpo, quanto mais se toca nas qualidades das coisas, mais se aproxima da essência da vida.

Sendo assim, se traduzimos CEM por “escola”, Projeto de Leitura por “transdisciplinaridade”, *Os outros e eu* por “encontros”, as experiências em arte educação por “sensibilidades, conhecimentos, criação”, os corpos por “existências”, podemos ler: as existências se sensibilizam, conhecem e criam pelos encontros transdisciplinares que as escolas oferecem. Resta a questão: as escolas têm se ocupado de encontros éticos/estéticos que prenunciam a incompletude e a potência das existências singulares

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Cláudio T.T. **A ética da alteridade em Emmanuel Levinas – Uma contribuição atual ao discurso da moral cristã**. Revista de Cultura Teológica - v. 20 - n. 78 - ABR/JUN 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Café Filosófico: Espaço, tempo e mundo virtual – A contração do tempo e o espaço do espetáculo**. Youtube, 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X5d1TBpXrq0&t=534s> Acesso em 27 agosto de 2020.

CROCHET, Frederico Marcelo. **Arte / Inclusão: que proposta é essa? Um relato de experiências teatrais com jovens excluídos**. 2004. 48 f. Monografia (Especialização em Arte Educação Infantil)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Direito à cidade**. 2018. Disponível em <https://educacaoeterritorio.org.br/glossario/direito-a-cidade/> Acesso em 25 agosto de 2020.

FOCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire**. Cad. CEDES vol.35 no.96 Campinas May/Aug. 2015.

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

GOMES, José Roberto. **A experiência do tocar e a reversibilidade da carne em Merleau-Ponty**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós Graduação em Filosofia) – Centro de Ciências e Letras, Universidade Federal da Paraíba.

JAQUET, Chantal. **A força do corpo humano**. São Paulo: Annablume, 2010.

LARA, Tiago Adão. **Educação: Saber/Sabor**. Juiz de Fora: Gryphon, 2016.

MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, Mirian Celeste, Gisa e M. Terezinha Teles. **Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FDT, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas, 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA E SANTOS, Elisandra Brizolla e Franklin Noel. **5 pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores**. Interdisc., São Paulo, no. 11, pp. 01-151, out. 2017.

PPP – **Projeto Político Pedagógico Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho** – CEM. SE/PJF, 2019.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Arte** – Juiz de Fora/MG: 2012. Disponível em https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_artes.pdf.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; SILVA, Mauricio da. Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

DE MÃOS DADAS, UMA DESCOBERTA PARA A RESISTÊNCIAAlexa Costa de Freitas Alexandre¹**RESUMO**

O presente artigo expõe alguns caminhos percorridos para o processo pedagógico de criação em Dança com alunos do terceiro ao quinto ano, da Escola Municipal Professor Oswaldo Veloso², trazendo os/as discentes, como coreógrafos/as, criadores/as, autores/as, pesquisadores/as e compositores/as. Trata-se de um trabalho que, além de conjunto, foi desenvolvido de forma pessoal, partindo de um tema macro, o livro "Na minha pele", de Lázaro Ramos (2017), para um tema, não micro, porém individual e potente. Ao longo do ano de 2018, mergulhamos no vasto universo racial, passando pelo preconceito e pela dor, até chegarmos à aceitação e empoderamento, deixando os educandos completamente à vontade para se expressarem, criarem, utilizando seu lugar de fala e fazendo seus corpos ocuparem lugares de resistência.

Palavras-chave: Dança educação. Criação em Dança. Lázaro Ramos. Racismo.

ABSTRACT

This article exposes some paths taken for the artistic pedagogical process of creation in Dance with students from the third to the fifth year, from the Municipal School Professor Oswaldo Velloso, bringing the students, as choreographers, creators, authors, researchers and composers. It is a work that, in addition to being a set, was developed in a personal way, starting from a macro theme, the book: "Na Minha Pele", by Lázaro Ramos (2017), for a theme, not micro, but individual and powerful. Throughout 2018 we immersed ourselves in the vast racial universe, passing through prejudice and pain, until we reached acceptance and empowerment, leaving students completely free to express themselves, create, using their place of speech and making their bodies occupy places of resistance.

Key words: Dancing education. Dance Creation. Lázaro Ramos. Racism.

INTRODUÇÃO

A gênese deste trabalho aconteceu a partir do grupo de estudos em dança³ realizado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, cuja proposta para elaboração do trabalho foi aliar Dança e Literatura, levando em

¹ Bacharela e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, Pós Graduação em Iatu Senso em Metodologia do Ensino de Arte pela Faculdade de Educação São Luís.

² Baseado nas pesquisas realizadas ao longo do ano de 2018, tendo como pano de fundo o livro "Na minha pele", do autor Lázaro Ramos, no qual ele diz não ser uma biografia, mas sim, relatos de experiências pessoais, expostas com afeto e respeito às diferenças.

³ A Formação continuada em Dança surgiu em 2007, com carga horária de 40 horas ao longo de um semestre e ofertados para profissionais da Dança, bem como de outras disciplinas (SILVA, 2014).

consideração fomentar esta última, em todo contexto escolar, não somente nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir de então, o tema foi desdobrado pelos professores de Dança e cada um deveria escolher o autor ou autora para trabalhar com seus alunos, tendo como finalidade a apresentação em um evento realizado pela Secretaria Municipal de Educação, denominado Dança da Escola no Calçadão⁷⁵ (NETTO, 2016), que no ano de 2018, o tema central era Literatura em Movimento.

O autor escolhido foi Lázaro Ramos (2017), sendo uma grata surpresa, pois o mergulho em suas histórias e suas ideias tornou-se cada vez mais profundo e rico. Uma vez que, inicialmente, os objetivos apresentados e pensados, junto à Secretaria de Educação, tendo em vista a junção da Literatura com a Dança, eram o interesse e o incentivo à leitura, esta viria de forma desconstruída aos alunos, fugindo das paredes das salas de aula, sem avaliações tradicionais, sem provas.

Ante esta liberdade conduzida e tendo consciência que as leituras realizadas reverberariam uma produção coreográfica, os/as discentes se mostraram interessados/as e empenhados/as, tanto em pesquisar e coletar material, como para a leitura durante as aulas. Pesquisas estas que, particularmente, ampliaram os objetivos, pois a cada material recebido, lido e discutido, imergíamos em questões de profunda identificação, como racismo, cor, etnia, raça, preconceito, violência, dentre outros. Fazendo nossos propósitos dilatarem, desta maneira, a busca por empoderamento, aceitação, amor próprio, história, africanidade e ancestralidade, saíram de objetivos gerais, para objetivos pessoais.

Ao trazerem objetivos pessoais, nossas pesquisas adentraram não apenas as casas dos discentes, mas de suas famílias, bem como suas histórias particulares. Levando nossa metodologia de trabalho, ir além do livro do Lázaro Ramos (2017), que para eles/elas era o famoso “ator global”, abarcando então, suas experiências pessoais, seus traumas, suas lutas, tornando-as tão importantes quanto às do autor, fazendo com que as marcas trazidas em “Na minha pele”, se tornasse a pele de todos nós.

⁴ A proposta para tal surgiu em 2012, na Formação continuada em Dança, como esta é feita em sala de aula, como é pensada e por que não ocupar outros lugares, que não apenas a Escola, por exemplo. Tais questões originaram a Dança da Escola no Calçadão, como uma forma de intervenção dentro dos espaços urbanos na cidade. Tendo a participação de seis escolas em sua primeira edição, em 2019 teve a presença de 11 escolas, totalizando aproximadamente 400 alunos.

Alcançando assim, alguns dos objetivos deste artigo, tais como a abordagem de aspectos extremamente relevantes, que aconteceram a partir das provocações do livro, como a explanação a questões raciais, dentre outros, levando-nos a registros de trabalhos realizados na Escola, que produziram memória escrita por parte dos discentes, agregando valor único neste processo.

Outro prisma contemplado foi uma possível estratégia em atender a Lei 11.645/08⁷⁶, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira dentro das escolas, trazendo de forma mais abrangente e pessoal tais elementos, se contrapondo a apenas diálogos isolados e limitados em comemorações pontuais, como a semana da Consciência Negra, por exemplo.

Por meio deste trabalho, podemos também sinalizar aspectos relevantes sobre o ensino da Dança na escola, tornando-a rica não apenas em movimentos, mas associando-a a pesquisas do gênero literário, que foi um dos caminhos por nós escolhido.

Tais descobertas, leitura e diálogos, nos mostraram inúmeras possibilidades estéticas para a construção deste trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

Buber distingue várias espécies de <<envolvimento>>, mas por se tratar duma relação educacional, a relação é de confiança [...] deve ser uma constante relação de reciprocidade entre o professor e o aluno.

(READ, 1958, p. 349-350)

O pensamento de Read (1958) torna-se válido e atual para iniciarmos as explanações acerca desta pesquisa, portanto assim como ele, acredito e trago para

⁵ Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileiras e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LDBP, p. 13).

o trabalho a relação de confiança e reciprocidade que deve haver entre professor e aluno.

A construção deste projeto, bem como outros, se fez possível por buscar incessantemente a troca com os/as discentes, tentando transformá-los/as em agentes criadores, pois são sujeitos que, assim como os docentes, são detentores de conhecimento e como afirma Ferreira (2003, p. 103) a questão do conhecimento muda a relação entre professor e aluno e este, quando se torna criador, ganha maior compreensão de si e do mundo.

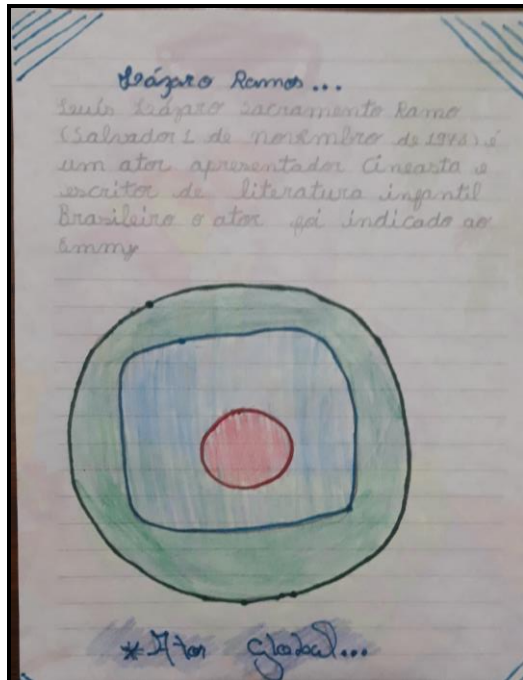
É possível afirmar que esta tenha sido a grande mecânica propulsora desta trajetória, já que em um grande gesto de troca, confiança, incentivo e oportunidades, os/as alunos/as tornaram-se pesquisadores/as, autores/as, coreógrafos/as e intérpretes de todo este processo.

Esta pequena elucidação sobre o prisma que conduzo o trabalho, torna-se importante para compreender os caminhos percorridos até chegarmos ao produto final, um espetáculo de dança inteiramente construído pelos/as discentes.

O primeiro passo, como dito anteriormente, foi a pesquisa realizada a partir do livro de Lázaro Ramos (2017) — Na minha pele — deixando o desejo de buscar e conhecer quem era este autor, que até então, os/as discentes conheciam apenas como ator. A orientação foi para que realizassem essa busca em casa, ou durante as aulas de informática, com o auxílio da professora. O pedido foi para transcreverem trechos do livro em folhas avulsas, para entregarem. Porém, como já esperado, as pesquisas contemplaram um pouco de tudo, trechos do livro, entrevista, biografia e felizmente foi assim, pois fez o leque investigativo alongar ainda mais. Nesta busca primária, tamanha foi a surpresa da turma, ao descobrir que Lázaro Ramos (2017) era também dublador, escritor, instrumentista, apresentador e cineasta.

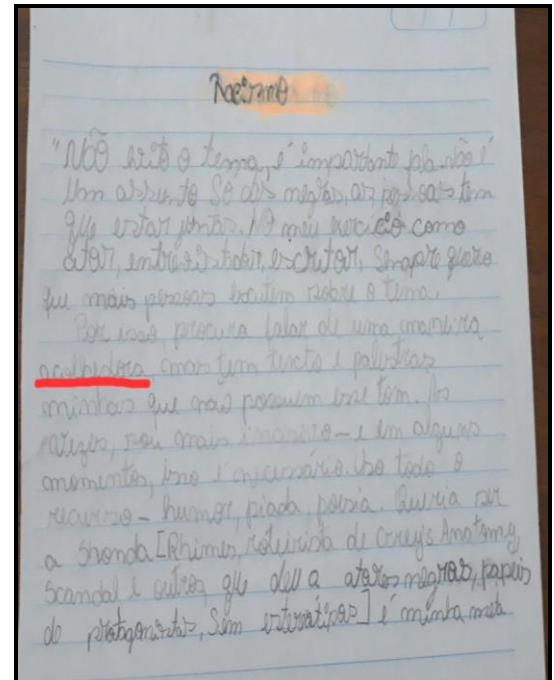
Este início foi extremamente inspirador, pois se identificaram com a vida simples e humilde trazida pelo autor, em que apresentou inúmeras dificuldades financeiras, como por exemplo, no trecho onde relata: “em minha casa comprava-se uma só chouriça que era dividida entre toda a família” (RAMOS 2017, p. 17). Realidade vivida por muitos/as alunos/as, porém, ao conhecerem a atual realidade do autor, a chama da esperança de um futuro melhor se acendeu na maioria ali presente.

Figura 1 – Pesquisa realizada pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 2 – Pesquisa realizada pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal (2018)

A partir desta pesquisa inaugural, realizamos uma roda de leitura das mesmas, cada discente com seu texto. Ao final, todos, sem exceção, deveriam falar o que lhes chamou mais atenção, uma palavra, uma frase inteira, explicando o porquê, para entendermos seu ponto de vista. Os trechos por eles/elas escolhidos, foram anotados, para posteriormente, servirem de estímulo para a criação de movimentos.

Momentos como a roda de conversa, que inicialmente não são compreendidos ante a inquietude de alguns discentes, são de extrema relevância, como mostra Strazzacapa (2001):

Quebrando-se o tabu de que "conversar não é dançar", poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. STRAZZACAPA (2001, s.p)

Ouvir o/a aluno/a, seu ponto de vista, respeitar sua opinião, tratando-a como importante e relevante, foram estratégias para construir um sólido alicerce para o próximo passo, a criação de movimentos. Especificamente nesta trajetória, eles/elas

escolheram palavras e trechos de suas pesquisas, como citado anteriormente, que de alguma maneira, fosse por identificação, aproximação, surpresa, lhes chamou atenção, tais apontamentos fizeram com que a segunda etapa já trouxesse elementos que continham afinidade com suas histórias.

Diferindo de muitas aulas de dança tradicionais, que prezam técnica, movimentos executados com maestria e corpos beirando a “perfeição”, o lugar que ocupo atualmente como arte educadora, fez meu olhar ter outra perspectiva acerca destes corpos. Desta forma, perceber os/as alunos/as como agentes criadores, trazendo à tona movimentos escolhidos, pensados e concebidos por eles/as, faz com que ocupe um lugar de apreciadora e fomentadora, fazendo minhas, as palavras de Ferreira (2003, p. 102), “minha crença no valor da imaginação e da criatividade da criança e do adolescente tornou-se o maior componente do meu método de trabalho”.

Tal componente é extraído único e completamente da mente livre e criativa dos/as discentes ante algumas dinâmicas, tais como, as palavras por mim anotadas em pedacinhos de papel, foram dobradas, como em um amigo oculto, os/as alunos/as então, divididos em grupos, trios, ou duplas, passamos por todas essas fases ao longo deste processo, pois desse modo ficavam mais à vontade, sortearam um papel.

Após o sorteio, as palavras não poderiam ser trocadas e iniciávamos nosso processo de criação coreográfica. Sempre com músicas ao fundo, deixava a turma completamente à vontade para criar, o tempo variava de acordo com a inspiração deles/as. Prestando auxílio a todos os grupos, provocando-os para que pudessem pensar além da literalidade das palavras, buscando um significado mais amplo, abrangente e criativo.

Findado o processo de criação coreográfica, cada grupo deveria mostrar sua célula de movimento para o restante da turma, trabalhando assim diversos pontos, tais como, olhar apreciativo a apresentações artísticas, respeito, rompimento da timidez e valorização da obra. Logo ao final das apresentações, os/as discentes espectadores, deveriam pontuar o movimento que mais lhes chamou atenção, os movimentos escolhidos eram anotados e, posteriormente, colocados na coreografia.

Figura 3: Processo de criação e apreciação

Fonte: Acervo pessoal (2018)

Tínhamos então, uma primeira etapa de investigação e criação concluída. E, como dito anteriormente, a identificação com temas encontrados no livro, bem como nas pesquisas realizadas, foram significativas, e fez com que mergulhássemos cada vez mais na extensa temática do racismo.

Assim, materiais como entrevistas, documentários, filmes e relatos enriqueceram as discussões e os processos criativos, aumentando mais e mais a gama de movimentos, repetindo o mesmo processo de escolha de palavras e trechos, divisão em grupos, trios ou duplas, sorteio e tempo para criação. Todavia, ao passo que aumentava o conhecimento, aumentavam as dúvidas, os questionamentos e as identificações.

Mas, “quais dúvidas? você deve estar se perguntando. Dúvidas como: “Tia, mas se alguém me chamar de macaco, eu vou fazer o quê então?”; “Ué tia, se não

me deixarem brincar porque sou preto, eu não posso xingar?"; "Quando falarem que meu cabelo é duro e feio eu tenho que ficar quieta?". Foram questões como estas.

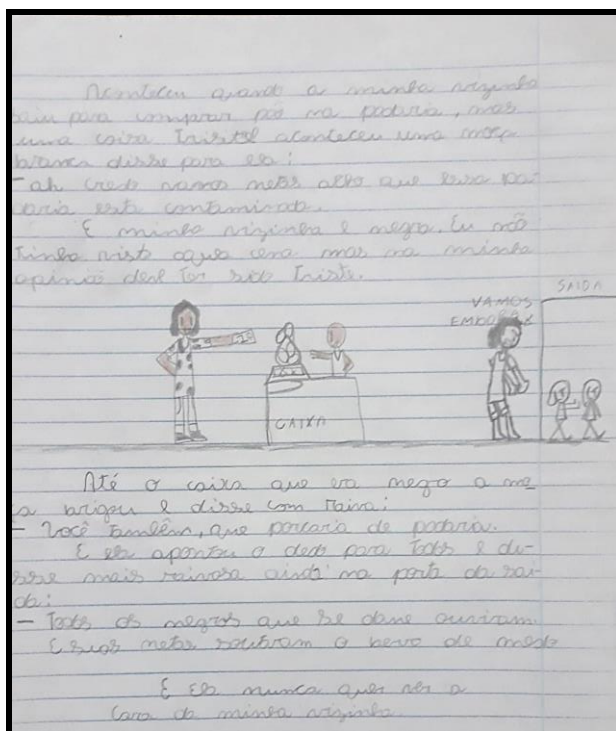
Percebi-me assim, nas palavras de Luckessi (1987):

Todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo. Ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. [...]. Espontaneamente aprendemos em nosso meio, com os outros, com nossas experiências, com nossas mediações pessoais. LUCKESI (1987, p. 26)

Enquanto educadora, encontrei-me inteiramente no papel de educanda, buscando beber do conhecimento que ali descobrimos juntos, nas sábias palavras do nosso timoneiro (RAMOS 2017, p. 57), afirmando que o caminho encontrado para rebater críticas e expressar suas opiniões, nunca foi em tom agressivo.

Percebendo que tais questões estavam presentes nas falas dos/as discentes e nas histórias de suas famílias, fizemos o que chamamos de "Memorial familiar ou pessoal. Os/as educandos/as deveriam levar por escrito um episódio marcante de ofensa racial, para que, após a leitura, pudéssemos ressignificá-los tendo como palavra de ordem a fala do Lázaro.

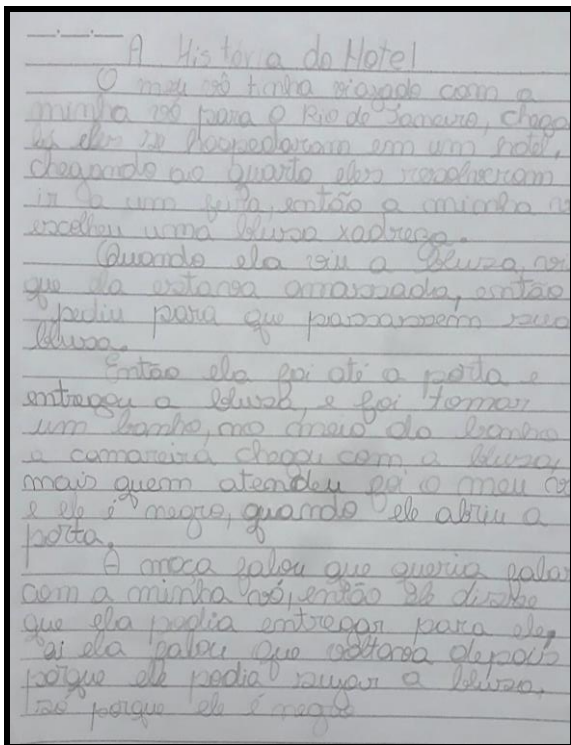
Figura 4 – Pesquisa realizada pelos alunos



“Aconteceu quando a minha vizinha
 saiu para comprar pão na padaria,
 mas uma coisa triste aconteceu,
 uma moça branca disse para ela:
 Ah credo, vamos nessa, acho que
 essa padaria está contaminada. E
 minha vizinha é negra. Eu não tinha
 visto aquela cena mas na minha
 opinião deve ter sido triste. Até o
 caixa que era negro a moça brigou
 e disse com raiva: - Você também,
 que porcaria de padaria. E ela
 apontou o dedo para todos e disse
 mais raivosa ainda na porta da
 saída: - Todos os negros que se
 dane ouviram. E suas netas
 soltaram o berro de medo. E ela
 nunca quer ver cara da minha
 vizinha”.

Fonte: Acervo pessoal (2018)

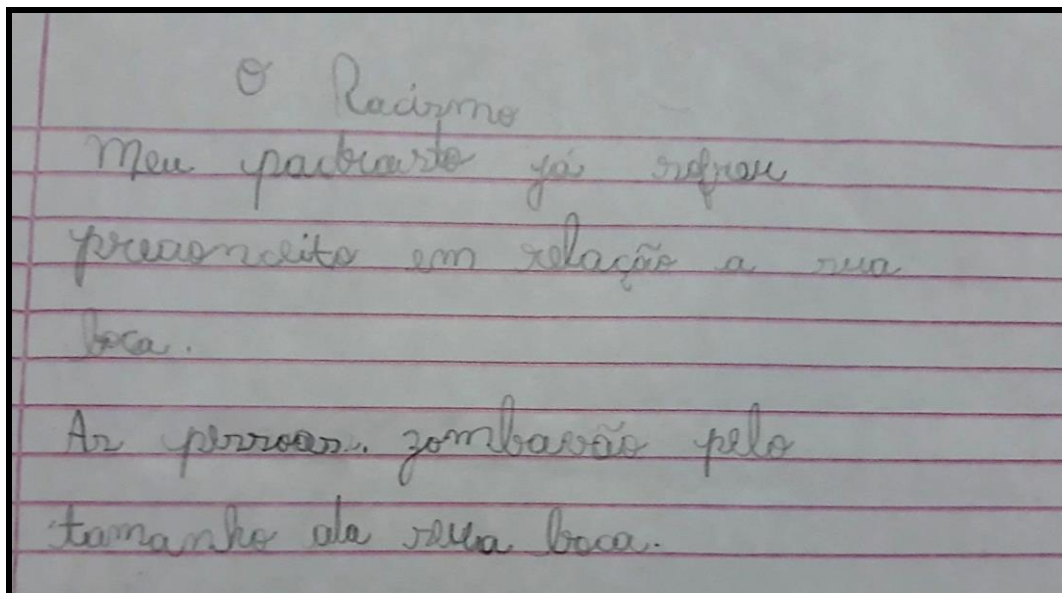
Figura 5 – Pesquisa realizada pelos alunos



A história do Hotel:
 O meu vô tinha viajado com a minha vô para o Rio de Janeiro, chegando lá, eles se hospedaram em um hotel. Chegando no quarto eles resolveram ir a uma feira, então a minha vô escolheu uma blusa xadrez. Quando ela viu a blusa, viu que estava amassada, então ela pediu para passassem sua blusa. Então ela foi até a porta e entregou a blusa, e foi tomar um banho, no meio do banho a camareira chegou com a blusa, mais quem atendeu foi meu vô e ele é negro, quando ele abriu a porta. A moça falou que queria falar com a minha vô, então ela disse que ela podia entregar para ele, aí ela falou que voltava depois porque ele podia sujar a blusa só porque ele é negro”.

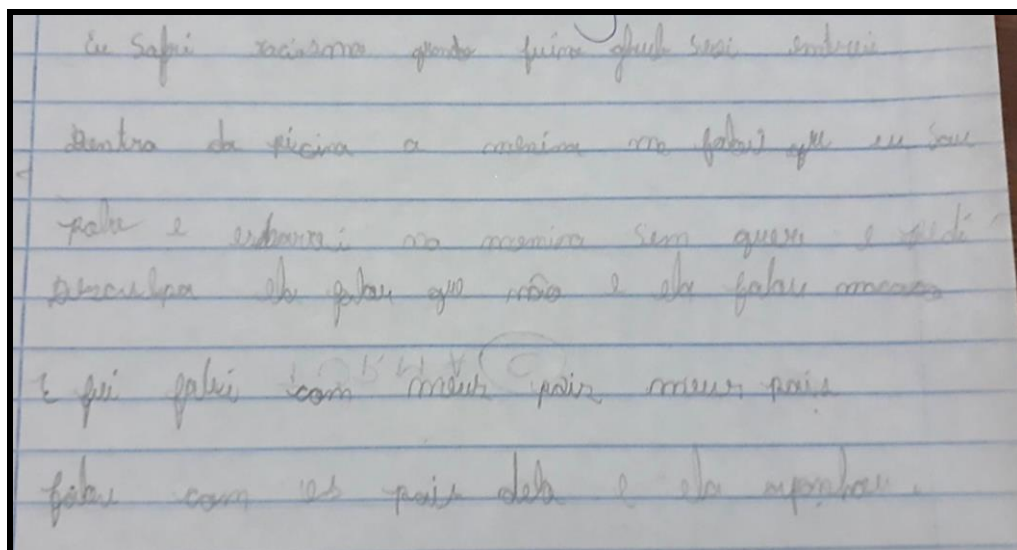
Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 6 – Pesquisa realizada pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal (2018)

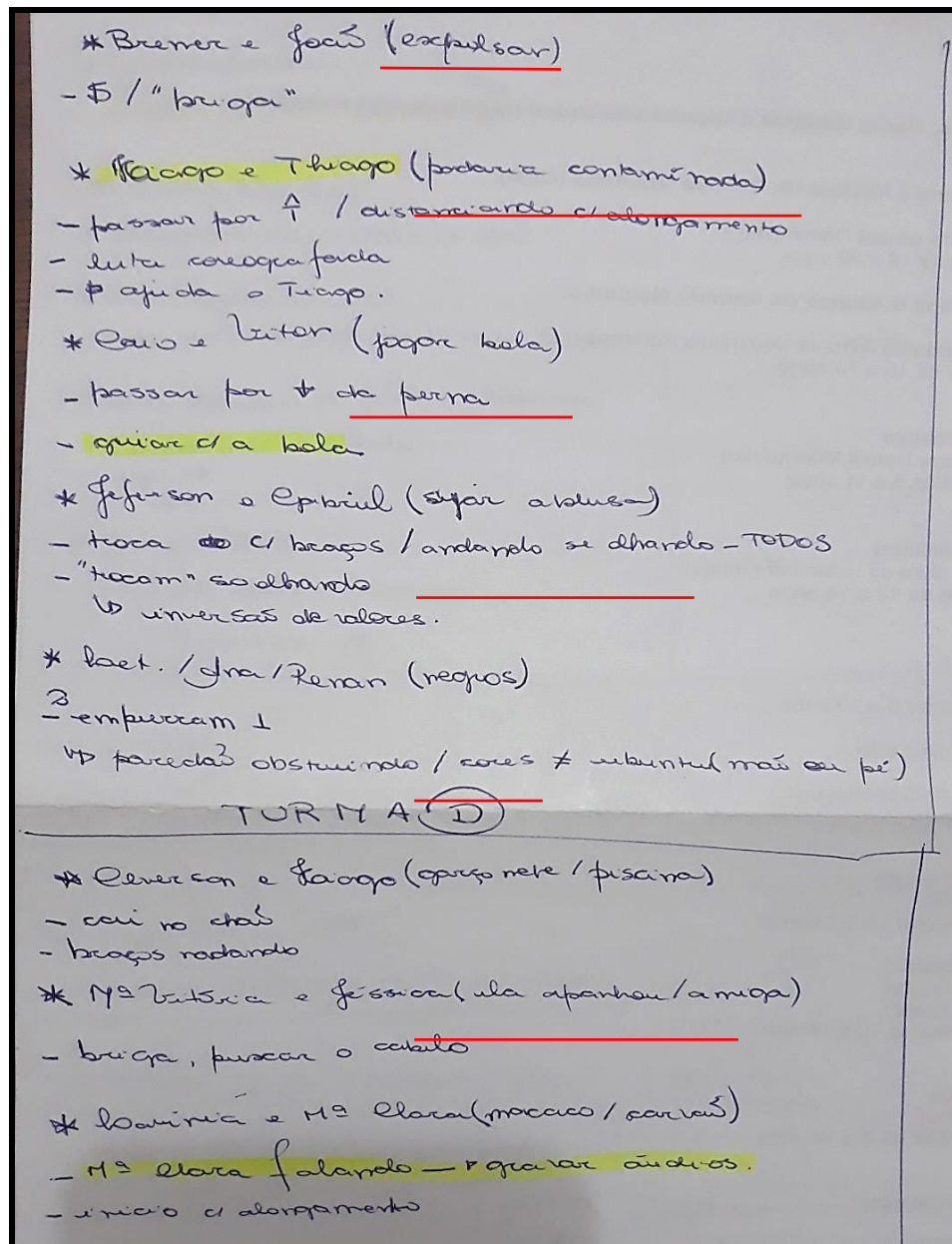
Figura 7 – Pesquisa realizada pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Repetimos o mesmo caminho, roda de conversa, leitura individual, pontuar aspectos significativos que chamassem atenção, anotação dos trechos lidos para a inspiração em criação em dança.

Figura 8: palavras sorteadas e movimentos selecionados



Fonte: Acervo pessoal (2018)

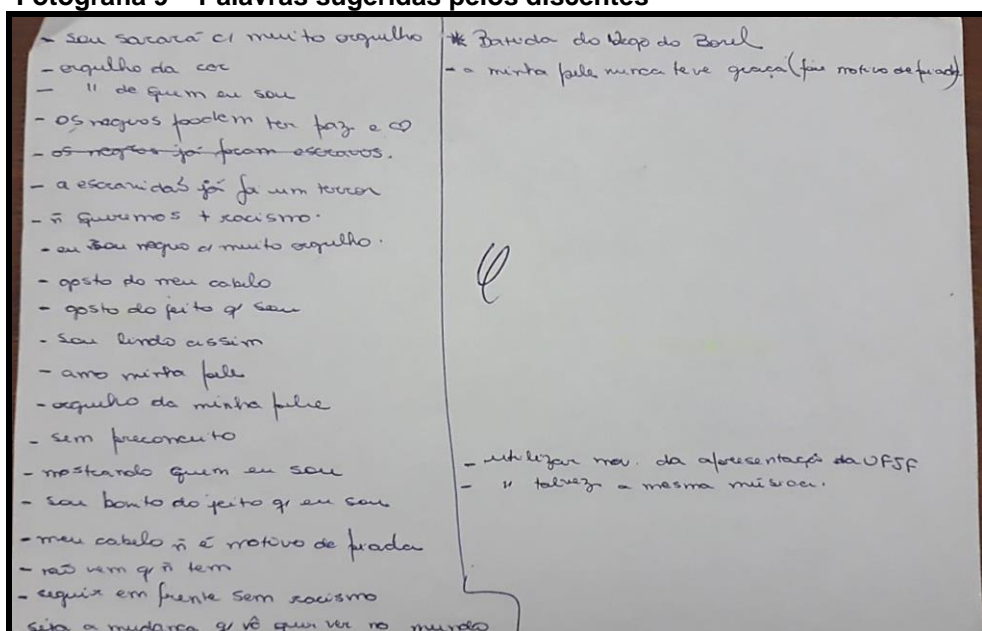
Nesta fase, fizemos uma dinâmica diferente, relemos todas as falas ofensivas encontradas e respondemos uma, duas, inúmeras vezes, até encontrarmos respostas que englobassem respeito, cuidado e, acima de tudo, empoderamento. Por exemplo, em muitos relatos e conversas a questão "cabelo duro", surgiu como ofensa para muitas meninas. Como fazê-las entender e, acima de tudo, aceitar e amar seus cachos de verdade? Assim, em todas as respostas apresentadas, conversamos sobre, discorremos longos diálogos sobre cachos, representatividade, aceitação, cuidado, história, até mesmo penteados.

Já nos aproximávamos do fim do ano, estávamos em meados de outubro e escutar respostas como “Meu cabelo não é duro, meu cabelo é crespo e você não é obrigado a gostar, tá tudo bem” trouxe um misto de sensações. O mais importante foi notar que ao longo desta busca, encontramos respostas afetuosas, polidas e empoderadas.

O que a princípio, na visão do senso comum, seria apenas mais uma apresentação de dança para a Escola e para os eventos da Secretaria Municipal de Educação, para nós, nunca foi. Aos poucos, transformou-se em algo maior, único, profundo, reflexivo, tornando alunos/as em autores/as, pesquisadores/as, leitores/as, coreógrafos/as, conhecedores/as iniciais de um tema profundo, abrangente, importante, atual, modificando cada um deles/as, como afirma Ferreira (2003), em aluno-criador, ser que ganha maior compreensão de si, dos outros e de um mundo de possibilidades de mudanças.

Observando que de fato a compreensão alcançada por parte dos/as educando/as, tanto de si, como do mundo, era incontestável, pensamos em encerrar a apresentação com algo nosso, autoral, que pudesse deixar a marca deste trabalho na memória do público. A ideia de compormos uma letra, parodiando com uma melodia, foi aceita e comemorada, assim, mais uma vez em nossa famosa roda, todos/as, sem exceção, citaram algo que aprenderam, ou marcou ao longo de toda esta descoberta.

Fotografia 9 – Palavras sugeridas pelos discentes



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Este foi o resultado final da letra composta:

Chegaram os pretinhos se sentindo em casa / Essa é minha turma sempre animada / Para o racismo porque isso não tem graça, o meu cabelo não é motivo de piada / Então para! Não fale essas parada / Só repara! Na autoestima elevada / Nós somos lindos não importa o que haja / Olho no espelho e tenho orgulho da minha raça / Os meus antepassados eram rainhas e reis e vou te falando que nós vamos ser também / Tipo Wakanda, Tipo Wakanda (COMPOSIÇÃO REALIZADA POR ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR OSWALDO VELLOSO (2018)⁷⁷.

A princípio, a canção seria gravada e incorporada à edição musical, entretanto, a apropriação dos/as discentes sobre a música, dispensou tal artimanha. Esta foi cantada ao vivo, ao final de cada apresentação, coroando de forma enérgica e magistral o trabalho realizado ao longo do ano. O que buscamos com isso? Ramos (2017) responde:

Respeito aos nossos traços físicos. Relações justas. Resignificar no nosso dia a dia tudo aquilo que nos diminui. Aquilo que é feito do mundo para conosco e de nós para nós mesmos. Ser representado na política. Ter informação, acima de tudo para saber o que houve e o que está por vir. Tentar incansavelmente destruir e desunião que, muitos dizem, vem da diáspora. [...]. Buscar afeto por nós e por nossas questões. Saber que ninguém é melhor do que nós e que nós também não somos melhores do que ninguém. (RAMOS, 2017, p. 145/146)

CONCLUSÃO

Gostaria de ressaltar a relevância de tal pesquisa para a vida dos/as discentes, pois este trabalho fez com que se reconhecessem como agentes criadores, tirando-os assim, da posição de alunos/as aprendizes, para construtores/as e colaboradores/as. A condução dada ao longo das aulas trouxe o tom da construção coletiva, tanto nas pesquisas, como nas criações das células coreográficas. Neste trabalho, os caminhos percorridos ao longo deste processo foram de suma importância para a vida das pessoas dos/as educandos/as. Para além dos muros escolares, perceber que as pesquisas familiares, as leituras, as rodas de

⁶ A composição da música foi uma parceria realizada com Bruno Nascimento, amigo que auxiliou na melodia da canção.

conversa, os exercícios, os filmes, as trocas, as concepções e os diálogos, deixaram claras para os discentes, suas origens, suas raízes e que suas lutas, são lutas enfrentadas por muitos. E, é justamente no coletivo e nas tão mencionadas, rodas de conversa, que a empatia, o amor, o respeito, a aceitação, o empoderamento e a resistência florescem.

Foi um trabalho duro, árduo, difícil, denso, no qual inúmeras vezes marejei os olhos e questionei se estava no caminho certo, pois romper com o tradicional exige coragem, tornar os/as discentes agentes criadores de conhecimento, é quebrar paradigmas, é ultrapassar fronteiras conteudistas e esta pesquisa é a prova que não só podemos, mas devemos, pelos/as nossos/as discentes, transpassar tais fronteiras.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em revista. Educ.** rev. vol.34 Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100151&script=sci_arttext>. Acesso em 23 Abr. 2020.

FERREIRA, Ângela. **Dança criativa: uma nova perspectiva do ensino e da criação**. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coord.). Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1987.

LUIZ, Michelle Netto. **A dança da escola no calçadão: primeira experiência da escola municipal bom pastor**. In: Educação, Direitos Humanos e Questões Contemporâneas, VIII Semana da Educação XI Seminário Anual de pesquisa em Educação do PPGE. ANAIS da III Semana da FACED, 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/anaisdasemanadafaced/files/2017/02/ANAIS-Semana-da-Faced-2016-18-09.pdf>>. Acesso em 23 Abr. 2020.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular Arte** – Juiz de Fora/MG: 2012. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_artes.pdf. Acesso em 06 Set 2020.

RAMOS, Lázaro. **Na minha Pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. Tradução de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe da Silva Teixeira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1958.

SILVA, Edna Christine. **Conversando sobre dança**. Trabalho apresentado no Congresso Latinoamericano de Educación por el Arte - Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA, 2014, Buenos Aires, Argentina.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES, Cad. CEDES vol.21 no.53 Campinas Apr. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>>. Acesso em 05 Abr. 2020.