



REVISTA DO CENTRO PEDAGÓGICO

Volume 0

Fascículo de Estreia

Para mais informações, acesse
www.cp.ufmg.br

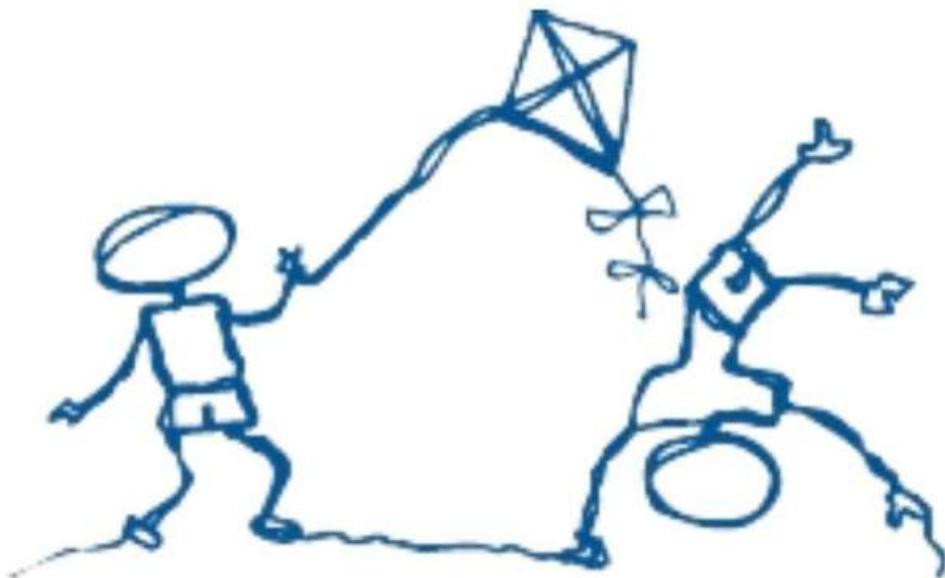


ESCOLA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA E PROFISSIONAL

CP/UFMG



Dossiê: O CP NO ERÊ



CENTRO PEDAGÓGICO – UFMG

Revista do Centro Pedagógico: fascículo de Estreia

Dossiê: O Erê no CP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Sandra Regina Goulart Almeida
Reitora

Alessandro Fernandes Moreira
Vice-Reitor

Márcio Fantini Miranda
Diretor Geral da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

Tânia Margarida Lima Costa
Vice-Diretora Geral da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG

Marcos Elias Sala
Diretor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Gestão 2021-2022)

Luiza Santana Chaves
Vice-Diretora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (Gestão 2021-2022)

Luiza Santana Chaves
Organização Editorial, Capa e Diagramação

Periódico Anual
2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: O CP NO ERÊ	4
JANELAS VIRTUAIS: O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA DURANTE O ERE	6
MATEMÁTICA: PRECISAMOS DE AFETO PARA (RE)ENCONTRAR O FIO DA MEADA.....	14
PALCO ABERTO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM DISTANCIAMENTO FÍSICO	22
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ERE DO CENTRO PEDAGÓGICO: LIMITES E ARRANJOS.....	33
COORDENAR O PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE NO ERE: NARRAR A EXPERIÊNCIA.....	42
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: A PRÁTICA DOCENTE NO ERE	50
GESTÃO ESCOLAR NO CP/UFGM: UM CONVITE À PROFISSIONALIZAÇÃO	65
ESTÁGIO CURRICULAR EM GESTÃO ESCOLAR NO ERE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	76

APRESENTAÇÃO: O CP NO ERÊ

APRESENTAÇÃO: O CP NO ERÊ

Luíza Santana Chaves¹

*Pra entender o erê
Tem que tá moleque
Uh! Erê, êê
Tem que conquistar alguém
Que a consciência leve*

*Há semanas em que tudo vem
Há semanas que é seca pura
Há selvagens que são do bem
A sequência do filme muda*

*Milhões de anos-luz podem durar
O que alguns segundos na vida
Podem representar
O erê é a criança
Sincera convicção
Fazendo a vida como o sol nos traz*

*Você sabe
Que o sentimento não trai
Um bom sentimento não trai
(...)
Pare e pense no que já se viu
Pense e sinta o que já se fez
O mundo visto de uma janela
Pelos olhos de uma criança*

*Milhões de anos-luz podem curar
O que alguns segundos na vida
Podem representar
O erê é a criança
Sincera convicção
Fazendo a vida como o sol nos traz
(...)
(O Erê - Cidade Negra)*

Começamos a apresentação deste Volume O, de estreia da Revista do Centro Pedagógico, que versa sobre o processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota exigida pelo contexto pandêmico de 2020-2021, com uma constatação: o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tal como ocorreu no colégio de aplicação da UFMG foi diferenciado. Um dos aspectos que nos leva à essa reflexão é a reconfiguração das aulas via Moodle visando o público alvo: crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos do Ensino Fundamental.

Por isso, tomamos de empréstimo a palavra “erê” da língua yorubá para designar o ERE do Centro Pedagógico. E como bem palavreia a música do Cidade Negra colocada na epígrafe: “pra entender o erê tem que tá moleque”. O que isso quer dizer a partir do nosso

¹ Doutora em Letras; Docente do Núcleo de Línguas Estrangeiras; Vice-diretora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – CP/UFMG; E-mail: luizasch@ufmg.br.

lugar de fala? Significa ver o mundo online com os olhos desbravadores daqueles que, sendo crianças, engajam-se na criação de formas outras de lidar com o distanciamento físico gerado pela necessidade de se proteger do vírus da Covid-19. Um distanciamento espacial que não necessariamente precisa ser social. Há outras formas de socialização e as redes sociais e o Moodle foram cruciais para garantirmos isso, num contexto em que as opções de encontro presencial estavam suspensas e/ou escassas.

O termo “erê” pode ser traduzido como alegria, divertimento, prazer e, inclusive, como a própria criança. Nos versos da canção: “O erê é a criança / Sincera convicção / Fazendo a vida como o sol nos traz”. Nesse sentido, fez-se necessário abrir uma janela de esperança no mundo virtual para que entendêssemos o “erê”, nos conectássemos ao nosso “erê” interno e dialogássemos com nossos “erês-estudantes”, em processo de formação humanística em uma situação ímpar para a espécie humana, tão acostumada a viver em grupos, tendo que se restringir ao círculo, muitas vezes diminuto, de convivência doméstica: “Pare e pense no que já se viu / Pense e sinta o que já se fez / O mundo visto de uma janela / Pelos olhos de uma criança”.

Os artigos aqui publicados evidenciam que, para atender ao cenário de ERE, de modo a suprir e atender prioritariamente às necessidades cognitivas, afetivas e emocionais dos nossos estudantes, as atividades síncronas e assíncronas do corpo docente na Plataforma Moodle estiveram amparadas pela concepção de que o currículo do CP é entendido como *um percurso, um caminho a ser seguido, que expressa as opções realizadas pela escola para a formação humana*. Isso se aplica a todas as disciplinas que o compõem, sem hierarquização e desmerecimento ao processo de ensino e aprendizagem de nenhuma das áreas do conhecimento às quais nos dedicamos diariamente.

Com a implementação do ERE, fez-se necessária não só uma reestruturação da organização das aulas para o formato on-line, como também a recriação de redes de apoio e de maneiras de ensinar que perpassassem as subjetividades de maneira sensível, significativa e humanamente alentadora diante do panorama incerto, opressivo e claustrofóbico que estávamos vivenciando. Mais do que nunca, frente aos desafios enfrentados na pandemia e face à necessidade de promover a continuidade dos estudos dos alunos, fez-se proeminente a adoção de estratégias didático-pedagógicas que promovessem um ensino de qualidade, acessível, significativo e motivador para os “estudantes-erês” das diferentes faixas etárias.

JANELAS VIRTUAIS: O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA DURANTE O ERE

JANELAS VIRTUAIS E O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

VENTANAS VIRTUALES Y ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA POR EMERGENCIA SANITARIA

VIRTUAL WINDOWS AND THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING DURING THE EMERGENCY REMOTE TEACHING CONTEXT

Hermínia Maria Martins Lima Silveira²
Rosane Cássia Santos e Campos³

RESUMO: Este texto apresenta o trabalho de docência compartilhada, entre professoras de português do 5º ano escolar, durante os processos de trocas e de conhecimentos de uma realidade virtual que se impunha à educação, no momento em que o mundo se viu às voltas sobre que rumos a vida tomaria quando se instauraram o isolamento social e as medidas para contenção da pandemia. Fazia-se necessário que currículos e metodologias fossem adaptados para o ensino remoto. Era urgente conquistar a confiança de famílias e, especialmente, de crianças, para que os recursos tecnológicos passassem de companheiros de lazer, de acesso a redes sociais, a tecnologias imprescindíveis para o acompanhamento escolar. Saímos do presencial para o virtual e janelas foram abertas ou não. A leitura e o mundo dos saberes, das palavras, se fizeram presente. Com todos os desafios impostos, as janelas da literatura se abriram, fossem elas janelas virtuais ou janelas da alma. A sensibilidade se aflorou em gincanas literárias, na escrita de narrativas, em contação de histórias, acreditando que ali estariam linguístico, cultural, social e, (por que não dizer?) pessoal. Frutos da plataforma Árvore de livros foram colhidos, a comunicação se fez por página de diário, por outros gêneros e por momentos em que a fantasia deu lugar à fuga de um mundo de aprendizagens individuais e solitárias, mas também solidárias. Este é o trabalho: apresentar um pouco do fazer docente de língua portuguesa para o quinto ano no Ensino Fundamental, em janelas virtuais que se abriam para as possibilidades.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Remoto Emergencial; Práticas Pedagógicas, Língua Portuguesa.

RESUMEN: Este texto presenta el trabajo de enseñanza compartida, entre profesoras de lengua portuguesa del 5º año de la escuela, durante los procesos de intercambio y conocimiento de una realidad virtual que se impuso en la educación, en un momento en que el mundo se enfrentaba a la incertidumbre, cuando se introdujeron el aislamiento social y las medidas para contener la pandemia. Era necesario que se adaptaran los planes de estudio y las metodologías para la enseñanza remota. Era urgente ganarse la confianza de las familias y, en especial de los niños, para que los recursos tecnológicos pasaran de ser los compañeros del ocio o el acceso a las redes sociales, a tecnologías imprescindibles para el acompañamiento escolar. Pasamos de lo presencial a lo virtual y las ventanas fueron abiertas o no. La lectura y el mundo de los saberes y de las palabras se hicieron presente. A partir de estos desafíos se abrieron las ventanas de la literatura, de manera virtual pero también de acercamiento. La sensibilidad afloró en las gincanas literarias, en la escritura de narrativas, en la narración de cuentos, basándonos en lo lingüístico, en lo cultural, en lo social y (:por qué no decirlo?) en lo personal. Se recogieron frutos de la plataforma Árbol de Libros, se comunicó por página de diario, por otros géneros y por momentos la fantasía dio paso a un mundo de aprendizajes individuales y solitarios, pero también solidarios. Este es el trabajo: presentar un poco del hacer docente de lengua portuguesa para quinto año de la Enseñanza Primaria, en ventanas virtuales que se abrían a las posibilidades.

² Docente do Núcleo de Letras da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG. Contato: hemartinslima@yahoo.com.br

³ Docente do Núcleo de Letras da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG. Contato: rosanecampos19@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Remota por Emergencia Sanitaria, Prácticas Pedagógicas, Lengua Portuguesa, enseñanza virtual por pandemia.

ABSTRACT: This text presents the work of a shared teaching among the 5th year of Portuguese teachers at Centro Pedagógico school during the processes of sharing and knowledge of a virtual reality that was imposed on education, at a moment when the world was faced with new rumors that life would take, when the social isolation and some measures to hold the pandemic was established. Curricula and methodologies were necessary to be adapted for the emergency remote teaching context. It was urgent to acquire the families' trust and, especially their children's, so that the technology's resources would transform their leisure companions of social networks into being essential for school monitoring. We went from face-to-face to virtual classes and as a consequence, windows were opened (or not). The reading skill and the world of knowledge and words were presented. With all the challenges imposed, the literature windows were opened, both the virtual and the soul windows. The sensitivity emerged in literary competitions, in narrative writings and in storytellings, believing that linguistic, cultural, social and (why not saying?) personal identities were presented there. Different kinds of works were produced from a platform called "Árvore de livros" (Books' Tree), in which the communication was made by a diary page, by other genres and by moments when the fantasy emerged to escape from a world of individual and solitary learning; but also solidary. This is the work: presenting a little of the Portuguese language teaching in the fifth year of an Elementary school, in virtual windows that open to many possibilities.

KEYWORD: Emergency Remote Teaching; Pedagogical Practices; Portuguese Language.

Introdução

É com alegria que neste texto, escrito a quatro mãos, vamos narrar sobre a experiência de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa para estudantes do Segundo Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico (CP), durante o ensino remoto emergencial (ERE) no ano de 2021. Embora esse formato de ensino tenha sido iniciado em 2020, devido à pandemia de COVID 19, a escolha daquele ano se deve ao nosso encontro: o encontro de duas professoras de português do Núcleo de Letras do CP que tiveram a oportunidade de desenvolver um trabalho colaborativo de trocas de experiências, de saberes, e de experimentar sabores e dissabores relativos a esse processo escolar, em um momento tão desafiador para todos nós: professores, estudantes e seus familiares.

A sala de aula era virtual, os encontros com as crianças eram on-line, recorrendo à Plataforma Moodle do CP⁴, adaptada para o ensino fundamental e utilizada pela comunidade escolar desde agosto de 2020. Os estudantes tinham acesso às atividades pedagógicas do seu ano escolar por meio dessa ferramenta. O espaço da sala de aula virtual, na maioria das vezes, era organizado por abas com o nome das diferentes

⁴ A plataforma Moodle é uma ferramenta utilizada pela Universidade Federal de Minas Gerais há mais de uma década como suporte para as atividades de educação a distância.

disciplinas curriculares. Além disso, havia abas para comunicados com as famílias, para as atividades dos sábados letivos, para reuniões pedagógicas.

Estávamos todos em casa e, na companhia, ou não, de diferentes pessoas da família, participávamos dos encontros síncronos, encontros semanais ao vivo entre professoras e estudantes. Esses encontros eram verdadeiros mosaicos compostos por muitas janelas, e cada participante, da sua janela virtual - algumas abertas, outras sempre fechadas, algumas que se abriam e se fechavam, conforme o ritmo imposto pela casa -, foi construindo modos de lidar com essa nova forma de interagir com o outro, de ensinar e de aprender.

As atividades assíncronas das disciplinas eram semanalmente postadas na plataforma, de acordo com a carga horária⁵ estabelecida para esse formato de ensino. A sala de aula no Moodle/CP se configurou como espaço de postagem das tarefas produzidas pelos professores, dos retornos dos alunos e, especialmente, um espaço de registro do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Sala de aula virtual: desafios e possibilidades

Como já foi pontuado, esse período do ensino remoto apresentou muitos desafios e convocou os professores a produzirem novos olhares para a cena educativa. Embora não desconsideremos as dificuldades que atravessaram esse momento, não vamos nos ocupar neste texto em discorrer sobre os desafios. O nosso olhar, da nossa janela virtual, sempre esteve fixo nas expectativas e, sobretudo, nas possibilidades.

O ensino de Língua portuguesa sempre nos trouxe desafios muito grandes relacionados a uma prática de complexos conceitos gramaticais, muitas vezes descontextualizados, mas bastante valorizados por famílias que sempre têm ‘na ponta da língua’ perguntas como “Quando a Gramática será estudada?”, “Os professores de português não ensinam Gramática?”. Essa ideia simplista e ultrapassada de valorização acerca dos saberes da língua, voltados para a teoria gramatical, é algo que nos incomoda e que, em nada, contribui para as concepções de ensino de língua que adotamos. Nosso pensamento é o de sempre considerar a aprendizagem de português como algo dinâmico,

⁵ A carga horária foi definida levando em consideração os parâmetros determinados e publicados pelos órgãos nacionais competentes e registrada no documento elaborado pelas instâncias do CP - “Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Remoto Emergencial no Centro Pedagógico – EBAP/UFMG”, de julho de 2020.

vivo, presente na contextualização da língua em uso, tendo como referência gêneros e tipos textuais, gêneros literários e a presença constante de referenciais que nos conduzam a um apelo sensível, integrado, responsável e responsivo.

Segundo Bakhtin (1992), aos gêneros discursivos cabe o papel de serem respostas a situações sociais recorrentes, além de ficarem responsáveis por organizar a experiência humana, dando a ela sentido. Os gêneros sofrem mudanças constantes de acordo com as práticas sociais, aspectos cognitivos, interesses, relações de poder, tecnologias, atividades discursivas e culturais. Não se pode desprezar, entretanto, que os gêneros têm uma identidade e que precisam ser respeitados os aspectos do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas.

De acordo com Marcuschi (2005), nos dias de hoje, há de se considerar o caráter dinâmico dos gêneros, assim como suas características processuais, sociais, interativas, cognitivas, evitando-se a postura simplesmente estrutural, já que não podem ser catalogados de maneira rígida. Sob essa perspectiva, a produção de sentido é um movimento que envolve aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. Nenhum sentido é dado apenas pela forma linguística e, sim, produzido pelas relações do sujeito com o texto e com os elementos que constituem as situações comunicativas. Isso não significa dizer que vale qualquer sentido, pois há princípios que regulam esse processo.

No entanto, vale ressaltar que o processo de formação de leitor está para além dos objetivos pedagógicos definidos pelo professor e não se restringe ao ambiente escolar, embora passe pela escola.

Janelas se abrem para as possibilidades

Diante das limitações impostas pela dinâmica de organização do ensino remoto, considerando os eixos que norteiam o nosso trabalho (oralidade, leitura, reflexão linguística e produção de texto), reavaliamos quais habilidades e competências e redefinimos quais os conteúdos programáticos seriam trabalhados com os estudantes. Para apresentação do conteúdo à turma, por exemplo, produzimos uma página de diário em que uma personagem, construída por nós, a Rosimínia, pudesse “conversar” com as crianças. A ideia foi criar uma representação imaginária com a qual elas pudessem se identificar, já que as características dessa personagem se espelham, em certa medida, nas características das crianças e no modo delas se expressarem.

A inserção do texto literário nas aulas on-line não foi uma tarefa fácil, se antes estávamos acostumados a frequentar semanalmente as bibliotecas, a emprestar para nossos alunos livros da biblioteca de sala, a contar histórias e fazer rodas de leitura, na pandemia isso não era possível ou não era uma tarefa simples de ser executada. Havia falta de clareza nos discursos de diferentes instâncias sobre a regulamentação do uso de obras literárias na sala de aula virtual na modalidade de ensino remoto emergencial.

Então, fizemos vários movimentos: selecionamos textos de domínio público, contactamos editoras e autores; pesquisamos sobre canais oficiais de contação de história e acessamos materiais pedagógicos disponibilizados em diferentes meios de comunicação. Além disso, as crianças tinham acesso à *Árvore de Livros*⁶, plataforma de leitura digital custeada pela escola. Por meio dessa biblioteca digital, as crianças liam livros indicados pelas professoras ou outros títulos de interesse delas. No campo literário, há que se lidar com os possíveis e variados efeitos da escolha de uma obra literária pelos professores para leitura dos estudantes. Sobre esse aspecto, Magda Soares ao escrever sobre o processo de escolha, texto publicado no livro *Escolhas (literárias) em jogo* (2009), analisa o que está em jogo quando se escolhe textos e comenta que:

[...] no jogo das escolhas, a leitura que devemos propor a crianças e jovens, se queremos vê-los a virar as páginas de um livro, é aquela que para eles possa representar entretenimento; proporcionar prazer, satisfazer o desejo de fantasia, de participar de outras vidas, leitura capaz de substituir sem sacrifício a tela do computador, os videogames... (2009, p. 24)

Com os títulos das obras sugeridas, era realizada mensalmente a nossa Gincana Literária Virtual, sempre na última aula de cada mês. Nesses momentos, as crianças participavam de atividades lúdicas e de interpretação sobre a obra lida, interagindo com o espaço da casa e com as pessoas da família.

Na gincana realizada com a obra “Diário de Pilar na Grécia”, de Flávia Lins e Silva e ilustrações de Joana Penna, por exemplo, uma das tarefas teve o seguinte comando: “pegue em sua casa algum objeto que comece com a primeira letra do meio de transporte que Pilar usou para sair de sua casa chegar à Grécia”. Além de saber qual era o meio de transporte usado por Pilar, uma rede, o aluno precisava interagir com o ambiente da casa

⁶ Embora pudéssemos discorrer sobre vários aspectos em relação à essa plataforma, o que nos interessa aqui é ressaltar que ela se apresentou como uma ferramenta importante para a oferta de obras literárias durante o ERE. <https://www.arvore.com.br/>

para conseguir visualizar um objeto cuja primeira letra do nome fosse R - rádio, rodo, ralo de pia, roda de carrinho-, alguns dos objetos apresentados.

Em algumas das tarefas, as crianças utilizavam o chat para registrarem as suas respostas. Esse espaço passou a fazer parte dos nossos encontros síncronos, se apresentando como importante instrumento de interação com diferentes objetivos comunicativos. No entanto, no início desse processo foi preciso trabalhar com as crianças algumas regras de interação nesse espaço. Além das gincanas, foi desenvolvido com os estudantes o projeto “Poesia no Ar”. Durante os encontros síncronos, sempre no início das aulas, as crianças liam poemas selecionados por elas. Muitos desses textos eram de livros que elas tinham em casa ou de pesquisas realizadas no espaço virtual. A participação era espontânea e havia uma agenda de leitura com inscrições antecipadas pelas crianças, assim, muitas delas se preparavam para a leitura oral. À medida que foram se sentindo à vontade, as crianças utilizavam outros recursos visuais como produção de personagem, de cenário, para representar o texto lido e havia, inclusive, a participação de algumas pessoas da família.

Havia também um fórum permanente de Contação de História criado numa subaba de português específica para compartilhamento de histórias escritas por outras pessoas, vividas ou inventadas pelos próprios alunos. Os áudios e vídeos eram compartilhadas e as crianças interagiam deixando seus comentários sobre as histórias dos colegas. Associado a esses trabalhos de leitura, foi desenvolvido um projeto de ensino⁷ de escrita colaborativa de narrativas sobre os segredos secretíssimos das princesas. Esse projeto de produção de um ebook pela turma intitulado de “Livro Secreto das Princesas”⁸ se deu a partir da roda de leitura e discussão sobre o do livro “Até as princesas soltam pum” de Ilan Brenman (autor) e Ionit Zilberman (ilustrador). Foram desenvolvidas várias ações de leitura e de escrita e uma delas aconteceu antes mesmo de as crianças conhecerem a história da garotinha Laura, personagem principal do livro “Até as princesas soltam pum”. Nessa primeira atividade denominada de “Detetives Literários”, as crianças foram convidadas a assumirem o papel de detetives! Elas, então, se preparam para investigar e descobrir, antes

⁷ Projeto de Ensino “As princesas e seus segredos: produção coletiva de um livro infantil com a participação de crianças do 2º ciclo, durante o ensino remoto emergencial” apresentado à Coordenação Pedagógica (COPED) do Centro Pedagógico.

⁸ O nome do ebook ainda é provisório e estamos na fase organização das histórias. As ações desse projeto foram desenvolvidas em parceria com uma monitora Débora Reis, do Programa de Imersão Docente (PID) do CP, estudante do curso de Letras da UFMG.

de ler a história, o que teria acontecido no livro. Para tanto, foi elaborada uma atividade assíncrona com questões para explorar os elementos paratextuais da obra e com algumas pistas sobre a história. Esse momento se configurou uma estratégia de motivação para a leitura da obra.

Após a apresentação da história e a descoberta de que até as princesas soltam pum, em uma roda de conversa sobre a obra, os estudantes se mostraram interessados em saber quais seriam os outros segredos das princesas e sugeriram escrever sobre esses segredos. Foi assim, então, que surgiu a produção da escrita coletiva. Algumas questões nortearam a conversa no sentido de os estudantes imaginarem quais seriam esses segredos. A partir das respostas dos estudantes, foi organizado um agrupamento dos possíveis temas indicados e sobre os quais iríamos escrever.

Outro momento do trabalho foi de discussão do papel das ilustrações nos livros. As crianças comentaram a relação delas com as imagens durante a leitura. A proposta, a partir desse bate-papo, foi que cada um escolhesse os temas apresentados para ilustrá-lo. Os desenhos foram compartilhados e foram desenvolvidas atividades de planejamento e escrita das histórias.

Com as ideias dos estudantes em mãos, assumíamos o papel de escribas para produzirmos as primeiras versões de cada capítulo. Os alunos estavam cientes de que nem todas as ideias propostas por eles estariam no texto e que essas ideias também poderiam aparecer registradas de diferentes formas, já que o trabalho coletivo exige escolhas e a produção do texto precisa considerar uma lógica de organização para produção de sentido. A verossimilhança foi um dos aspectos trabalhados durante as discussões coletivas sobre o encadeamento das ideias, os rumos da história. Um movimento constante nesse processo foi a reflexão sobre a lógica textual, sobre os efeitos dos elementos linguísticos constitutivos da materialidade do texto.

Após conhecer a primeira versão de cada história, os estudantes eram convidados a contribuir, apresentando possíveis alterações e comentando suas sensações em relação ao enredo. Reforçamos constantemente o lugar de autores ocupado pelos alunos no processo de escrita coletiva. Esse trabalho rendeu 5 capítulos com belas histórias.

Além disso, houve um bate-papo virtual com o Ilan Brenman. As crianças ficaram muito empolgadas com esse momento e felizes por terem a oportunidade de conversar

sobre o processo criativo desse escritor e de compartilhar a nossa experiência de escrita coletiva de várias histórias a partir do livro “Até as princesas soltam pum”.

Considerações finais

Apresentado o nosso trabalho, é de suma importância que se diga sobre a alegria de saber que estabelecemos, no momento certo, harmonia entre o trabalho e as relações humanas; que consolidamos elos tão importantes para que para que os estudantes pudessem desenvolver uma postura ativa, crítica e reflexiva nas suas interações. Trabalhamos para o desenvolvimento de autonomia, de criticidade e de valorização da voz e da vez dos sujeitos. Tudo isso nos leva a crer, cada vez mais, que uma visão de ensino de português baseado na prática, nas ações diárias, na língua em uso constitui momentos ricos e muito importantes para a prática, sem dúvida, mas também para a memória afetiva de sujeitos que passam a entender que há sentido no que se aprende, no que se ensina. Nessa concepção, a emoção e a sensibilidade são companheiras e reforça-se a ideia de que a comunicação se faz por linguagem e suas manifestações e não há linguagem mais universal do que aquela que dá sentido, que faz sentido.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BRENNAN, I. **Até as princesas soltam pum**. Ilustrações de Ionit Zilberman. São Paulo: Brinque-Book, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-33.
- SILVA, Flávia Lins e. O diário de Pilar na Grécia. Ilustrações de Joana Penna. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2015.
- SOARES, Magda. **O jogo das escolhas**. In: MACHADO [et al] (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. (Coleção Literatura e Educação), páginas 19- 32.

MATEMÁTICA: PRECISAMOS DE AFETO PARA (RE)ENCONTRAR O FIO DA MEADA

PRECISAMOS DE AFETO PARA (RE)ENCONTRAR O FIO DA MEADA

NECESITAMOS DEL AFECTO PARA (RE)ENCONTRAR EL HILO

WE NEED AFFECTION TO (RE)FIND THE THREAD

Juliana Batista Faria⁹
Ana Rafaela Correia Ferreira¹⁰
Denise Alves de Araújo¹¹
Diogo Alves de Faria Reis¹²
Renata Alves Costa¹³
Roselene Alves Amâncio¹⁴
Warley Machado Correia¹⁵

RESUMO: Este texto é fruto de um trabalho investigativo-formativo que se encontra em andamento, sendo realizado por docentes de Matemática do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirados pela experiência de uma das professoras com a “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas” (SUAREZ, 2011), os autores desenvolveram um processo de escrita de narrativas sobre suas experiências pedagógicas com o Ensino Remoto Emergencial e refletiram coletivamente sobre elas. O texto narra, em primeira pessoa do plural, os primeiros movimentos dessa experiência de “pesquisa-formação” (PASSEGGI, 2016) entre pares, trazendo à tona uma das lições tecidas por docentes de Matemática que, diante do desafio de vivenciar a escola no contexto da pandemia da Covid-19, reconstruíram sentidos para o pensar, o sentir, o fazer e o ser docentes da educação básica. “Precisamos de afeto para (re)encontrar o fio da meada” é uma lição que condensa vários sentidos importantes para os autores em torno da temática da afetividade na docência. O artigo é a primeira produção compartilhada pelo grupo, em que os autores construíram um modo de contar o que lhes aconteceu desde o início da pandemia e como foram percebendo o afeto como uma necessidade da docência (e da vida).

Palavras-chave: Afetividade; Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas; Ensino Remoto Emergencial.

RESUMEN: Este texto es el resultado de un trabajo de investigación-formación que está en curso, realizado por profesores de Matemática del Centro Pedagógico de la Escuela de Educación Básica y Profesional de la Universidad Federal de Minas Gerais. Inspirados en la experiencia de una de las docentes con la “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” (SUAREZ, 2011), los autores desarrollaron un proceso de escritura de

⁹ Doutora em Educação, Professora de Matemática na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pós-Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – E-mail: julianabatista@ufmg.br.

¹⁰ Doutora em Educação, Professora de Matemática na Escola de Educação Básica e Profissional, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – E-mail: anarafaclac@cp.ufmg.br.

¹¹ Doutora em Educação, Professora de Matemática na Escola de Educação Básica e Profissional e Coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – E-mail: denisearaujo@ufmg.br.

¹² Doutor em Educação, Professor de Matemática na Escola de Educação Básica e Profissional, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – E-mail: diogofaria@ufmg.br.

¹³ Doutora em Educação, Professora de Matemática na Escola de Educação Básica e Profissional, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – E-mail: renata-mat@ufmg.br.

¹⁴ Mestre em Ensino de Matemática, Doutoranda em Educação, Professora de Matemática, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – E-mail: roseleneamancio@ufmg.br.

¹⁵ Doutor em Educação, Professor de Matemática, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – E-mail: warleymc@ufmg.br.

narrativas sobre sus experiencias pedagógicas en el contexto de enseñanza remota por emergencia sanitaria y reflexionaron colectivamente sobre ellas. El texto narra los primeros movimientos de esta experiencia de “investigación-formación” (PASSEGGI, 2016) entre pares, visibilizando una de las lecciones extraídas por profesores de matemáticas que, ante el desafío de vivir la escuela en el contexto de la pandemia de Covid-19, reconstruyeron sentidos para pensar, sentir, hacer y ser docentes de educación básica. “Necesitamos del afecto para (re)encontrar el hilo” es una lección que condensa varios sentidos importantes para los autores en torno al tema de la afectividad en la enseñanza. El artículo es la primera producción compartida por el grupo, en la que los autores construyeron una manera de contar lo que les pasó desde el inicio de la pandemia y cómo llegaron a percibir el afecto como una necesidad de la enseñanza (y de la vida).

PALABRAS CLAVE: *Afectividad; Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas; Enseñanza Remota por Emergencia Sanitaria.*

ABSTRACT: This paper is a result of an investigative-formative work that is in progress, being carried out by Mathematics teachers from the Pedagogical Center of the Education and Professional School in the Federal University of Minas Gerais. Inspired by the experience of one of the teachers with the “Narrative Documentation of Pedagogical Experiences” (SUAREZ, 2011), the authors developed a process of writing narratives about their pedagogical experiences with “Emergency Remote Teaching” and collectively reflected on them. The paper narrates, in the first person plural, the first movements of this experience of “research-training” (PASSEGGI, 2016) among peers, bringing to light one of the lessons taught by Mathematics teachers who, faced with the challenge of experiencing school in the context of the Covid-19 pandemic, reconstructed meanings for thinking, feeling, doing and being teachers of basic education. “We need affection to (re)find the thread” is a lesson that condenses several important meanings for the authors around the theme of affectivity in teaching. The article is the first production shared by the group, in which they built a way of telling what happened to them since the beginning of the pandemic and how they came to perceive affection as a necessity of teaching (and of life).

KEYWORDS: *Affectivity; Narrative Documentation of Pedagogical Experiences; Emergency Remote Teaching.*

Introdução

Este texto é fruto de um trabalho investigativo-formativo em andamento, realizado por docentes de Matemática do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirados pela experiência de uma das professoras com a “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas” (SUÁREZ, 2011), desenvolvemos um processo de escrita narrativa sobre nossas experiências com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e refletimos coletivamente sobre as narrativas produzidas por nós. É com muita alegria que compartilhamos, no fascículo de estreia da Revista do Centro Pedagógico, uma narrativa sobre essa experiência de “pesquisa-formação” (PASSEGGI, 2016) entre pares, que traz à tona uma das lições tecidas por docentes de Matemática que, diante do desafio de vivenciar a escola no contexto da pandemia da Covid-19, reconstruíram sentidos para o pensar, o sentir, o fazer e o ser docentes da educação básica.

O trabalho investigativo-formativo: escrita, leitura e conversa sobre as narrativas

Tudo começou com um convite: a professora Juliana se dispôs a coordenar o processo, convidando-nos a escrever um texto no qual contássemos a história de como vivenciamos a docência no ERE: o que fizemos, o que aprendemos, o que sentimos, sobre o que refletimos... Temas comuns no cotidiano da escola (avaliação, por exemplo) foram sugeridos, com algumas perguntas, para disparar o processo da escrita, mas cada pessoa poderia escrever sua narrativa da maneira como se sentisse mais confortável. Algumas perguntas buscavam reconstruir histórias vivenciadas por nós de um modo bastante pessoal: Como eu me sentia em relação a ensinar no contexto de uma pandemia? Que dificuldades eu tinha para começar? Que sensações eu tinha? Que movimentos eu fiz, internamente e externamente, para dar conta dessa situação?

Aceitamos o convite e escrevemos, por um período que variou entre duas e quatro semanas, nossa primeira versão da narrativa, a qual foi enviada diretamente para a professora Juliana. Ela leu os textos e enviou para cada um de nós um áudio de *WhatsApp* que compartilhava como havia sido sua experiência de leitura: que sentimentos, lembranças e reflexões o texto lhe havia provocado e que partes ou expressões lhe pareciam mais potentes para compor um texto coletivo. Em seguida, ela nos enviava sua própria narrativa e pedia que fizéssemos o mesmo movimento com o texto dela.

Esse processo foi vivido de maneira muito distinta para cada um de nós. Em alguns casos, foram longas as conversas disparadas pelo *WhatsApp*, com sucessivas trocas de mensagens e áudios que fizeram com que os textos se expandissem em novas histórias e reflexões. Também foram trocadas impressões por escrito no interior da narrativa, no caso de uma de nós. A etapa seguinte a esse processo foi um encontro ao qual denominamos “Círculo de Leitura”: *Renata lê Diogo que lê Roselene que lê Ana Rafaela que lê Denise que lê Warley que lê Renata, fechando o círculo.*

Como todos já haviam lido a narrativa de Juliana e vice-versa, seu texto não entrou nesse círculo. Ela apenas coordenou o encontro online onde cada um contava para os demais a experiência de leitura do texto do colega. Cada texto provocou conversas que proporcionaram novas reflexões e o reconhecimento dos diferentes modos de pensar, sentir e vivenciar a docência no ERE. Nessas conversas, tecemos possibilidades de tematizar as experiências relatadas, explorando as vivências que foram importantes para

todos e destacando as potencialidades, as singularidades e a riqueza de sentidos da narrativa de cada um. Esse encontro teve a duração de aproximadamente duas horas e foi gravado. De posse da gravação, a professora Juliana assistiu novamente ao encontro, buscando encontrar, nas palavras ditas por todos, expressões que fossem potentes como “núcleos de sentidos” (FARIA, 2018) coletivos de nossas experiências pedagógicas com o ERE. De posse do material produzido por ela, nos encontramos novamente e tomamos as decisões para a escrita deste e de outros textos que serão fruto dessa rica experiência de pesquisa-formação entre pares. Inspirados em Benjamin (2012), extraímos várias lições de nossas experiências. Para este texto, trazemos aquela que se relaciona com a afetividade. Para tratar dessa lição, costuramos fios de sentidos de nossas experiências, construindo um modo de contar o que nos aconteceu desde o início da pandemia e como fomos percebendo o afeto como uma necessidade da docência (e da vida).

Lição da Experiência: precisamos de afeto para (re) encontrar o fio da meada

Sentir-se perdida, insegura, atordoada, paralisada. Sentir-se angustiado, ansioso, triste, abalado. Interrupção, susto, solidão, medo, pânico, caos, incômodo, não saber... A pandemia da Covid-19 nos colocou em suspensão, perdemos o chão e, por algum tempo, ficamos confusos sobre o que fazer, perdemos o fio da meada de como conduzir nosso trabalho. Mais do que isso, ainda não havíamos construído nenhum sentido para a educação e, especificamente, para a Educação Matemática, em um contexto pandêmico.

Talvez tenhamos perdido o chão porque, de fato, perdemos o chão da escola e passamos a ensinar no ambiente virtual. Nossa escolha por sermos profissionais da educação básica é muito baseada no quanto gostamos dos momentos que vivenciamos com as crianças e os adolescentes na escola, tudo pautado na presença, “olho no olho”.

Para mim, a melhor parte de ser professora está na relação com os estudantes. Eu costumo brincar que ensinar matemática é só uma desculpa que eu uso para vivenciar essa relação e construir, junto com meus alunos, uma maneira bonita e inteligente de ver a vida, de compreender a realidade, de sonhar e de realizar coisas boas para si e para o mundo. (Trecho da narrativa da professora Juliana)

Antes de começar, tínhamos muito receio de que não fosse possível construir relações afetivas pelo ERE. Durante os dois anos de pandemia, no entanto, vimos que no ERE há manifestações de carinho, de proximidade, de afeto. E há indiferença,

distanciamento, apatia. Percebemos que o que pode existir nas relações humanas pode existir no ERE, só que não do mesmo jeito e com a mesma intensidade. Ao conversarmos sobre nossas narrativas, ficou evidente o afeto como uma necessidade, uma condição da docência; a afetividade como uma dimensão essencial do ensinar e do aprender. Algo que Paulo Freire (1996) já dizia: a amorosidade como uma dimensão constitutiva da docência.

Um dia eu comentei que estava muito frio aqui em casa, então mais de dez alunos levantaram a mão para dizer que a casa deles é fria porque eles moram num lugar alto, para explicar que no lote que eles moram tem várias casas, que na casa deles bate pouco sol, que podem jogar bola porque no prédio que eles moram tem quadra, outro disse que no prédio dele não tem quadra, mas que ele joga futebol no prédio do vizinho, outros foram contar que estavam ficando na casa da vó, outros queriam dizer que estão ficando sozinhos porque os pais voltaram a trabalhar.... O assunto do frio virou assunto de casa. Mas depois que eu disse que iríamos finalizar a conversa para começar a aula, um aluno disse “Professora, você está com quantas blusas de frio?” Então voltou a discussão oral e no chat, alguns alunos apostando que iriam acertar se eu estava com 3 ou 4 blusas de frio (realmente eu sou frienta). Outros voltaram a falar que não estavam usando blusa de frio porque o lugar em que moram é bemquentinho. Então eu finalizei a conversa: Anotem o tema de hoje porque vamos começar a aula! Conversas simples assim, que ocorreram em várias aulas, mostram o tanto que é bom que os estudantes possam falar sobre coisas da vida, mesmo que a professora interrompa porque também é preciso que eles aprendam Matemática. (Trecho da narrativa da professora Roselene)

A narrativa da professora Roselene evidencia a beleza do movimento de escutar aos alunos, ao mesmo tempo que isso às vezes nos angustia e precisa ser interrompido (quando o tema da conversa não se conecta com o tema da aula). Essa interrupção não acontece somente no ERE, mas a sensação de termos pouco tempo para promover a aprendizagem de Matemática parece ser mais dramática na modalidade remota, pois há menos tempo para conviver com os estudantes e para ensinar Matemática.

Acredito que a minha sorte foi ter conhecido um pouco os estudantes antes de iniciar a pandemia e já criado alguma relação com eles. Sobre a participação, a grande maioria não participa. Ninguém abre a câmera ou o áudio. Quando participam, é mais pelo chat. (Trecho da narrativa da professora Ana Rafaela)

Nossas narrativas expressam grande sentimento de perda, de vazios, de tristeza com o ERE, especialmente com as respostas que os adolescentes, de um modo geral, deram a tudo que fizemos. Entre as crianças também tivemos esse sentimento, pois muitas delas foram se cansando e desaparecendo das câmeras, outras nunca se manifestaram.

Mas é preciso refletir de modo especial sobre os efeitos que o isolamento social teve sobre a vida dos adolescentes e como isso afetou nossas aulas, nossas relações com eles e com os colegas, bem como nossos sentimentos em relação aos resultados de nosso trabalho. Os adolescentes já conhecem os efeitos negativos que a exposição nas telas pode ter, têm receio de que suas telas sejam copiadas, de virarem “memes” conforme o que disserem. Eles se preocupam com sua imagem perante os colegas, por isso resistiram muito a se expressarem pela tela.

Minha relação com o 9º [2020] foi mais forte – por conta da convivência física de antes. Com o 7º [2021] ainda está em construção. E depois de voltarmos semi-presencialmente (uma vez por semana, encontramos um grupo de 6 estudantes, no meu caso, todas as sextas-feiras) a conexão online está se tornando melhor. A gente lembra da cara, do corpo, da forma de agir durante as atividades presenciais nas aulas remotas. Não foram todos, por volta de 60% apenas dos estudantes dos 7º anos que retornaram, mas já foi suficiente para transformações ocorrerem. (Trecho da narrativa do professor Diogo)

Todos nós perdemos e (re)encontramos o fio da meada por diversas vezes: vivenciamos perdas de relação com alguns estudantes, tentamos resgatá-los, reencontramos alguns, outros não.

Ao contrário do ensino presencial, o ensino remoto me trouxe um sentimento de solidão. Frequentemente eu sentia falta de ver o rostinho das alunas e dos alunos, que muitas vezes diz muito a respeito do que estão aprendendo (ou não). No contexto do ERE, em diversos momentos, tive um sentimento de não ser professor (pelo menos, não aquele que tento ser); de não ser alguém que faz o aluno pensar, criticar e refletir a respeito do seu processo de aprendizagem. Acabei, muitas vezes, sendo um mero reprodutor de conteúdo, postado em livros didáticos. Algo que sempre fui contra. (Trecho da narrativa do professor Warley)

A baixa participação dos adolescentes nos deixava solitários no diálogo que poderíamos estabelecer com a Matemática, causando um mal-estar no modo como tínhamos que conduzir as atividades síncronas. Isso não era diferente na produção dos materiais destinados às atividades assíncronas, em função das reflexões que fazíamos sobre como ensinar Matemática no ERE: por mais que tentássemos fazer materiais que dialogassem com os estudantes, não estaríamos presentes na realização das tarefas. Isso fazia com que nossos materiais assumissem algumas características tecnicistas, o que nos incomodava bastante, já que nossas aulas costumam ser muito dialogadas e baseadas em atividades de exploração e investigação matemática.

Apesar desse mal-estar, destacamos o quanto é importante buscar ver o lado bom de nossas experiências pedagógicas, para que possamos cultivar a alegria na docência. Olhar para trás e perceber que fizemos o melhor que pudemos, nas condições que tivemos, nos fortalece. Uma conversa que acolha nossas dificuldades e frustrações é importante, mas essencial é trazer à tona o que fizemos de bom. Essa é uma prática que coloca a generosidade, para conosco e para com os colegas, como um valor importante para a docência.

Eu me sinto satisfeita com o que faço quando penso nas condições que tenho. Acho que faço o melhor possível. São muitas perdas, não poder interagir com as crianças e avaliar o processo de aprendizagem mais de perto. Por outro lado, as vezes fico pensando se as coisas no presencial andavam tão bem assim. O ERE nos impôs um acompanhamento muito mais próximo dos estudantes e eles por sua vez tem muito mais acesso a nós. Mais vigilância ou mais assistência. O que estamos fazendo mais? Mais trabalho, não tenho dúvidas, pois é mais difícil delimitar o tempo para fazer as coisas no remoto (Trecho da narrativa da professora Denise).

A dimensão afetiva vivenciada no ERE se mescla às possibilidades cotidianas de acesso dos estudantes e suas famílias a nós, por meio da Plataforma Moodle CP. Em alguns casos, pudemos dar mais assistência individual aos alunos do que aquela que conseguimos dar em sala de aula. No entanto, algo que nos incomodou foi a sensação permanente de vigilância e cobrança. A pergunta inspirada pela narrativa da professora Denise (mais assistência ou mais vigilância?) nos levou a refletir sobre as tensões vivenciadas durante a pandemia. O ERE mudou temporariamente, mas de modo radical, a organização dos tempos escolares, a abordagem dos conteúdos, as leis. Tais mudanças criaram inseguranças em gestores, professores e famílias, o que fomentou ações de vigilância e cobrança entre todos. As tensões e sobrecargas desse processo foram, sem dúvida, prejudiciais à saúde física, mental e emocional de toda a comunidade escolar.

(...) Fiquei com muito medo. Chorei muito por pessoas que não conhecia, por famílias inteiras sendo arrastadas por esta doença. Filhos que não podiam enterrar seus pais. Esposas que não podiam se despedir dos maridos. Cenas chocantes de padres dando a bênção final em milhares de caixões. Aquilo me deixava cada vez com mais medo. Meus filhos, com pavor de nos perder, e nós, com pavor de deixá-los. Nunca senti tanto medo. Decidimos que o melhor que poderíamos fazer era rezar e pedir a Deus proteção. Paramos de assistir ao noticiário e começamos a orar todos os dias. Tínhamos um ao outro. (Trecho da narrativa da professora Renata)

A vivência da pandemia nos trouxe experiências existenciais profundas, que vão muito além dos desafios comuns à profissão docente. Tivemos de encarar as expressões da vida (e da morte) de um modo muito diferente. Vivenciamos angústias, medos, dores, dificuldades. O amor, a união, o cuidado e a fé nos auxiliaram a enfrentar isso, especialmente junto a nossos familiares. Essas dimensões da vida não se separam daquilo que somos ou podemos ser como docentes.

Considerações finais

Neste texto, buscamos narrar os primeiros movimentos de uma experiência de pesquisa-formação em andamento. Compartilhamos um pouco do processo que vivenciamos para escrever este texto, pois consideramos que ele pode inspirar outros docentes a tomarem as narrativas pedagógicas como forma de refletir coletivamente sobre suas práticas. Trouxemos algumas reflexões que o movimento de escrever, ler e conversar sobre nossas narrativas de experiência pedagógica no Ensino Remoto Emergencial nos inspiraram a realizar. “Precisamos de afeto para (re)encontrar o fio da meada” é uma lição da experiência que condensa vários sentidos importantes para nós em torno da temática da afetividade na docência e abre um horizonte de muitas possibilidades futuras de diálogo com a literatura. Por ora, nossos esforços se concentraram em compartilhar com a comunidade acadêmica alguns dos desafios que enfrentamos no ERE em relação a essa temática e alguns olhares que construímos coletivamente sobre como vivenciamos a docência no contexto da pandemia.

Referências

BENJAMIN, W. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* 8ª edição revista. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas, v.1), p. 213-240.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018, 385 f.

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

PASSEGGI, M. C. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico.** Roteiro, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 22/03/2022.

SUÁREZ, D. H. **Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente.** Revista del IICE, 2011, nº 30. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>. Acesso em: 01/04/2022.

PALCO ABERTO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM DISTANCIAMENTO FÍSICO

**PALCO ABERTO DO CP/UFMG:
UM CONVITE À EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA EM DISTANCIAMENTO FÍSICO**

**TABLADO ABIERTO DE CP/UFMG:
UNA INVITACIÓN A LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN DISTANCIAMIENTO FISICO**

**OPEN STAGE OF CP/UFMG:
AN INVITATION TO THE ARTISTIC EXPERIENCE IN PHYSICAL DISTANCING**

Evandro Menezes¹⁶
Liana Lobo¹⁷
Paulo Henrique Alves¹⁸
Silvia Amélia Souza¹⁹
Roberson Nunes²⁰
Marlaina Roriz²¹
Sâmara Santana²²
Claudio Emanuel Santos²³
Bruno Silva²⁴
Kami Soares²⁵

RESUMO: O presente artigo apresenta o Palco Aberto, evento organizado pelo Programa de Extensão Encontros com Arte, do Núcleo de Arte do Centro Pedagógico da UFMG, com foco nas edições realizadas no contexto da pandemia da Covid-19: o Palco Aberto #Em Casa, em 2020, e o Palco Aberto Cenários, em 2021. Pretende-se explanar sobre a adaptação do evento para o formato on-line, considerando a participação da comunidade escolar ingressa e egressa, a repercussão do evento na comunidade universitária e os desdobramentos do Palco Aberto nas duas edições citadas. Por via da reestruturação do evento para que ele pudesse aproximar pessoas em distanciamento físico, o artigo aponta sobre formas de promover conexões por meio do fazer e da apreciação artística, de modo a dar visibilidade às inúmeras formas de expressão artística e cultural.

Palavras-chave: Arte; Cultura Escolar; Palco Aberto Online.

¹⁶Doutor em Música. Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes/UFMG. Professor de Música do Núcleo de Arte do Centro Pedagógico – CP/UFMG E-mail: evandrocpufmg@gmail.com

¹⁷Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da FaE/UFMG. Professora de Cinema e Audiovisual no Núcleo de Arte do Centro Pedagógico - CP/UFMG. E-mail: lianalobobap@hotmail.com.

¹⁸Doutor em Educação pela FaE/UFMG – linha de História da Educação. Professor de Música do Núcleo de Arte do Centro Pedagógico – CP/UFMG E-mail: phpity84@yahoo.com.br

¹⁹ Mestre em Tecnologia da Imagem pela EBA/ UFMG. Professora de Artes Visuais/ Audiovisuais no Núcleo de Arte do Centro Pedagógico - CP/UFMG. E-mail: silviaameliaufmg@gmail.com

²⁰ Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários/UFMG. Professor de Teatro do Núcleo de Arte do Centro Pedagógico – CP/UFMG. E-mail: roberstonunes@gmail.com

²¹ Mestre em Arte pelo Programa Arte e Tecnologia da Imagem pela EBA/UFMG. Professora de Dança do Núcleo de Arte do CP/UFMG. Email: mfroriz@hotmail.com

²² Mestre em Arte e Tecnologia da Imagem pela EBA/UFMG. Professora de Artes Visuais do Núcleo de Arte do CP/UFMG. Email: netsocs@gmail.com

²³Doutor em Educação pelo Programa Conhecimento e Inclusão da FaE/UFMG. Professor de Artes Integradas do Núcleo de Arte do Centro Pedagógico – CP/UFMG. E-mail: claudioes23@gmail.com

²⁴ Ex-bolsista (PBEXT) do Programa Encontros com Arte. Graduando da Licenciatura em Teatro – EBA/UFMG.

²⁵ Ex-bolsista (PBEXT) do Programa Encontros com Arte. Graduando do Bacharelado em Teatro – EBA/UFMG.

RESUMEN: Este artículo presenta el Tablado Abierto, evento organizado por el Programa de Extensión Encuentros con Arte, del Departamento de Arte del Centro Pedagógico de la UFMG, con foco en las ediciones realizadas en el contexto de la pandemia del Covid-19: el Tablado Abierto #EnCasa, en 2020, y el Tablado Abierto Escenarios, en 2021. Se pretende explicar la adaptación del evento al formato en línea, considerando la participación de la comunidad escolar entrante y saliente, la repercusión del evento en la comunidad universitaria y los desarrollos del Tablado Abierto en las dos ediciones citadas. A través de la reestructuración del evento para que pueda reunir a personas en la distancia física, el artículo apunta formas de promover conexiones a través del hacer y de la apreciación artística, para dar visibilidad a las innumerables formas de expresión artística y cultural.

PALABRAS CLAVE: Arte; Cultura Escolar; Tablado Abierto En Línea.

ABSTRACT: This article presents the Open Stage, an event organized by the Meetings with the Art Extension Program, of the Department of Art of the UFMG Pedagogical Center, focusing on editions carried out in the context of the Covid-19 pandemic: the Open Stage # AtHome, in 2020, and the Open Stage Sceneries, in 2021. It is intended to explain the adaptation of the event to the online format, considering the participation of the freshman and extroverted school community, the impact of the event on the university community and the developments of the Open Stage in the two mentioned editions. By restructuring the event so that it can bring people together at a physical distance, the article points out ways to promote connections through doing and artistic appreciation, to give visibility to the countless forms of artistic and cultural expression.

KEYWORDS: Art; School Culture; Online Open Stage.

A experiência artística no CP

O Centro Pedagógico (CP) conta com a oferta da disciplina Arte para todas as turmas, contemplando todo o Ensino Fundamental regular (1º ao 9º ano) e o Projeto de Extensão destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para os estudantes do Ensino Fundamental, as aulas são ministradas diretamente pelos docentes efetivos que integram o Núcleo de Arte do CP. No caso da EJA, por meio da orientação que esses docentes oferecem para graduandos das licenciaturas em Arte da UFMG, são os bolsistas que atuam junto aos estudantes.

Em sintonia com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece a Arte como “componente curricular obrigatório” voltado à promoção do “desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996), o CP oferta a Arte nas quatro linguagens determinadas pela LDB e Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Para além dessas, oferta ainda as Artes Integradas – como espaço de confluência entre as artes – e a linguagem Audiovisual.

Ainda em concordância com a BNCC, tendo em vista que “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores” (BNCC, 2018), a Arte no CP contempla a expressão artística e a experiência estética para além do espaço do currículo ou da sala de aula. O

Núcleo de Arte do CP considera necessário expandir esses espaços, oferecendo atividades artísticas e culturais extracurriculares diversificadas. Através do Programa Encontros com Arte são realizados inúmeros projetos e eventos nas áreas de Cultura, Educação e Arte, envolvendo oficinas, seminários, apresentações de música, teatro, dança e exposições de artes visuais e audiovisuais. O Programa Encontros com Arte foi criado no ano de 2003 com o objetivo de consolidar as diversas práticas e experiências realizadas pelos professores de Arte do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. As atividades artísticas e culturais propostas por este Programa são realizadas ao longo de todo o período letivo, com o objetivo de ampliar as experiências de nossos alunos, da comunidade escolar e, também, de levar para o público externo, as nossas práticas e reflexões. Isto contribui para as discussões em torno da Arte e do fazer cultural não apenas no âmbito do Centro Pedagógico, mas também para além do território escolar.

Em relação aos eventos destaca-se o Palco Aberto, acessível à participação voluntária de toda a comunidade do CP - estudantes, docentes, servidores técnicos, famílias e convidados externos. No presente artigo apresentaremos o Palco Aberto, destacando como ocorreram as versões dos dois últimos anos, impactadas e reinventadas no contexto da pandemia da Covid-19: o Palco Aberto#Em Casa, em 2020, e o Palco Aberto Cenários, em 2021.

O evento Palco Aberto

O Palco Aberto é um evento que acontece, anualmente, desde o ano de 2014, e integra o calendário do CP e do Programa Encontros com Arte, coordenado e produzido pelos docentes do Núcleo de Arte. Para a realização desse evento, o Núcleo conta com a parceria dos bolsistas do Programa e de colegas servidores técnicos e docentes, que integram comissões montadas especialmente para a organização de cada edição.

O evento se constitui como um espaço aberto a propostas artísticas individuais e coletivas, oportunizando à comunidade do CP/UFMG experiências de produção e fruição artística, abraçando os talentos e interesses dos participantes. Dentre os objetivos do evento, destacamos: incentivar talentos artísticos na escola; integrar esses talentos individuais às propostas de ensino artístico no âmbito das disciplinas escolares; formar um público espectador (formação de plateia) e promover a conexão entre sociedade e escola, enriquecendo o repertório artístico e cultural dos participantes e espectadores.

A pré-produção envolve a criação de cartazes e vídeos para a divulgação entre a comunidade, convidando para as inscrições e participação. Nas últimas edições presenciais, até o vídeo de divulgação vinha contando com a contribuição criativa de estudantes do CP.



FIGURA 1: Frame do vídeo de divulgação do Palco Aberto 2018²⁶

Aberta as inscrições – com antecedência de um mês – os interessados preenchem um formulário indicando as principais informações a respeito da produção que queriam apresentar, tais como: linguagem e formato artístico na qual se enquadra; demandas técnicas específicas; necessidade de acompanhamento por instrumentistas, playback, ou trilha sonora; necessidade de cenários ou figurinos. A inscrição nunca teve caráter de seleção, mas sim de organização do evento e acompanhamento dos preparativos das apresentações dos participantes²⁷, para que possam idealizar, produzir e realizar suas apresentações de forma qualificada. O foco é no processo de produção artística, nas aprendizagens envolvidas no mesmo, que acabam, conseqüentemente, desdobrando-se em mais qualidade nas produções apresentadas. Por fim, no intuito de qualificar o evento e os trabalhos inscritos, a produção sempre envolve um grande aparato técnico e artístico²⁸.

²⁶ Vídeo Divulgação Palco Aberto 2018 disponível no Youtube: <https://youtu.be/zjogQm4uXrs> .

²⁷ Ao longo de diferentes edições do Palco Aberto, diversos docentes do CP se empenharam em entrar em contato com os inscritos e orientá-los quanto à construção de suas apresentações. Especialmente os docentes do Núcleo de Arte incentivam os alunos a ensaiar e se preparar para suas apresentações – os professores de Música, por exemplo, orientam sobre técnicas para tocar ou cantar, definem tonalidades para canções que serão apresentadas, participam dos ensaios; o professor de Teatro orienta nas marcações, criação de cenas, cenários, figurinos; e a professora de Dança auxilia no desenvolvimento de coreografias e nos ensaios.

²⁸ Nas edições presenciais, por exemplo, o evento demanda montagem de palco com estrutura de som, amplificadores, microfones, disponibilização de instrumentos musicais e construção de um ambiente adequado para as apresentações artísticas e fruição pelos espectadores. Para as apresentações musicais uma banda de apoio é montada, normalmente integrada pelos professores de Música do CP, por estudantes da graduação, estagiários ou bolsistas que participam de programas institucionais, por estudantes do CP que já tocam algum instrumento, familiares, servidores ou até mesmo

Dentre os diversos eventos culturais que ocorrem regularmente no CP, o Palco Aberto vem se consolidando como um dos mais relevantes, uma vez que mobiliza parte significativa da comunidade escolar em um trabalho coletivo de produção cultural e fruição artística. As edições, até o ano de 2019, vinham ocorrendo em um sábado letivo e a comunidade era convidada a comparecer à escola especificamente para o Palco Aberto, tendo uma média de 300 espectadores por evento. Podemos também observar um engajamento constante com o evento a partir das inscrições para apresentações. Nas edições de 2017 e 2018, por exemplo, tivemos 21 apresentações, e no Palco Aberto de 2019 – o último no formato presencial – foram 26 apresentações. Essas edições presenciais reuniam a comunidade do CP no pátio da escola para fruir das apresentações artísticas que eram, em sua grande maioria, nas linguagens da Música, Dança e Teatro.

O Palco Aberto #EmCasa

No ano de 2020, a partir do mês de março, o confinamento e o distanciamento físico impostos pela irrupção da pandemia da COVID-19 paralisou as atividades escolares abruptamente. O momento foi inusitado e gerador de inseguranças, ansiedades e principalmente incertezas quanto aos desdobramentos e à duração da situação. Nos primeiros momentos da pandemia, compartilhávamos um sentimento negativo de falta de perspectivas e medo do futuro. A leitura do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak, nos instigou a encontrar nossos “paraquedas coloridos”, para, naquele delicado momento, amenizarmos a “queda” e adiarmos o “fim do mundo” representado pelo surgimento da pandemia causada por um vírus desconhecido, que nos mantinha em casa, sem afeto ou conexão física com outras pessoas. Segundo Krenak (2019),

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover (...) pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E minha provocação para adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estamos adiando o fim. (...) Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir

por músicos contratados. Há ainda o envolvimento de servidores técnicos, que atuam na produção, contribuindo nas demandas que envolvem tecnologia, registro fotográfico e audiovisual do evento, montagem e desmontagem dos equipamentos e apoio nos bastidores.

paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019, p. 13).

No Centro Pedagógico, foram cinco meses de estudos e planejamentos para uma retomada do ensino de forma qualificada e inclusiva no formato remoto. Durante esse período entre a paralisação das atividades e o retorno remoto, a falta de contato presencial entre nós - docentes e bolsistas atuantes no Núcleo de Arte - com os colegas, estudantes, e famílias do CP, foi nos causando um grande incômodo, que foi se transformando em vontade de (re)agir. A falta acabou dando lugar ao desejo do encontro, para estarmos juntos mesmo que virtualmente. Desejo de nos libertarmos de alguma maneira das amarras e limitações impostas pelo distanciamento, e de transformar sentimentos inerentes àquele delicado momento - angústia, medo, desespero, impaciência, solidão, pânico, depressão - em outros mais leves e transformadores - paz, alegria, prazer, bem-estar, coletividade, desejo, criatividade.

Percebíamos também que o distanciamento físico havia intensificado o tempo que as pessoas permaneciam em frente às telas, consumindo notícias e produções culturais. Assim, decidimos propor uma atividade virtual que incluísse também a dimensão da experiência criativa, promovendo uma relação mais completa com a Arte. Como Jorge Larrosa (2017), partimos do princípio de que “experiência é aquilo que (...), ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2017, p. 26).

Como a ideia era conectar a comunidade escolar em torno da criação, compartilhamento e fruição artística, encontramos na retomada do Palco Aberto uma forma de conectar a comunidade com algo já conhecido e afetivo. Esse ato de cuidado com a cultura escolar do CP nos levou a conceber um Palco Aberto em um formato até então não imaginado e desafiador, muito diferente do que vínhamos realizando, totalmente virtual, ao qual demos o nome de Palco Aberto #EmCasa.

Estabelecemos como objetivos do Palco Aberto #EmCasa: conectar e acolher a comunidade escolar; possibilitar um espaço para compartilhamento de criações e práticas artísticas; ressignificar o isolamento social por meio da expressão artística. Definimos que nossa primeira ação seria criar. Propusemo-nos a produzir um vídeo que fosse, ao mesmo tempo, um convite, uma chamada para a participação da comunidade no Palco Aberto #EmCasa, e uma obra artística.

Para a criação deste vídeo-convite, cada um dos bolsistas e docentes do Núcleo de Arte criou, em casa, sozinho ou com a participação da família, um ou mais pequenos vídeos. Cada um escolheu uma forma de fazer arte, utilizando os objetos e materiais disponíveis. Foram produzidos vídeos envolvendo desenho de observação, o processo de criação de uma boneca de papel, um batuque na cozinha, uma cantoria em família, experimentos cênicos, explorando espaços e interação com objetos. Uma das produções, no formato audiovisual, revelava a confusão que o isolamento/distanciamento impôs às nossas rotinas, simulando a passagem instantânea de uma pessoa que trabalhava em um computador para sua cama, na hora de dormir.

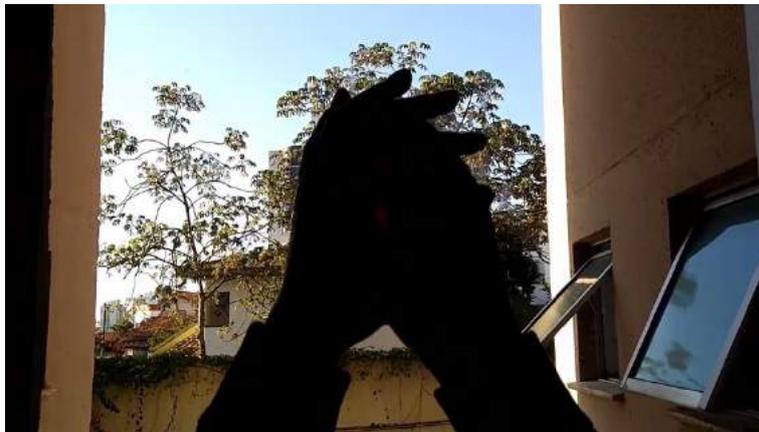


FIGURA 2: Frame do vídeo-convite²⁹ de divulgação do Palco Aberto #EmCasa

A diversidade das nossas produções individuais nos mostrou que seria possível e viável convidar a comunidade para se engajar com uma proposta no mesmo sentido. Assim, montamos o vídeo-convite com os diferentes trechos acompanhados por áudio da recitação de fragmentos da poesia “Apanhador de desperdícios”, do escritor Manoel de Barros – convidando a comunidade escolar a ressignificar a relação com os espaços de suas casas e a fazer seus quintais serem maiores que o mundo (BARROS, 2015).

Com o vídeo-convite pronto, iniciamos a divulgação e o recebimento das inscrições. As aulas nem mesmo haviam sido retomadas no formato remoto, e a divulgação foi feita por meio de publicação no site do CP, onde foi publicado o vídeo-convite e outros materiais de divulgação. Uma espécie de divulgação “boca a boca” foi promovida por meio de redes sociais nos grupos de estudantes, servidores e famílias. Nos dias 11, 18 e 25 de junho de 2020

²⁹ Vídeo-convite Palco Aberto #EmCasa disponível no Youtube: < <https://youtu.be/7knTPkQ5r-A> > .

as produções foram compartilhadas no blog do Programa Encontros com Arte³⁰. Foram ao todo 119 participantes e 106 produções. Dessas, 64 foram imagens (desenhos ou fotografias); 42 foram no formato vídeo, totalizando 73 minutos e 42 segundos de produção audiovisual. O blog com as produções dos participantes foi visualizado 7.800 vezes.

Mantendo a tradição do acolhimento dos interesses e talentos dos participantes, recebemos uma grande variedade de produções artísticas, dentre elas filmes experimentais, animações, videoclipes de músicas, videodanças, registros de performances teatrais, ensaios fotográficos, desenhos e bordados. Cada produção nos revelou uma maneira diferente de viver em casa e de se expressar nos primeiros meses que se seguiram ao início da condição de distanciamento social. Um ex-aluno participou desvelando os detalhes de seu jardim; um docente produziu um vídeo interagindo objetos, memórias e músicas, unindo passado e presente, digital e analógico; na animação criada por uma estudante de 7 anos, sonhos e desejos compuseram a narrativa de uma aventura pela natureza.

Alguns aspectos específicos na edição do Palco Aberto #EmCasa de 2020 chamaram nossa atenção. Um deles foi a ampliação do número de participantes. Nas edições presenciais, em média, 23 produções eram apresentadas. Na edição virtual de 2020 foram 106 produções. Analisamos que isso se deu, em parte, em decorrência da carência de contato que caracterizou o período inicial do afastamento das atividades escolares e, em parte, pela novidade da possibilidade de participação virtual. A versão virtual ampliou também a participação dos membros da comunidade, com maior participação de ex-alunos do CP, ex-servidores, familiares e, em especial, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destacamos também a participação como fruidores das produções, considerando o elevado número de acesso ao blog: 7.800 visualizações, contra uma média de público de 300 pessoas nas versões presenciais. Outro aspecto que merece destaque é a ampliação dos formatos, das linguagens utilizadas nas produções. Enquanto nas edições presenciais predominam apresentações de música e dança, o formato virtual ampliou, incluindo outras formas, como produções audiovisuais, desenhos, pinturas, bordados, dentre outras.

³⁰ Link para o blog com as produções do Palco Aberto 2020: <http://encontroscomartecpufmg.blogspot.com/p/palco-aberto-emcasa_62.html>.

Desdobramentos da edição 2020

Após a produção e a execução do evento, passamos a refletir, dialogar, analisar dados e fazer alguns registros sobre a experiência. A primeira oportunidade de compartilhamento das nossas reflexões ocorreu no mês de setembro de 2020, por meio do trabalho “Palco Aberto #EmCasa: uma proposta de criação e fruição artística em tempos de isolamento social” apresentado por uma das docentes do Núcleo de Arte no XII Fórum da Rede Kino, evento internacional que integrou a 15ª Mostra de Cinema de Ouro Preto. No mês de outubro do mesmo ano, apresentamos os resultados do nosso trabalho na “Semana do Conhecimento/Semana de Extensão da UFMG”, que resultou na premiação do Programa Encontros com Arte com dois importantes prêmios oferecidos pela Universidade: o de Relevância Acadêmica (distinção entre todos os projetos de extensão realizados no CP), e o de Destaque Acadêmico (vencedor na Área Temática “Cultura”, dentre todos os projetos de extensão da UFMG). Ainda em outubro de 2020, discorremos sobre a realização do Palco Aberto no 1º CONFLUIR - Colóquio das Artes na Educação Básica, evento de âmbito nacional, que reuniu dezenas de profissionais, graduandos e professores de Arte de todo o país. Recebemos também, de toda a comunidade escolar, muitos retornos positivos e manifestações carinhosas. Diante da repercussão positiva ocasionada pelo evento, percebemos o quanto foi acertada a nossa decisão em realizar, mesmo que virtualmente, a tradicional mostra artística Palco Aberto do Centro Pedagógico em um momento tão sensível.

A reedição virtual de 2021, o Palco Aberto Cenários

Iniciado o ano letivo de 2021, a expectativa geral era em relação a um possível retorno das atividades escolares para o formato presencial. Trabalhávamos há quase um ano sem nenhum tipo de contato presencial com colegas e estudantes. Ao percebermos que, pelo menos naquele momento, um retorno não se vislumbrava, passamos a traçar estratégias para dar continuidade às nossas aulas, projetos pedagógicos e eventos, dentre eles, o Palco Aberto.

Embora a primeira edição online do evento tenha sido bem-sucedida, seria necessário revermos alguns pontos e adaptá-los a um novo contexto. A edição de 2020 ocorreu nos momentos iniciais do isolamento e distanciamento físico, quando as pessoas estavam se adaptando a uma nova realidade e vivenciando sentimentos abruptamente

inesperados. Naquele contexto, o convite para o compartilhamento de produções artísticas soou como um despertar, um estímulo para acordar o corpo da inércia gerada pelo susto, medo, saudade e incertezas. Em 2021, quando já era possível compreender um pouco mais, dimensionar os efeitos da pandemia, e, apesar de todas as limitações, construir e manter uma rotina escolar no formato de Ensino Remoto Emergencial (ERE), as pessoas já estavam exaustas das atividades propostas virtualmente. Os estudantes, além de privados do convívio com os amigos, estavam há um longo período expostos excessivamente às telas. Além disso, muitos perderam amigos ou familiares, vítimas da Covid-19, enfrentaram dificuldades com a saúde na família, passaram por privações materiais, o que abalou emocionalmente muitas pessoas. Nessa conjuntura, desenvolvemos um formato diferenciado para a edição 2021, e demos a ela o nome de Palco Aberto Cenários.

O evento ocorreu em outubro de 2021. Em vez de publicações semanais, optamos desta vez por postar todas as produções de uma única vez e em outra plataforma de exibição, uma galeria virtual conhecida como *Hot Glue*³¹, que facilitou bastante a visualização pelos espectadores. Outra novidade, que aproximou um pouco o evento de seu formato presencial, foi a realização de uma *live*³² no dia 23 de outubro, um sábado letivo, para marcar a abertura da exposição virtual dos trabalhos. Convidamos para um bate-papo na *live* oito pessoas que se inscreveram no evento e enviaram produções em vídeo. Nessa conversa, transmitida pelo YouTube, os participantes falaram sobre os processos de construção das produções, que foram apresentadas após cada conversa. A *live* contou com a presença virtual de estudantes de todos os anos escolares, ex-alunos, famílias, servidores e estudantes da EJA, que puderam interagir com outros participantes por meio do chat do YouTube.

Os números apontam uma participação no evento de 2021 um pouco menor em relação ao de 2020, mas ainda superior à média de participações nas edições presenciais até 2019. Foram 72 pessoas inscritas, que enviaram 50 produções no formato vídeo e 42 imagens (fotos e desenhos), às vezes mais de uma produção por inscrição. A plataforma de exibição foi visualizada por mais de 2.500 pessoas e a *live* de abertura assistida por 900 espectadores.

³¹ Link da Plataforma de Exibição do Palco Aberto Cenários no HotGlue: <<https://palcoaberto2021.hotglue.me/>>.

³² Live de abertura do Palco Aberto Cenários disponível no Youtube: <https://youtu.be/wkC3LDME_eo>.

Considerações finais

A reelaboração e produção de um evento tradicionalmente realizado em formato presencial para formatos virtuais representou para nós um grande desafio. A adversidade foi ainda maior, considerando-se os diferentes contextos: a irrupção de uma pandemia totalmente desconhecida, em 2020, e os desgastes emocionais dela decorrentes, após um ano de incertezas, perdas e privação de convívio social presencial. Percebemos, nos eventos nos quais apresentamos as experiências, nas falas de estudantes, familiares, servidores e bolsistas, que o evento teve grande impacto ao pôr em prática uma alternativa para conectar as pessoas por meio do fazer artístico. Apesar de todos os contratemplos, as edições virtuais do Palco Aberto geraram aprendizagens e possibilidades que, certamente, serão incorporadas a edições futuras, na medida em que a normalidade for sendo retomada. Novas tecnologias serão incorporadas e sua utilização aprimorada, possibilitando cada vez mais participação, além de ampliação das possibilidades de produção e de difusão artística.

Referências

BARROS, Manoel de. “Apanhador de Desperdícios”. Em: **Meu Quintal é Maior do que o Mundo**. 1a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15/03/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 29/08/21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11/03/2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Em: **Tremores: Escritos sobre experiência**. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ERE DO CENTRO PEDAGÓGICO: LIMITES E ARRANJOS

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO CENTRO PEDAGÓGICO: LIMITES E ARRANJOS

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA EN EL CENTRO PEDAGÓGICO: LÍMITES Y ARREGLOS

THE PHYSICAL EDUCATION CENTER IN EMERGENCY REMOTE TEACHING IN THE PEDAGOGICAL CENTER: LIMITS AND ARRANGEMENTS

Amanda Fonseca Soares Freitas³³

Bruno Silva Nigri³⁴

Fabrine Leonard Silva³⁵

Giovanna Camila da Silva³⁶

Guilherme Carvalho Franco da Silveira³⁷

Túlio Campos³⁸

RESUMO: A pandemia provocada pela Covid-19 desafiou e demandou novos arranjos para a humanidade enfrentá-la e manter minimamente seus modos de viver. No campo da Educação, do qual destacamos a Educação Física, não foi diferente. O presente artigo objetiva a partilha das experiências dos professores do Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico/UFMG no enfrentamento da pandemia com o Ensino Remoto Emergencial implementado nessa escola. Os rearranjos pedagógicos e tecnológicos para se pensar o corpo e o movimento no ensino da Educação Física são aqui relatados a partir da organização empregada nos três ciclos de formação humana da escola.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; Educação Física; Pandemia.

RESUMEN: La pandemia provocada por el Covid-19 interpeló y exigió nuevos arreglos a la humanidad para enfrentarla y mantener mínimamente sus formas de vivir. En el campo de la Educación, del que destacamos la Educación Física, no fue diferente. Este artículo tiene como objetivo compartir las experiencias de docentes del Centro de Educación Física del Centro Pedagógico/UFMG frente a la pandemia con la Enseñanza a Distancia de Emergencia implementada en esta escuela. Se relatan aquí los reordenamientos pedagógicos y tecnológicos para pensar el cuerpo y el movimiento en la enseñanza de la Educación Física a partir de la organización utilizada en los tres ciclos de formación humana en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza remota de emergencia; Educación Física; Pandemia.

³³ Doutora em Educação (PUC/MG) e Professora do Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico. E-mail: amandacpef@hotmail.com

³⁴ Mestre em Estudos do Lazer pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Professor do Núcleo de Educação Física. E-mail: bsnigri@gmail.com

³⁵ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e Professor do Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico. E-mail: fabrines@hotmail.com

³⁶ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e Professora do Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico. E-mail: giovannaufmg@yahoo.com.br

³⁷ Doutor em Estudos do Lazer pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Professor do Núcleo de Educação Física. E-mail: guilherme.c.f.s@hotmail.com

³⁸ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e Professor do Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico. E-mail: tulio.camposcp@gmail.com

ABSTRACT: The pandemic caused by Covid-19 challenged and demanded new arrangements for humanity to face it and minimally maintain its ways of living. In the field of Education, from which we highlight Physical Education, it was no different. This article aims to share the experiences of teachers from the Physical Education Center of the Centro Pedagógico/UFMG in facing the pandemic with Emergency Remote Teaching implemented in this school. The pedagogical and technological rearrangements to think about the body and the movement in the teaching of Physical Education are reported here from the organization used in the three cycles of human formation at the school.

KEYWORDS: Emergency remote teaching; Physical education; Pandemic.

Introdução

É inegável que a pandemia provocada pela Covid-19 tem sido uma situação grave, urgente e inédita para a escola e todos que dela participam: professores, estudantes, familiares, gestores, funcionários, técnicos etc. Tivemos que tomar decisões rápidas, nos manifestar, nos adaptar, pois, caso contrário, afundaríamos. Então, nos elevamos, descobrimos como passar por isso juntos. As famílias, em conjunto com a escola, tiveram que se adequar ao chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) e acabaram se aproximando mais. A palavra ‘remoto’, por sua vez, quer dizer ‘distante’, ‘afastado’. Mesmo distanciados presencialmente da escola e das pessoas, de que forma conseguimos nos aproximar? Dentro das casas, professores e estudantes, diretores e técnicos, pais e filhos, foram se dividindo entre trabalho, cuidado e lazer; entre tarefas escolares e afazeres da casa, entre brincar e brigar, entre rir e chorar, entre esmorecer e esperar. Criamos rotinas que provocaram o surgimento de novas experiências em família e o fortalecimento de outras relações com a escola mediadas, desta vez, pelas tecnologias digitais: computador, celular, tablet.

Na estrutura do ERE pensada para os três ciclos de formação humana da escola, a carga horária das disciplinas foi organizada em aulas síncronas e atividades assíncronas. Apesar de o CP ter oferecido condições de participação às famílias que necessitavam (bolsa internet e empréstimo de notebooks), garantindo acesso ao ensino remoto a todos os estudantes, sem exceção, lidamos com os desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais pelos estudantes e suas famílias, principalmente aqueles de acesso ao Moodle - plataforma utilizada pelo Centro Pedagógico no ERE -, e ainda com dificuldades na realização de atividades assíncronas, seja em função de alguma complexidade por elas exigidas, seja pela necessidade de presença e/ou acompanhamento de adultos que algumas demandavam.

Um desafio particular para os professores de Educação Física foi lidar com o corpo e o movimento nesse novo cenário. Cássia Alvin e Marcus Taborda de Oliveira (2006) comentam sobre a corporalidade como expressão criativa e consciente de uma pluralidade de manifestações corporais produzidas na história, que intenciona promover a interlocução de diferentes sujeitos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio. “Essas manifestações constituem-se códigos simbólicos por meio dos quais os indivíduos, em interação com outros e com o meio cultural e social, produzem possibilidades de comunicação por gestos, posturas, olhares e atitudes” (ALVIN; TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 197). Com o advento do ERE, perdemos a materialidade dos corpos. Suas múltiplas expressões e sua visibilidade como suporte da nossa humanidade, como registro da cultura, apresentaram-se fugidias nas aulas. A partir do contexto de impedimentos enfrentados pela Educação Física escolar, apresentamos nesse artigo experiências que construímos com a disciplina no Centro Pedagógico (CP), quando implicados a operar com o ensino remoto³⁹.

A especificidade da Educação Física no 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos escolares)⁴⁰

Para pensar a experiência das crianças com o universo das práticas corporais, consideramos imprescindível pensar qual conceito de infância vamos utilizar. Em sua obra *Rua de Mão Única: Infância Berlinense:1900*, Benjamin (2013) nos chama a atenção de como as crianças, à sua maneira, produzem possibilidades de significar e ressignificar o mundo em diálogo com os detalhes do cotidiano: os objetos, os brinquedos, os lugares secretos, os livros etc. Nesse sentido, o autor anuncia a infância como categoria central da história, em que a criança produz cultura e é também produzida na cultura (BENJAMIN, 1994).

Consideramos a Educação Física como uma forma de expressão da **linguagem**, ou seja, como um conjunto de conhecimentos, construídos e sistematizados, a partir de um específico **modo de discurso**: o movimento. Estes conhecimentos são formados por signos sociais que constituíram e constituem formas de expressão de um determinado grupo social, num tempo e espaço específicos. Sendo assim, vivenciar os conhecimentos específicos da Educação Física na escola é ampliar as possibilidades de expressão da

³⁹ O termo *experiência* é cunhado de Larrosa Bondía para quem a experiência “é (...) aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (2002, p.26).

⁴⁰ No ensino remoto emergencial, a disciplina de Educação Física para as turmas do 1º ciclo foi desenvolvida pelos professores Túlio Campos, Bruno Silva Nigri e pela professora Amanda Fonseca Soares Freitas.

linguagem; é estabelecer outras interações (com outros objetos, com outros colegas e professor, com outros espaços), conhecendo os saberes produzidos nesta área de conhecimento reconhecendo-se como sujeito na construção e reconstrução dos conhecimentos.

Diante da suspensão das aulas presenciais, devido à pandemia provocada pelo COVID-19, as crianças estavam em suas casas, interagindo principalmente com os objetos e espaços disponíveis em seu lar; e tendo que buscar relacionar-se com outros espaços, principalmente o virtual. Nesse momento então, nossas propostas de ensino também tiveram que se adaptar a esse contexto sem deixar de dialogar com nossos princípios: (a) saber-fazer; (b) Saber-sobre, (c) saber-apreciar e (d) Saber-relacionar-se”.

Como forma de implementar o ensino de alguns possíveis conteúdos disponibilizados no ensino remoto, optamos por organizá-los em projetos de ensino, mantendo nossa proposta curricular já realizada no ensino presencial. Como vamos explorar os espaços e os objetos com os conhecimentos da Educação Física? Como tais espaços e objetos serão suporte para o conhecimento? Estes foram nossos desafios para ampliarmos as possibilidades de experiência do corpo com a casa e sua materialidade.

Nas aulas⁴¹ exploramos possibilidades de expressão do corpo em diferentes condições espaciais e materiais da casa, redescobrimo-o, ressignificando-o e imaginando-o. O brincar foi nosso foco. O brincar perpassou os outros conhecimentos que fazem parte da Educação Física, como: as Danças, os Jogos e brincadeiras, os Esportes, as Ginásticas, as Práticas Corporais de Aventuras e as Lutas.

O projeto “Eu, ginasta!”⁴², foi realizado com as turmas do 1º ano/2021 e tinha como proposta provocar as crianças a conhecerem seus corpos pela ginástica, explorando algumas capacidades físicas como força, velocidade, agilidade, flexibilidade. Tal proposta sugeriu a utilização de diferentes brincadeiras e movimentos, utilizando materiais da casa como almofadas, cadeiras, colchões, mesas, dentre outros.

⁴¹ Dentre as ações síncronas realizadas, adaptamos para o ambiente virtual (via plataformas de webconferência Meet e BigBlueButton) várias brincadeiras e brinquedos, danças, ginástica, atletismo e práticas corporais africanas/afro-brasileiras. Já nas intervenções assíncronas, optamos pela linguagem digital das videoaulas, que foram produzidas no ambiente da casa dos professores, armazenadas em um canal exclusivo criado no Youtube e compartilhadas no Moodle do Centro Pedagógico via links da plataforma. Os vídeos do canal estão em modo “não listado”, o que significa que só pode acessar o conteúdo quem tiver os links dos vídeos, no caso, pessoas que tiveram relação direta ou indireta com o material publicado (crianças, familiares, professores e monitores). Essa produção, ao longo de todo ERE do ciclo, inventariou 169 videoaulas e vídeos de registros com as crianças.

⁴² Acesse aqui uma das videoaulas do projeto “Eu, ginasta!” - Aula EF 21 1º ano - Brincadeiras de agilidade e velocidade – link: https://youtu.be/KO1ul-np_9s, acesso em 28/03/22.

Nas turmas do 2º ano/2021 um dos projetos realizados foi “Meu Corpo, Minha Casa”, com a proposta de explorar com o corpo diferentes espaços e objetos disponíveis na casa. Nas aulas, brincadeiras como “Cabininha”, “Caça ao Tesouro”, “Construção de brinquedos”⁴³, “Cama de Gato”, “Esconde-Esconde” dentre outras, eram compartilhadas em parceria com as famílias, buscando no cotidiano ampliar as possibilidades de interações na relação “Meu Corpo, Minha Casa”.

Já nas turmas do 3º ano/2021, o projeto “Práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira” foi uma ação que obteve muito retorno das famílias. Este projeto teve como objetivo a promoção do acesso e a valorização de práticas corporais como “capoeira”, o “maculelê”, e algumas brincadeiras africanas como o “Kudoda”⁴⁴ (Zimbábue).

A especificidade da Educação Física no 2º Ciclo (4º, 5º e 6º anos escolares)⁴⁵

Durante o ensino remoto, as aulas de Educação Física no segundo Ciclo foram organizadas para que os alunos continuassem, mesmo que virtualmente, com a experimentação das práticas corporais, agora sob um novo formato: uma aula semanal ao vivo de 45 minutos e a postagem de atividades que foram feitas sob a supervisão da família. Para tanto, foram organizadas unidades de trabalho com periodicidade mensal.

Na aula ao vivo as atividades tinham como objetivo oferecer às crianças possibilidades de movimentarem-se, de brincarem e de se cuidarem, de se autoperceberem. Por meio de um personagem fictício – o *Asdrubal* –, *viamos* com ele para diferentes lugares ao redor do mundo e, em cada lugar, *ele* nos convidava a experimentar nosso corpo e vários movimentos e não movimentos de maneiras diferentes. As paisagens africanas, do Grand Canyon, da Antártida; suas músicas e seus sons e, principalmente, as pessoas que lá moravam, sua maneira de viver serviu para que o *Asdrubal* convidasse as turmas para dançarem, para gingarem e para jogarem sob a batuta dessa cultura. Os materiais audiovisuais foram ferramentas fundamentais para provocar a vivência e o mergulho dos alunos no universo sugerido.

Em diálogo com esse contexto, as atividades postadas no moodle deram continuidade àquelas experiências vividas na aula online. A orientação para a construção

⁴³ “Aula 4 - EF 2º ano – Construção de brinquedos: paraquedas” https://youtu.be/_4GhEL-aHLs, acesso em 28/03/22.

⁴⁴ “Aula 27 do 3º ano EF CP – Brincadeiras Africanas” <https://youtu.be/yooYv9z0Ffs>, acesso em 28/03/22.

⁴⁵ No ensino remoto emergencial, a disciplina de Educação Física para as turmas do 2º ciclo foi desenvolvida pelo professor Fabrine Leonard Silva e pelo professor Leonardo José Jeber.

de brinquedos e jogos; a escolha de vídeos, de filmes e ou de animações foram organizadas visando ampliar o conhecimento do tema desenvolvido na unidade de ensino em destaque. A organização das atividades e sua postagem na plataforma teve como função, em primeiro lugar, facilitar o exercício dos pais de mediar, naquele momento, o processo de construção de saberes de seus filhos sobre o conhecimento trabalhado.

Na unidade *Práticas Corporais Indígenas* fomos levados pelo *Asdrubal* a conhecer mais sobre pessoas que moram e vivem junto à natureza e, conseqüentemente, percebem o mundo de uma outra forma. Como é (ou seria) o simples movimento de respirar, de tomada de consciência desse movimento; quais são os cheiros, os aromas? Como deve ser o brincar, o jogar a partir de uma orgânica relação com os elementos que compõem aquele ambiente – as árvores, a terra, os rios e riachos, os animais, as pessoas etc. –? Durante as aulas online, as crianças foram convidadas a imaginarem-se por lá correndo pela terra e sentindo sua temperatura por meio da sola dos seus pés. Outra vez nos confundimos com os animais que encontrávamos pelo caminho e subíamos em pedras, em árvores lentamente como um bicho preguiça ou espertamente como um macaco. Depois da corrida, o *Asdrubal* chamava atenção das crianças para o som da água, ou para a sombra de uma árvore para descansar e absorver a aventura daquele dia. Depois de compartilhar o “passeio na floresta”, a atividade sugerida na plataforma foi a de construir uma peteca e brincar com sua família.

Em outro projeto, *A África: suas pessoas e o que elas fazem por lá*, *Asdrubal* convidou a turma a se embrenharem em regiões ainda verdes e com muitas árvores com outros animais e suas características peculiares. Assistimos a algumas danças, como as pessoas se vestiam para estar lá, como se sentiam estando ali dançando ao céu e com outras pessoas. Experimentamos alguns movimentos a partir das batidas de um tambor e fomos descobrindo como nosso corpo *auscultava* aquele som e como ele convidava nosso corpo a se mexer, a falar... foi incrível!!! Descobrimos que alguns jogos de tabuleiro foram originados das várias lendas e histórias contadas pelos ancestrais daquelas pessoas. Além da história, aprendemos a construir tabuleiros e peças para fazer alguns jogos.

A especificidade da Educação Física no 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos escolares)⁴⁶

Saberes que têm centralidade nas experiências corporais, sobretudo vivenciadas coletivamente, compõem a especificidade da Educação Física como componente curricular. Diante dessa compreensão e das imposições da pandemia para a educação escolar, nos perguntávamos: Como pensar uma Educação Física que não perdesse sua relação com a cultura? Como não perder de vista a compreensão do movimento e do corpo como linguagens? Como evitar a configuração da aula como prescrição de exercícios físicos? Como produzir tarefas para serem realizadas em casa com algum significado interno à disciplina e com estabelecimento de sentidos para as turmas?

Não bastassem essas questões, nos deparamos com turmas, no terceiro ciclo, em que boa parte das câmeras e dos microfones dos estudantes se encontravam desligados, o que limitou significativamente as interações estudante-estudante e estudante-professor tão importantes para as experiências da Educação Física escolar. Diante de tal realidade, um aspecto foi condutor no processo: entendemos que não se tratava de transpor para o ensino remoto as práticas pedagógicas da Educação Física presencial. Era preciso inventar uma outra *maneira de fazer* (CERTEAU, 1992). Em um trabalho de parceria, procuramos não ocupar um lugar de apenas encontrar possibilidades de reprodução daquilo que já conhecíamos ou fazíamos. Tentamos compreender as exigências trazidas pela pandemia para o ensino e para a escola como necessidade de sermos autores de novas práticas, de nos apropriarmos de um repertório de teorias e experiências e forjar uma Educação Física que produzisse significados para as turmas e que pudéssemos nos reconhecer como docentes.

Nesse contexto de experiência com o terceiro ciclo, destacamos três eixos centrais da nossa organização para a Educação Física que se sustentaria numa contínua interlocução com os estudantes durante o ensino remoto. O primeiro refere-se ao tratamento conceitual de temas de forma que os estudantes se reconhecessem, tivessem o que dizer e se sentissem provocados para o diálogo. Entre as turmas de 7º, 8º e 9º anos, a relação esporte e sociedade foi tratada a partir do debate relativo à presença do racismo, das questões de gênero, da violência, da corrupção e de substâncias ilícitas nas práticas esportivas; por ocasião dos jogos olímpicos promovemos bate papos com convidados

⁴⁶ No ensino remoto emergencial, a disciplina de Educação Física para as turmas do 3º ciclo foi desenvolvida pela professora Giovanna Camila da Silva e pelo professor Guilherme Carvalho Franco da Silveira.

sobre assuntos que tiveram repercussão midiática como a prática de skate, o treinamento de atletas olímpicos, os cuidados com a saúde mental; os aspectos culturais e sociais do lazer foram mobilizados a partir das especificidades do contexto da pandemia e das alterações nos modos de ocupação do tempo livre dos estudantes, monitores e docentes, para citar algumas experiências.

O segundo aspecto diz respeito à mobilização do brincar e do jogar como linguagem que tanto permitiu uma interação entre alunos-alunos, alunos-professores, alunos-monitores, monitores-professores, quanto tocou em aspectos da cultura. Ao trabalhar o jogo como elemento cultural, inventamos maneiras de vivenciar brincadeiras pelas telas, criamos outros modos de praticar jogos já conhecidos, produzimos tabuleiros criativos a partir de materiais disponíveis em casa. Ao abordar os jogos eletrônicos, entendemos seu evidente crescimento na pandemia, experenciamos jogos de vídeo game de outros tempos, partilhamos estratégias. Destacamos a realização dos Jogos Internos Virtuais, em 2021⁴⁷.

O terceiro aspecto se refere à proposta de experimentação, em casa, como atividade assíncrona, de algumas práticas corporais que pudessem ser compartilhadas com familiares, que demandassem espaço ou materiais a que qualquer estudante tivesse acesso e que provocassem o diálogo com as aulas síncronas. Em várias situações, recebemos relatos, vídeos e fotos das famílias dos estudantes se envolvendo nas experimentações propostas. Assim, por exemplo, algumas práticas circenses, como o ilusionismo, o equilibrismo, o malabarismo, foram propostas para serem vivenciadas feitas em casa, uma vez que podiam ser realizadas em qualquer espaço e com materiais disponíveis ou construídos em casa (garrafas pet, bolas de meia, etc.), e possibilitavam o diálogo com o conteúdo desenvolvido nas aulas síncronas.

Enfim, entendemos que o ensino remoto da Educação Física no terceiro ciclo do CP intencionou construir aprendizagens significativas para e com os estudantes, ainda que

⁴⁷ Embora uma vivência distinta dos Jogos Internos presenciais, porque as modalidades ficaram restritas a cada ano escolar e não permitiram a mesma animação e interação entre “jogadores e torcedores”, entendemos que foi significativa. A perspectiva de envolver os estudantes com a reflexão sobre os princípios do esporte escolar e de lazer - motivo pelo qual apenas jogos gratuitos e acessíveis a todos foram incluídos -, com o debate sobre o direito de todos à participação sem exclusão por habilidade ou qualquer outra característica pessoal ou social, com a discussão sobre os riscos das comunidades tóxicas nos jogos on-line, além da produção de logos, jornais e sites para os jogos virtuais, significaram uma experiência para além da mera prática dos jogos.

não tenha conseguido alcançar a riqueza e a diversidade de experiências, aprendizagens e interações proporcionadas pelo ensino presencial.

Considerações finais

A escrita coletiva deste texto foi pautada no entendimento de que era possível a aproximação das nossas experiências e o compartilhamento de aprendizagens construídas na Educação Física durante o período de isolamento e ensino remoto e expressas em diversas formas de linguagem (leitura, fala, brincadeira, música, dança, desenho, vídeo, receita, história, jogo etc.). O exercício de sistematizar o modo como as relações e interações foram se modificando e transformando os processos de ensino da disciplina nos levou a uma reflexão também sobre o tempo presente, ainda de pandemia, mas de retorno ao ensino presencial. Temos nos indagado e vivenciado cotidianamente como o ERE afetou e modificou a escola. Diante dos novos e velhos desafios, seguimos esperando e inventando modos de ensinar Educação Física na escola.

REFERÊNCIAS

ALVIN, C. H. F.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. “Uma experiência de construção do currículo escolar para a Educação Física: das amarras da tradição à tentativa de reorientação.” In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única: Infância berlinense: 1900**. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BONDÍA, J. L. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência.” **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, pp 20-28.

CENTRO PEDAGÓGICO. **Proposta pedagógica de Educação Física na Escola de Tempo Integral do Centro Pedagógico da EBAP/UFMG**. Belo Horizonte, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

COORDENAR O PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE NO ERE: NARRAR A EXPERIÊNCIA

A EXPERIÊNCIA DE COORDENAR O PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

LA EXPERIENCIA DE COORDINAR EL PROGRAMA INMERSIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA REMOTA POR EMERGENCIA SANITARIA

THE EXPERIENCE OF COORDINATING THE TEACHING IMMERSION PROGRAM IN THE EMERGENCY REMOTE TEACHING CONTEXT

Anna Paula Passini e Silva⁴⁸

Juliana Batista Faria⁴⁹

Elisa Sampaio de Faria⁵⁰

Evandro Carvalho de Menezes⁵¹

RESUMO: Este texto apresenta reflexões tecidas pelo movimento de narrar experiências vivenciadas em 2020, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, pela equipe de coordenação geral do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Programa Imersão Docente (PID) destina-se à formação de estudantes das licenciaturas e outros cursos da UFMG que formam profissionais para atuar na educação, por meio de sua imersão em uma escola de ensino fundamental, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e com a vivência de tempos e espaços que promovem a reflexão coletiva sobre essas atividades. A coordenação geral do programa é feita por uma equipe constituída por dois docentes e uma técnica em assuntos educacionais que atuam no Setor de Formação Docente e Profissional do CP. No ano de 2020, a equipe também contava com uma estudante de licenciatura que era bolsista desse setor. No cenário da pandemia da Covid-19, as experiências relatadas no texto transitam entre os movimentos que possibilitaram a produção do novo documento institucional (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020) do PID e a coordenação de encontros que, inspirados na “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas” (SUÁREZ, 2011), propiciaram que os participantes do PID pudessem escrever, ler e conversar sobre suas “experiências de formação” (FARIA, 2018). Entre as reflexões apresentadas, os autores destacam a importância dos movimentos de parar, respirar, narrar e refletir sobre suas práticas e o potencial das narrativas para promover processos reflexivos na formação inicial docente.

Palavras-chave: Programa Imersão Docente, Ensino Remoto Emergencial, Formação Docente.

RESUMEN: Este texto presenta reflexiones tejidas por el movimiento de narrar experiencias vividas en el 2020, en el contexto de la Enseñanza Remota por Emergencia Sanitaria, por la coordinación general del Programa Inmersión Docente del Centro Pedagógico (CP) de la Escuela de Educación Básica y Profesional de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). El Programa Inmersión Docente (PID) está destinado a la formación de estudiantes de profesorado y otros cursos de la UFMG que forman profesionales para actuar en educación, a través de su inmersión en una escuela de educación básica, con el ejercicio de actividades integradas a la vida

⁴⁸ Estudante de Licenciatura em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), E-mail: annapassini@ufmg.br

⁴⁹ Doutora em Educação, Professora de Matemática na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pós-doutoranda no Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), E-mail: julianabatista@ufmg.br

⁵⁰ Doutora em Educação, técnica em assuntos educacionais, coordenadora da formação geral de monitores do Programa Imersão Docente, subcoordenadora do Setor de Formação Docente e Profissional e subcoordenadora do Programa de Estágios do Centro Pedagógico, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: elisasampaiodefaria@ufmg.br.

⁵¹ Doutor em Música, Professor de Arte/Música, Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes (EBA) da UFMG. E-mail: evandrocpufmg@gmail.com

cotidiana de la escuela y con la vivencia de tiempos y espacios que favorecen la reflexión colectiva sobre estas actividades. La coordinación general del programa la realiza un equipo integrado por dos profesores y una profesional técnica en materia educativa que laboran en el Sector de Formación Docente y Profesional del CP. En 2020, el equipo también contó con una estudiante de profesorado que fue becaria en este sector. En el escenario de la pandemia de la Covid-19, las experiencias relatadas en el texto transitan entre los movimientos que posibilitaron la elaboración del nuevo documento institucional (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020) del PID y la coordinación de encuentros que, inspirados en la “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” (SUÁREZ, 2011), permitió a los participantes del PID escribir, leer y conversar sobre sus “experiencias de formación” (FARIA, 2018). Entre las reflexiones presentadas, los autores destacan la importancia de los movimientos para detenerse, respirar, narrar y reflexionar sobre sus prácticas y el potencial de las narrativas para promover procesos reflexivos en la formación inicial docente.

PALABRAS CLAVE: Programa Inmersión Docente, Enseñanza Remota por Emergencia Sanitaria, Formación Docente.

ABSTRACT: This text presents reflections experienced by the general coordination team of the Teaching Immersion Program in Pedagogical Center of Education and Professional School in the Federal University of Minas Gerais (UFMG) through narrative experiences collected in 2020, during the Emergency Remote Teaching context. The Teaching Immersion Program (PID) aims to guide university students from different courses who will graduate to work with education, through their immersion in an elementary school. These students experience integrated activities in their daily lives and they also have opportunity to participate in situations that promote collective reflection about these activities. The general coordination of this program is carried out by a team made up of two teachers and a technician in educational topics, who work in the Technical and Professional Teacher School Sector. In 2020, the team also had a degree student who was a scholarship holder in this sector. In the Covid-19 pandemic scenario, the experiences emphasized in the text transits between the movements that made it possible to produce the new institutional PID document (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020) and the coordination meetings that, inspired by “Narrative Documentation of Pedagogical Experiences” (SUÁREZ, 2011), allowed PID participants to write, read and talk about “training experiences” (FARIA, 2018). Among the presented reflections, the authors highlight the importance of stopping for a while, breathing, narrating and reflecting about their practices. Besides these, it also focuses on the potential of narrative strategies to promote reflective processes in their initial training as future teachers.

KEYWORDS: Teaching Immersion Program; Emergency Remote Teaching; Teacher Training.

Introdução

Este texto apresenta reflexões tecidas no movimento de narrar experiências vivenciadas em 2020, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, pela equipe de coordenação geral do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Programa Imersão Docente (PID) destina-se à formação de licenciandos e estudantes de outros cursos da UFMG que formam profissionais para atuar na educação, por meio de sua imersão em uma escola de ensino fundamental, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano da mesma e com a vivência de tempos e espaços que promovem a reflexão coletiva sobre essas atividades. Atualmente o programa conta com 40 bolsas pagas aos estudantes pelo Setor de Bolsas da Pró-Reitoria de Graduação

(PROGRAD) da UFMG. A coordenação geral é feita por uma equipe constituída por dois docentes e uma técnica em assuntos educacionais que atuam no Setor de Formação Docente e Profissional do CP. No caso específico de 2020, a equipe também contava com uma estudante de licenciatura que era bolsista desse setor.

No cenário da pandemia da Covid-19, as experiências que iremos relatar transitam entre os movimentos que possibilitaram a produção do novo documento institucional (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020) do PID e a coordenação de encontros de formação que, inspirados na “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas” (SUÁREZ, 2011), propiciaram que os estudantes participantes do PID (denominados monitores pela comunidade escolar) pudessem escrever, ler e conversar sobre suas “experiências de formação” (FARIA, 2018), experimentando um modo colaborativo de produzir narrativas na formação inicial docente.

O Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico

A formação de profissionais para a Educação Básica e Profissional é uma das missões do CP, que deve constituir-se como campo de experimentação para a formação docente, de produção teórico-metodológica referente à Educação Básica e Profissional e de integração entre a UFMG e o sistema de Educação Básica e Profissional. O PID destaca-se como uma das diversas ações do CP visando atender a esses objetivos.

Sua história começa em 2011, ano em que se instituiu o currículo de Tempo Integral no CP. Implementado em caráter experimental, o programa foi a princípio nomeado como Residência Docente. Ao longo de seus primeiros oito anos de existência, foi renomeado por duas vezes (Projeto Imersão Docente, Programa de Imersão à Docência) até que, em 2019, transformou-se no “Programa Imersão Docente”, assumindo uma linguagem de projetos organicamente articulados a uma proposta formativa cujos princípios foram reelaborados junto à comunidade participante do “Primeiro Encontro de Formação do Programa Imersão Docente: Práticas, Experiências e Perspectivas da Formação Inicial de Professoras e Professores”. Realizado em 2019, nas dependências do CP, o encontro promoveu reflexões sobre as práticas vivenciadas ao longo dos primeiros nove anos de existência do PID, reconstruindo memórias pedagógicas do programa que nos auxiliaram a repensá-lo e a produzir um documento que foi apresentado à Diretoria de Bolsas da

PROGRAD/UFMG em 2020 (CENTRO PEDAGÓGICO, 2020).

Em sintonia com o Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico (CENTRO PEDAGÓGICO, 2021), o PID compreende que a formação humana envolve a constituição dos sujeitos na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, conjugando aspectos socioafetivos, corporais, intelectuais, históricos, políticos e culturais, podendo se dar em múltiplos lugares e por meio de diferentes linguagens. Conceber a formação docente em termos de formação humana implica considerar que aprender a ser professor é um processo mais complexo e multifacetado do que dominar o conhecimento científico e desenvolver determinadas metodologias de ensino. Como Paulo Freire, consideramos que ela se dá no “exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” e no “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 1996, p. 51).

Faria (2018) identificou que “a vivência na prática, a reflexão em ação e sobre a ação pedagógica” (SOUTO e ESTEVES, 2016, p. 1593) é um princípio que sustenta a proposta pedagógica do projeto/programa desde a sua concepção inicial. Em 2019, por ocasião do já mencionado encontro, a reflexão coletiva sobre as experiências vividas pela comunidade do CP ao longo dos primeiros nove anos de existência do PID (2011-2019) possibilitou a reorganização da proposta pedagógica do programa por meio de quatro projetos de ensino organicamente articulados entre si e ao cotidiano da escola, a saber:

1) *PID Acompanhamento de turma*: o monitor se dedica por 25 horas semanais a acompanhar uma turma de ensino fundamental, participando das aulas de diferentes disciplinas, interagindo nas atividades de vida diária da escola (lanche, recreio, almoço), nas atividades de sociabilidade e vivência cultural dos educandos, e contribuindo nos projetos interdisciplinares; exercita a docência por meio de Grupos de Trabalho Diferenciados (GTD), uma disciplina ministrada para pequenos grupos de estudantes;

2) *PID Ensino e Pesquisa*: o monitor atua por 12 horas semanais junto a estudantes do ensino fundamental, dedicando-se de forma mais direta à disciplina GTD, sem desconsiderar o caráter de imersão na escola. No GTD, o monitor explora temáticas e metodologias diversificadas com os estudantes, com a orientação de um docente do CP. Muitas vezes, o GTD apresenta um caráter investigativo que, pela utilização de metodologias científicas, possibilitam a produção de conhecimento por meio da pesquisa;

3) *PID Educação Especial*: o monitor acompanha, por 25 horas semanais, uma turma

que tem pelo menos um estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), desenvolvendo, sob orientação dos docentes da turma, atividades que visam a inclusão. No processo de acompanhamento, são construídas estratégias, atividades e metodologias que procuram construir práticas inclusivas para todos, com um olhar específico para estudante(s) PAEE;

4) *PID Formação entre pares*: inclui os 40 monitores do PID, com o objetivo de viabilizar trocas de experiências entre profissionais da educação que estão em diferentes momentos de sua trajetória: professores em formação inicial (monitores), docentes e técnicos do CP. A materialização desse projeto se dá por meio de reuniões de orientação que acontecem com professores que atuam na turma à qual o monitor é vinculado; reuniões de formação específicas nos projetos e ciclos da escola; e nas reuniões de formação geral, das quais todos participam coletivamente. Diferentes atividades formativas são desenvolvidas nesses momentos, como registros das vivências e reflexões sobre a prática, rodas de conversa, projetos de trabalho, entre outras.

A irrupção de uma pandemia e os movimentos de parar, respirar, narrar e refletir sobre o Programa Imersão Docente

Em março de 2020, quando nos preparávamos para iniciar as reuniões de formação geral do PID, tivemos as atividades suspensas devido à pandemia da Covid-19. A situação era inteiramente nova e não tínhamos ideia do enorme e prolongado efeito que essa pandemia teria em nossas vidas. Hoje podemos olhar para o que vivemos e encontrar algumas lições que essa experiência nos deixou, especialmente quando nos lembramos dos movimentos que, como equipe de coordenação geral, fizemos no sentido de parar, respirar, narrar e refletir sobre o PID.

Entre a suspensão inicial das atividades e seu retorno na modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE), vivemos um tempo de pausa, que foi experimentado como um movimento de releitura e reescrita de nossos princípios e projetos, pessoal e profissionalmente. Diante do cenário pandêmico, era preciso rever a vida. Um vírus que atacava sobretudo a capacidade respiratória das pessoas nos fazia parar para prestar atenção em como andava nossa saúde, de modo especial a nossa respiração. Os momentos vividos em família e com os colegas de trabalho trariam um ar diferente a partir daquele

momento. Muitas famílias sofreriam perdas irreparáveis. Nossa escola também sofreria perdas humanas, danos emocionais e materiais.

Mesclado a esse movimento, como equipe de coordenação geral do PID, decidimos nos dedicar à escrita do já mencionado documento que formalizou a nova proposta do programa junto à PROGRAD/UFMG. A possibilidade de uma escrita bem cuidada e amparada pelas experiências formativas e de pesquisa no âmbito do programa nos foi dada por essa pausa para refletir. Essa é uma reflexão importante para nós, que trabalhamos no campo da educação: o quanto parar e respirar é também se movimentar em direção a algo que pode nos inspirar a fazer melhor. O movimento de escrita possibilitado por esse ato de suspensão instaurou, para nós, um intenso e criativo processo de reflexão e de construção de novos olhares sobre o PID e sobre sua relevância para a formação de professores na UFMG. A pausa foi, portanto, importante para que pudéssemos produzir um documento que representasse melhor as vivências, práticas e aprendizagens proporcionadas por todos os anos já vivenciados no programa.

Esse tempo de suspensão também intensificou o movimento de narrar. O trabalho com as narrativas produzidas por Faria (2018), que investigou as experiências de formação de participantes do PID, já havia se iniciado nos anos de 2018 e 2019, paulatinamente ganhando espaço nas reuniões de formação geral do programa. Essas reuniões são uma das atividades do projeto *PID Formação entre pares*, reunindo quinzenalmente todos os monitores com a equipe de coordenação geral e com outros docentes e técnicos que desejam ou são especialmente convidados (conforme a pauta do encontro) a participar. Em 2020, experimentamos adaptar a “Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas” (SUÁREZ, 2011) às possibilidades do ERE.

O trabalho pedagógico com narrativas no projeto *PID Formação entre pares*

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas é um dispositivo de pesquisa-ação-formação que, por meio da leitura, da escrita, da conversa e da edição pedagógica realizadas entre pares, promove a produção coletiva de relatos de experiência pedagógica escritos por docentes. Buscando adaptar as atividades do projeto *PID Formação entre pares* ao ERE e tomando esse dispositivo como inspiração, as tarefas relacionadas às reuniões de formação geral, em 2020, propuseram a escrita, a leitura e a

conversa sobre narrativas produzidas pelos monitores como possibilidade de construção de sentidos e reflexão sobre suas experiências de formação. Em nossas reuniões, ressaltamos para os monitores que, na escrita narrativa, há espaço para a expressão dos sentimentos e das percepções pessoais que vão além das ideias que poderiam ser escritas em uma perspectiva acadêmica. Os monitores eram orientados a escrever suas narrativas em 1ª pessoa, pois o relato, pessoal e único, permite que a escrita se dê de forma fluida e espontânea, trazendo os acontecimentos da vida, as ideias, sentimentos e percepções de cada um para um plano tão válido quanto o do conhecimento pedagógico.

O trabalho pedagógico com as narrativas se organizou da seguinte maneira: leitura prévia dos “relatos de experiência de formação” produzidos por Faria (2018); encontro para conversar sobre as narrativas na pesquisa, na formação e no trabalho docente; proposição da escrita da narrativa; leitura das narrativas e escrita de nossos comentários visando auxiliar os monitores na reescrita; encontro para conversar sobre as narrativas e as dimensões ético-metodológicas do processo; proposição da escrita da 2ª versão da narrativa; compartilhamento da 2ª versão para leitura dos pares; escrita de cartas trocadas entre os monitores sobre as experiências de leitura da narrativa dos colegas; encontro (em pequenos grupos) para conversar sobre todo o processo.

Vários monitores comentaram que a possibilidade de escrever textos que não fossem “formatados” como artigos, ensaios, entre outros, dentro da própria universidade, era libertador. Outros, diante do hábito de produzir textos acadêmicos que não permitiam tanta liberdade de expressão, destacaram a dimensão desafiadora desse exercício de escrita. Eles também disseram que, ao ler os relatos das experiências dos colegas de monitoria no PID, puderam conhecer um pouco das trajetórias de cada um. Para além de refletirem sobre seu processo formativo, afirmaram que as narrativas criaram a oportunidade de aproximação com quem não conviviam cotidianamente nas diversas atividades do PID, em razão do distanciamento físico imposto pela pandemia.

Esse movimento de compartilhar as narrativas foi marcante para todos, afinal era um momento de escuta e fala, em que eles fizeram comentários que perpassaram tanto a história do outro quanto a sua própria história, experimentando uma mistura de sentimentos: o fortalecimento, ao dialogar sobre as experiências, a empatia pela história do outro, a indignação por algumas situações vividas e o reconhecimento de novos olhares sobre a própria história.

Considerações finais

Como equipe de coordenação geral do PID, em 2020, assumimos o compromisso de produzir um documento que foi muito importante para formalizar o vínculo do programa com a PROGRAD/UFMG. Colocar no papel algo que expressasse a complexidade do que vivenciamos todos os dias no chão da escola, na interação entre monitores, estudantes do ensino fundamental, docentes e técnicos, foi algo desafiador e ao mesmo tempo prazeroso, pois sabíamos da importância do que estávamos fazendo.

A pandemia também nos desafiou: era preciso construir a trajetória do ERE com os monitores, buscando tornar esse momento mundialmente complexo um pouco mais acolhedor, reflexivo e consciente. Ler suas narrativas nos permitiu ser atravessados por cada história dos que passaram pelo PID em 2020 e apuramos nossos olhares sobre o que fazemos. Essa experiência nos mostrou a grandeza individual e coletiva desse programa que é construído por tantas mãos, corações e mentes. O compartilhamento das experiências, pilar da formação entre pares, foi destacado e fortalecido.

Olhar para a própria história e narrá-la é construir, reconstruir, refletir, aprimorar e expressar o ser em todos os sentidos. A pluralidade de experiências narradas pelos monitores evidencia a relevância do PID na formação dos futuros docentes: eles se tornam mais conscientes da própria história e do quanto seu processo formativo (como pessoas e profissionais) deixa marcas sociais, históricas e políticas no campo educativo.

Referências

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021, 107p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Proposta Pedagógica do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, 35p.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018, 385 f.

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

SOUTO, K. C. N.; ESTEVES, M. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, São Paulo, v. 11, n. esp. 3, 2016, p.1587-1601.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: *Educación em Revista* [online], v.27, nº 01, abr. 2011, p. 387-416.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: A PRÁTICA DOCENTE NO ERE

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

LEARNING POSSIBILITIES ABOUT TEACHING PRACTICE IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

Flávia Helena Pontes Carneiro⁵²

Karine de Assis Fernandes⁵³

RESUMO: O objetivo deste texto é compartilhar o processo reflexivo ocorrido, a partir de uma reunião de orientação entre uma monitora participante do Projeto de Imersão Docente e sua orientadora, tendo em vista as contribuições do processo de observação, de registro, de reflexividade e autoria para a formação docente. O que suscitou esta reflexão ocorreu durante uma reunião de orientação semanal, a partir de um comentário feito pela monitora - que nos pareceu despretensioso, à primeira vista - de que uma das aulas que ela havia observado teria sido rápida. Ao lançarmos uma percepção mais apurada para o comentário verbalizado, “a aula de Matemática foi rápida” buscamos descobrir, inicialmente, o que o comentário escondia, e também revelava, do ponto de vista da prática pedagógica e da aprendizagem de estratégias didáticas, no contexto da formação docente. Ao longo do processo de orientação, sucessivas perguntas foram feitas para conhecer o contexto das aulas, contrapondo os possíveis objetivos das professoras e as possibilidades para conhecer elementos da prática docente. A observação e o registro possibilitaram potencializar o processo reflexivo sobre o que foi vivido na perspectiva dos sujeitos docentes autores. Consideramos que a produção do presente texto funcionou, na perspectiva da reflexividade, como um dispositivo para a formação docente.

Palavras-chave: Formação Inicial; Prática Docente; Reflexividade.

RESUMEN: El objetivo de este texto es compartir el proceso reflexivo que se llevó a cabo, a partir de un encuentro de orientación entre una monitora participante del Proyecto de Inmersión Docente y su asesora, en vista de los aportes del proceso de observación, registro, reflexividad y autoría a la formación docente. Lo que motivó esta reflexión ocurrió durante una reunión de orientación semanal, a partir de un comentario de la monitora - que a primera vista parecía poco pretencioso- de que una de las clases que ella había observado había sido rápida. Cuando lanzamos una percepción más certera para el comentario verbalizado, “la clase de matemáticas fue rápida”, buscamos descubrir, inicialmente, lo que el comentario escondía, y también revelaba, desde el punto de vista de la práctica pedagógica y el aprendizaje de estrategias didácticas, en el contexto de la formación del profesorado. A lo largo del proceso de orientación se realizaron sucesivas preguntas para conocer el contexto de las clases, contrastando los posibles objetivos de los docentes y las posibilidades de conocer elementos de la práctica docente. La observación y el registro permitieron potenciar el proceso reflexivo sobre lo vivido desde la perspectiva de los docentes autores. Consideramos que la producción de este texto funcionó, desde la perspectiva de la reflexividad, como un dispositivo de formación docente.

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial; Práctica Docente; Reflexividad.

⁵² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, Professora do Primeiro Ciclo de Formação Humana da Escola de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico (EBAP/CP/UFMG), E-mail: flavelena@ufmg.br.

⁵³ Estudante do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, bolsista do Programa de Imersão Docente da Escola de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico (EBAP/CP/UFMG), E-mail: karineaf@ufmg.br.

ABSTRACT: The aim of this article is to share the reflective process that took place from an orientation meeting, between a teaching assistant participating in the Teaching Immersion Project and her advisor, taking into consideration the contributions of the observation, records, reflexivity and authorship process to the teacher training. What raised this reflection occurred during a weekly orientation meeting, based on a comment made by the teaching assistant - which seemed unpretentious at first sight - that one of the classes she had observed had gone by fast. When we took a more accurate look into the verbalized comment, “the math class went by fast”, we sought to identify, initially, what the comment hid and also revealed from the point of view of the pedagogical practice and the learning of didactic strategies in the context of the teacher training. Throughout the orientation process, successive questions were asked to know the context of the classes, contrasting the possible objectives of the teachers and the possibilities to know elements of the teaching practice. Observation and records made it possible to enhance the reflective process on what was experienced from the perspective of the teachers. We consider that the writing of this article worked from the perspective of reflexivity, as a device for teacher training.

KEYWORDS: Initial Teacher Training; Teaching Practice; Reflexivity.

Introdução

O processo de orientação se deu no contexto do Programa de Imersão Docente (PID) no Centro Pedagógico da UFMG,⁵⁴ que é uma escola pública da rede federal de ensino. O Programa de Imersão Docente tem como ideia central

promover uma articulação entre as aprendizagens do curso de graduação e os desafios do cotidiano escolar. Considera-se que a formação docente deve ser “pautada pela valorização da experiência como foco de reflexão” e processualmente baseada nos ciclos de vida dos estudantes (CENTRO PEDAGÓGICO, 2013, p. 4 – p. 9).

A possibilidade de um trabalho sistemático de observação, de reflexão e de discussão semanal por parte dos monitores sobre os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvido no âmbito do Centro Pedagógico, no PID,⁵⁵ visa contribuir para o complexo processo de formação inicial de estudantes da graduação, junto às licenciaturas da UFMG. Assumimos, assim, que a reflexão sobre a prática, quer seja da própria prática ou da prática de outro(a) professor(a), é um elemento que contribui fortemente para a formação docente, favorecendo o desenvolvimento profissional inicial.

A experiência do processo de formação do PID no Centro Pedagógico, em especial na aproximação do exercício da docência, oferece um contraponto à crítica de Gatti na

⁵⁴ <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico/>.

⁵⁵ O PID apresenta quatro modalidades: PID Acompanhamento de Turma, que proporciona ao graduando acompanhar os estudantes durante o período de permanência em sala de aula e em outras atividades do dia a dia na escola, assim como exercer a docência por meio do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD); PID Ensino e Pesquisa, que promove a possibilidade da prática docente e, por meio dela, o desenvolvimento de pesquisas; PID Formação Entre Pares, que tem como finalidade a troca de saberes e vivências dos docentes em formação inicial e o PID Educação Especial, que focaliza o acompanhamento de estudantes da Educação Especial (PAEE). Participam do PID docentes da escola e monitores bolsistas vinculados à UFMG. Destacamos que a atuação da monitora era de acompanhamento de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dentro da proposta do PID - Educação Especial.

formação inicial que aponta que

Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI, 2016, p. 167).

O acompanhamento das atividades semanais por parte da monitora e o processo de orientação no contexto do PID no Centro Pedagógico são, desta maneira, elementos estruturantes do processo de formação docente e valorizam a construção de conhecimentos pela observação e reflexão-ação.

Destacamos que o processo de orientação consistia na narrativa da monitora sobre o que foi vivido e observado, durante os encontros síncronos,⁵⁶ com foco especial em um aluno com TEA, do 2º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2020, encontros esses acompanhados por registros escritos e por perguntas problematizadoras sobre suas participações durante a aula.

Ao nos depararmos com a fala da monitora de que a “aula de Matemática foi rápida”, consideramos oportuno focalizar o processo de construção de saberes docentes, lançando um olhar mais global para a aula, em consonância com a proposta do PID. É preciso destacar que todos os encontros síncronos tinham o mesmo tempo de duração - 1 hora - , ou seja, todas as aulas transcorriam neste tempo cronológico. O que vamos tratar aqui, portanto, é a percepção subjetiva desse tempo e de suas implicações para o aprendizado sobre a prática docente.

Consideramos que o processo interativo, dialógico e dinâmico favorece a colaboração e as trocas de experiências levando ao que Nóvoa (1991) identifica como tempos de formação mútua. A reflexividade privilegiada neste trabalho pretendeu valorizar a construção inicial do conhecimento docente, a partir das inferências produzidas no processo de orientação, acerca das estratégias usadas pelas docentes ao ministrarem suas disciplinas:

a reflexividade constitui-se pois, como o elemento caracterizador central

⁵⁶ Com o ensino Remoto Emergencial, a carga horária curricular passou a ser ofertada de dois modos: de modo síncrono (aulas virtuais com a turma em plataformas da internet) e de modo assíncrono (com atividades postadas semanalmente na plataforma Moodle).

de uma outra forma de estar no ensino, favorecendo a produção de um saber próprio da profissão, por oposição à ideia, geralmente aceita, de que o saber do professor se reduz ao domínio dos conteúdos e técnicas de ensino (ROLDÃO, 2001, p. 483).

Consideramos também o caráter formativo da escrita e sua potencialidade na produção de reflexões acerca do vivido e do observado, tendo na formação inicial docente a perspectiva do professor-autor. Concordamos com Andrade (2007) sobre o papel da escrita como instrumento de reflexão:

A utilização da escrita como instrumento de reflexão pelo próprio professor sobre si mesmo apresenta ricas possibilidades para o seu desenvolvimento profissional, pois permite uma consonância com princípios de uma formação docente que consolidem uma autonomia destes profissionais, compreendidos como sujeitos ativos diante do conhecimento e transformadores de sua própria situação profissional (ANDRADE, 2007, p. 120).

Embora a autora destaque o papel da escrita no contexto da formação continuada, consideramos que esse processos são igualmente potentes na formação inicial e podem colaborar para dar visibilidade, desde cedo, ao potencial reflexivo da escrita no processo de formação docente. Andrade (2007) desloca o processo de construção de conhecimentos vindos de um “Outro” para colocar, no centro do processo de formação, a escrita de professores. Mais do que transmitir um saber pronto, buscou-se, no processo de escrita reflexivo, inferencial e dialogado, construir caminhos formativos, tanto para a monitora quanto para a professora orientadora.

Este texto também visa contribuir com o processo de construção de autoria docente, além de se propor a ser um contraponto ao processo observado por Andrade (2007) que aponta que a escrita de professores e seus saberes docentes são raramente objetivados, quando sinaliza que os saberes docentes ficam restritos ao universo de sua própria prática e:

Constituem, entretanto, somente saberes na prática, da prática e funcionam em plena realização das ações pedagógicas, sem chegar a existir como forma de conhecimento apresentada de modo materializado, organizada discursivamente, prontos a serem publicados e transmitidos (ANDRADE, 2007, p. 125).

Roldão (2007) corrobora a perspectiva da construção do conhecimento profissional e reconhece a importância da comunicabilidade e da circulação dos

conhecimentos específicos dos docentes na dimensão no processo de construção de conhecimentos profissionais “[...] o saber profissional tem de ser construído - e me refiro à formação - assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, autorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observado noutros” (ROLDÃO 2007, p 101, grifos do autor).

Deste ponto de vista, consideramos a possibilidade de constituição do sujeito-autor no processo de formação inicial no PID do Centro Pedagógico viabilizando, desde o início da formação docente, a possibilidade da produção e a comunicação dos conhecimentos construídos pelos professores. Desta maneira, as práticas observadas, nas diferentes aulas síncronas, foram tomadas como elementos formativos no processo de aprender a ser docente reflexivo e sujeito-autor, capaz de produzir conhecimentos essenciais ao desenvolvimento profissional. Este texto, portanto, tratará das questões concernentes ao processo de formação docente, considerando as intencionalidades pedagógicas e do que foi possível aprender com a observação e registro.

O processo de observação

Usando a técnica de observar e de registrar o que ocorreu na interação durante as aulas, pudemos inferir algumas possíveis intenções das professoras. É preciso destacar que o processo de acompanhamento do aluno com TEA, pela monitora, era presencial no início de 2020 e consistia na observação e acompanhamento de Felipe,⁵⁷ estudante do 2º ano do Ensino Fundamental.

No formato presencial, uma das atribuições da monitora era auxiliar o aluno durante toda sua permanência na escola. Com o Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia da Covid-19, as aulas passaram a ocorrer no formato *online* - via *Google Meet*. A turma de 24 alunos foi dividida em dois grupos menores para favorecer o processo de interação entre os participantes da aula. Diante desse novo cenário - com o apoio presencial suspenso - apostamos na observação e no registro das aulas, tendo como foco as reações de Felipe como uma possibilidade de trabalho, com intuito de avaliar o processo de adaptação à nova realidade de ensino. Como as aulas, pela tela do computador, limitavam as ações dos sujeitos envolvidos, principalmente as ações que diziam respeito à

⁵⁷ O nome de todos os sujeitos neste texto são fictícios.

intervenção da monitora, entendemos que uma observação atenta e em detalhe poderia contribuir naquele momento.

O foco da observação, então, era um aluno do público alvo da Educação Especial (PAEE) e seus modos de participação nas diferentes disciplinas. Buscávamos entender suas ações e suas reações durante as aulas, com o objetivo de compreender como ele participava, o que lhe parecia estimulante e prazeroso e o que lhe causava ansiedade e, conseqüente, desorganização, para orientar nossas ações de ajustes e de adequação, quando avaliássemos necessário. É importante dizer que havíamos registrado, inicialmente, algumas dificuldades por parte do aluno no início do processo do Ensino Remoto Emergencial, em especial com o uso das ferramentas e no processo de comunicação a distância. Buscávamos, desta maneira, verificar o impacto de estímulos antecedentes em suas reações.

Por meio de técnicas oriundas da etnografia, a monitora foi orientada a iniciar um processo de observação detalhado com o registro da participação do aluno. Importante destacar que o processo de observação está presente em inúmeras práticas de estágio das licenciaturas. Sendo assim, decidimos apostar neste antigo instrumento de formação docente e potencializá-lo. Contudo, ao contrário da técnica usada em pesquisas etnográficas, comumente acompanhadas de outras ferramentas como gravações de áudio e vídeo, utilizamos apenas anotações. O registro amplo se justificava já que buscávamos entender se algo na interação verbal - alguma fala dos colegas ou dos professores da turma - poderiam disparar certos comportamentos reativos ou ansiedade, como já havíamos observado em contextos anteriores, em encontros síncronos.

O processo de observação e de registro se dava da seguinte maneira: durante o período de aula (1 hora por grupo), a monitora anotava em seu caderno de registros o que estava ocorrendo, com o máximo de detalhes possível, considerando as falas de todos os participantes, para vermos como este aluno reagia às propostas e às falas dos membros do grupo. Depois, esse conteúdo anotado no caderno era transcrito para um documento em formato de tabela no computador, para que a visualização ficasse mais organizada e fosse possível fazer observações sobre as falas dos participantes e as reações de Felipe. Estes registros, feitos semanalmente, eram discutidos, posteriormente, nas reuniões de formação junto à orientadora no PID - Educação Especial.

Para orientar a produção das observações e dos registros, foram planejadas,

anteriormente, perguntas que guiaram todo o processo das anotações para futuras análises e diziam respeito ao contexto da aula, como por exemplo: que assuntos foram tratados e como foram debatidos; quais crianças compareceram e participaram; como foi a interação de Felipe diante dos acontecimentos da aula, das falas dos colegas e dos professores. Deste modo, a monitora atentava-se ao fato de como o aluno Felipe estava se comportando durante a aula; se estava participativo; se respondia ao que era proposto pelas docentes e se o aluno desligava a câmera - que era um indício de que o aluno estava ansioso, segundo informações dadas pela mãe da criança. Todas essas questões foram essenciais para nortear o processo de escrita e de reflexão acerca de estratégias das professoras na condução da aula, de modo mais global. Estes registros, portanto, nos possibilitaram ampliar nosso foco e discutir questões da formação docente, sobre as intencionalidades pedagógicas, para além de questões relativas às práticas inclusivas.

Aprendendo com diferentes perguntas, em diferentes disciplinas

Discutíamos, assim, sobre o engajamento e a participação deste aluno, quando um comentário sobre a “aula rápida” nos fez perceber as possibilidades de aprendizagem, a partir do registro escrito e do uso da palavra no processo de orientação.

Vamos apresentar nesta seção um pouco do processo observado, destacando as aprendizagens sobre as diferentes estratégias didáticas escolhidas em cada contexto específico, buscando inferir e relacionar diversos elementos da prática pedagógica docente e tentando identificar, também, os fatores que levaram à percepção de uma aula ter parecido ser rápida. Apresentamos, a seguir, alguns elementos observados em duas disciplinas, que nos possibilitaram fazer inferências acerca da intencionalidade pedagógica em cada contexto e suas possibilidades na condução do trabalho em sala de aula: a aula de Audiovisual e a aula de Matemática.

No dia 11/01/2021,⁵⁸ as crianças do 2º ano tiveram uma aula *online* de Audiovisual com a professora Lívia. Conforme observado, a docente dividiu o período de uma hora de duração em partes: a abertura, o desenvolvimento e a despedida. O desenvolvimento do conteúdo focalizava a percepção dos cinco sentidos e de seus respectivos órgãos. Inferimos isto, retrospectivamente, a partir dos vídeos apresentados pela professora, pelas

⁵⁸ Embora aqui tenhamos a data referente ao ano calendário de 2021, ainda estávamos na vigência do ano letivo de 2020, em função dos ajustes no calendário devido à suspensão das aulas devido à pandemia de Covid-19.

perguntas feitas por ela, pela interação professora-alunos e pela reconstrução da aula, considerando as anotações da monitora. Destacamos que não tivemos acesso, previamente, aos planejamentos de aula das professoras. Para que o leitor possa acompanhar como a aula foi estruturada e percebida pela monitora, apresentamos alguns elementos do desenvolvimento do conteúdo.

Na fase do desenvolvimento, a professora conversou brevemente com as crianças perguntando se haviam visto o vídeo que ela passou anteriormente sobre os órgãos dos sentidos e, em seguida, exibiu outros dois vídeos. O primeiro, foi um pequeno trecho de “O Cheiro do Papaia Verde”,⁵⁹ cerca de 39 segundos. Nesta parte do filme, a percepção do olfato fica bastante evidente na trama. O excerto exibido retrata uma menina entre 7 e 8 anos de idade, que chega e observa, da janela, um pé de mamão com frutos no quintal. Após esta exibição, a professora Lívia explorou os sentidos utilizados pela personagem por meio da pergunta: “E aí, qual sentido parece que ela está usando?”

A partir desse questionamento, estabeleceu-se uma rede de interação e de trocas entre a professora e os alunos. A pergunta feita pela professora estimulou as crianças a observarem as percepções experimentadas pela personagem, a pensarem e a interpretarem o trecho do vídeo. Alguns alunos responderam: “Ela tava cheirando alguma coisa.” (Sara); “Sentindo.” (Tito). Ao responderem desta forma, podemos ver que os estudantes perceberam que a personagem do vídeo enxerga a fruta e sente o cheiro do mamão verde, objetos de ensino claramente percebidos pelos alunos e, por conseguinte, atingindo o objetivo relativo à percepção dos sentidos, por meio do audiovisual. A professora destacou alguns elementos, a partir da fala dos alunos, e pediu para observarem a expressão facial da personagem. Os alunos notaram e citaram a visão e o olfato.

Após cerca de 15 minutos da exibição e de discussão acerca do vídeo, a professora deu prosseguimento à sua aula propondo que os alunos assistissem a outro vídeo de 11 minutos, uma produção brasileira e peruana, “Caminho dos gigantes”.⁶⁰ O filme é uma animação que aborda o ciclo da vida. A docente havia pedido aos alunos que assistissem ao vídeo previamente. A animação ocorre em uma floresta e envolve indígenas de diferentes idades, que se dedicam à produção de flautas, por meio de um trabalho coletivo:

⁵⁹ The Scent Of Green Papaya/ O Cheiro do Papaia Verde , 1993.

⁶⁰ Way of Giants / Caminho dos gigantes, 2016.

adultos e crianças, cada um tendo o seu papel na comunidade. Importante destacar a relevância da sonoplastia do filme como um ponto importante da produção da obra, ao lado da estética dos personagens. Após assistirem ao vídeo, os discentes começam a dialogar, novamente, a partir das provocações da professora. Vemos alguns comentários dos alunos e novas perguntas feitas pela docente:

Luana: Esse vídeo a gente não escuta, só vê.

P:⁶¹ Vocês queriam que tivesse fala?

Mariana: Eu prefiro sem fala.

P: Você conseguiu imaginar o que eles fariam?

Letícia: Sim.

P: Vocês acham que todos os índios viram árvores ? / Ou só desse filme ?

João: Só desse filme.

Pudemos perceber nos registros da aula que, após a projeção dos vídeos, a professora fez perguntas, inicialmente direcionadas a alguns alunos e, posteriormente, fez perguntas dirigidas a todo o grupo de alunos para que respondessem, espontaneamente, de acordo com o interesse de manifestar suas ideias. Alguns exemplos de perguntas relacionadas a alunos específicos foram: “*Mariana, quais são os 5 sentidos?*”; “*Qual a parte do corpo se relaciona à visão?*” (Para o aluno Felipe); “*E qual parte do corpo sentimos o tato?*” (Pergunta feita ao Diogo).

Após nossa análise de como se deu a percepção sobre ritmo desta aula, como uma aula mais lenta, avaliamos que ela se deu pelo fato de que as perguntas foram feitas de forma mais geral, dirigidas para um coletivo ou para alguns alunos especificamente. Durante a observação da aula, pudemos perceber que a professora aguardava a manifestação espontânea de resposta por parte dos alunos, sem endereçar a ninguém diretamente a pergunta. Os estudantes pareciam pensar no que foi proposto, mas nem todos quiseram falar, de modo que, do ponto de vista do observador da aula - a monitora, no caso, e posteriormente a orientadora - não puderam inferir se todos os alunos acompanharam a discussão proposta. Podemos, sim, afirmar que um conjunto de oportunidades para aprender sobre a percepção dos sentidos nos vídeos foi disponibilizado a todos. Sabemos que a sala de aula apresenta muitas complexidades. Um ponto a destacar é que, embora tenhamos a impressão de que o que foi ofertado na conversa coletiva foi acessado por todos, não podemos afirmar categoricamente que

⁶¹ Usamos a letra P para indicar a fala da professora.

todos acompanharam, pois nos faltam elementos concretos que nos permitam dizer se todos - e não apenas os alunos que responderam - acompanharam a discussão da maneira pretendida.

A aula de Matemática ocorreu na mesma semana, no dia 12/01/2021 e também apresentou uma abertura, desenvolvimento e despedida. Em relação ao desenvolvimento do conteúdo propriamente dito, inferimos, a partir da vivência e da observação da aula, que a professora tinha como objetivo trabalhar o sistema monetário brasileiro usando o real - dinheiro (notas de 2, 5, 10, 20, 50 e moedas de 1 real, recortados do encarte do livro didático de Matemática), usando operações matemáticas de adição e subtração, além de fazer a revisão do que era o conceito de “dobro”.

No decorrer da aula, percebemos que a docente havia solicitado para os alunos que preparassem o material para sua utilização no encontro síncrono daquele dia. Na tarefa proposta previamente por ela, cada aluno deveria criar uma lojinha com o nome que gostasse e poderia vender o que escolhesse e, claro, deveria colocar preço em cada produto, registrando o nome da loja e os preços dos produtos no caderno.

Durante a aula, após conferência se todos os alunos tinham realizado a tarefa, Carla passou a desenvolver este momento da aula, dirigindo uma pergunta a cada um dos alunos. Após entrevistar o “dono da loja” sobre os nomes e os produtos que seriam vendidos, a professora chamava uma outra criança para dizer o que ela, no papel de comprador, queria comprar. Em seguida, Carla perguntava quais cédulas usariam para efetuar o pagamento, se o dinheiro daria, se teria troco, etc. Vemos estas estratégias didáticas a partir das seguintes interações ao longo da aula:

P: E sua loja, Maria?

Maria: De revistinhas da Turma da Mônica / as menores custam 4 / as maiores custam 10

P: Felipe / o que você vai comprar na loja da Maria?

Felipe: Uma revistinha menor da Turma da Mônica
[...]

P: Letícia / como eu faço pra formar R\$ 4,00 (quatro reais)?

Letícia: Uma nota de 2 e 2 moedas de 1

Tito: Eu peguei 2 notas de R\$ 2,00 (dois reais)

Posteriormente, a professora questionou Maria sobre a questão do troco, quando o aluno Felipe disse que compraria a revistinha menor, de R\$ 4,00 (quatro reais):

P: Eu vou te dar R\$ 5,00 (cinco reais) / o que você vai ter que fazer?

Maria: Vou ter que te dar 1

Estas perguntas nos pareceram ter como objetivo verificar se as crianças conheciam as cédulas e se conseguiam solucionar os problemas matemáticos envolvendo soma e subtração, usando o sistema monetário. Situações hipotéticas eram criadas no contexto para explorar e conhecer o que cada aluno estava entendendo e se tinham desenvolvido certas habilidades matemáticas.

Ao analisarmos as perguntas feitas e como a aula foi conduzida - a professora foi fazendo perguntas individualizadas, chamando a cada um dos alunos presentes pelo nome, questionando-os sobre o nome das lojas que criaram, sobre o que vendiam e solicitando-os a realizarem algumas questões matemáticas, propiciando a participação de todos - percebemos que um dos objetivos da aula poderia ser não apenas explorar as habilidades, mas também registrar o modo como cada um dos alunos estava construindo aquelas habilidades. Podemos pensar também que esta estratégia de chamar a todos, pode estar relacionada ao Ensino Remoto Emergencial, já que em momento presencial poderia ter ocorrido de forma diferente, ou mesmo com uma avaliação com registro escrito.

Ao consultar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁶² observamos que os assuntos tratados no 2º ano do Ensino Fundamental estariam relacionados a: Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento (BRASIL, 2018, p. 280): Grandezas e medidas - Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e de moedas e equivalência de valores. / Números - Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração; Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar); Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte.

Ao decidirmos explorar as observações e registros feitos pela monitora sobre a sua percepção de que o ritmo da aula de Matemática tinha sido mais rápido do que a aula de Audiovisual, pudemos verificar que, os dois modos distintos de conduzir as aulas, deram visibilidades diferentes no que diz respeito aos possíveis objetivos, estratégias didáticas, abordagem dos planejamentos, conteúdos, recursos usados, organização das interações

⁶² Destacamos que não há, na BNCC, habilidades para a disciplina Audiovisual. Apesar disso, a professora elaborou descritores para organizar o planejamento da disciplina a partir dos descritores previstos para o trabalho com Arte. Em Matemática, na BNCC, teríamos então, as seguintes habilidades para o 2º ano: (EF02MA05) - Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. / (EF02MA08) - Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais. / (EF02MA20) - Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.

para atingir seus objetivos dentro de cada disciplina. Desta maneira, as estratégias usadas pelas professoras, na condução das aulas foram diferentes. Na perspectiva de Roldão (2009), estratégia é considerada uma intencionalidade educativa orientada para “um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de determinada aprendizagem” (ROLDÃO, 2009, p. 57).

Ressaltamos que, nosso propósito, aqui, não foi o de julgar e avaliar a aula nem como mais lenta, nem como mais rápida, como se cada uma dessas caracterizações fosse intrinsecamente boa ou ruim, tampouco o trabalho das professoras, - já que as duas são profissionais sérias e gabaritadas para desenvolver o trabalho, cada uma em sua área de ensino. Ao contrário, buscamos apreender o conhecimento profissional docente e suas intencionalidades por meio das diferentes estratégias usadas pelas docentes. De acordo com Mizukami:

Diferentes posicionamentos pessoais deveriam derivar diferentes arranjos de situações ensino-aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas, de ensino-aprendizagem, é sempre intencional (MIZUKAMI, 2001, p. 3).

Dessa forma, percebemos o papel das perguntas na organização do trabalho pedagógico e de que maneira as escolhas das professoras variaram de acordo com o que nos pareceu serem os seus objetivos específicos e de suas intenções pedagógicas, na organização de cada aula.

Somado a isso, pudemos aprender com o processo de observação e análise que cada um dos modos escolhidos pelas docentes para conduzir as aulas expressa objetivos distintos e se apresentam em diferentes momentos do desenvolvimento das suas disciplinas, de acordo com seus planejamentos didáticos.

Então, como uma das potencialidades da discussão que fizemos para o processo de observar e apreender com/sobre a prática docente, poderíamos pensar em algumas perguntas orientadoras que nos permitem relacionar a intencionalidade educativa ao que ocorreu durante as aulas. Quais foram os objetivos das diferentes aulas? Como a participação dos alunos foi pensada? Quais são as implicações para a participação dos alunos em cada uma das formas observadas? E quais são as implicações para o processo de monitoramento e avaliação dos alunos? Colocando em contraste o tipo de perguntas feitas aos estudantes nas duas aulas e o modo como foram direcionadas aos alunos (de forma

direta, ou para o coletivo), podemos inferir o momento do processo pedagógico realizado e a intencionalidade das perguntas? Ambos os conteúdos foram explorados em momentos semelhantes no processo de ensino, ou seja, em caráter exploratório, ou inicial ou de sistematização ou revisão? Os conteúdos e objetivos já haviam sido explorados antes? As perguntas eram de caráter exploratório ou havia intenção de verificar o modo como cada aluno, individualmente, estava lidando com o conteúdo em questão?

No caso da aula de Audiovisual, notamos, conforme já explicitado, que o modo como as perguntas foram feitas e o tipo de atividade desenvolvida pareciam indicar um conteúdo exploratório da percepção dos alunos de como os sentidos podiam ser percebidos nos vídeos. Como observadores, pudemos verificar que os alunos atingiram os objetivos da aula relativos à percepção dos sentidos explorados nos vídeos. Com as perguntas distribuídas de modo aleatório e convidando a uma participação mais coletiva, o ritmo da aula nos pareceu mais lento, o que, repetimos, não é intrinsecamente bom ou ruim, mas está relacionado a uma intencionalidade educativa, escolhida pela professora em determinado contexto.

Na aula de Matemática, as perguntas foram feitas individualmente a todas as crianças, uma por uma, e de forma sequencial. Como observadores, pudemos conhecer o processo de entendimento de cada criança relativo às operações com subtração e soma, quem parecia ter consolidado o conteúdo ou quem ainda precisava trabalhar mais. Certamente, a participação de todos os alunos (12), já que a professora fez perguntas a todos individualmente, revelou que o tempo da aula foi distribuído pela fala de todos os alunos. Isso deu a impressão de uma aula com o ritmo mais acelerado.

Um outro aspecto a comentar é que os alunos interpretaram as demandas, conforme as expectativas das duas professoras, de que todos precisavam falar na aula de Matemática, diferentemente da aula de Audiovisual, que, por escolha, a professora preferiu usar outra forma de participação dos alunos, deixando um caráter mais livre para a participação oral. A forma de dirigir as perguntas: uma para o coletivo, deixando que os estudantes se manifestassem livremente e outra feita para cada aluno em particular, nos pareceu, também, estar relacionada a uma necessidade de registro individual para compor o processo de avaliação das crianças no Ensino Remoto Emergencial. Como a observação das aulas se deu em janeiro e a previsão de término da etapa se daria no dia 12/02/2021, acreditamos que este elemento pode ter influenciado a forma de organização da aula de

Matemática.

Tendo em vista os aspectos detalhados sobre as duas perspectivas e considerando estas dentre outras formas de conduzir uma aula, é possível refletir e observar como a metodologia e a forma de o professor usar o tempo influenciam no ritmo da aula e no comportamento dos alunos e, de forma particular, revelam intencionalidades educativas.

É importante destacar que submetemos este artigo, após finalizado, à leitura e à apreciação das professoras de Audiovisual e de Matemática para efeito de verificação de nossas hipóteses, inferidas a partir da observação de suas práticas docentes. Para ambas, as inferências produzidas foram consideradas pertinentes, bem como nossas reflexões acerca de suas intencionalidades. Este movimento, de apresentar aos nossos pares nossas interpretações acerca do vivido e do analisado mostra-se, também, como potencial formativo, uma vez que dialoga com os sujeitos da prática docente observada.

Considerações Finais

Pudemos verificar que, assim como a ponta de um iceberg esconde abaixo de si uma imensa massa de gelo, que o comentário de que uma aula ‘teria sido rápida’ parecia esconder muitos conhecimentos sobre o que realmente aconteceu. Foi possível tornar o momento de orientação uma verdadeira “escavação pedagógica” e aprender sobre e com a prática docente. Os instrumentos usados pela monitora, durante os encontros síncronos, como a observação e o registro detalhado, foram centrais nos processos vivenciados na sala de aula, potencializando a aprendizagem da prática docente e todas as implicações que decorrem de diferentes intencionalidades educativas. A partir desses instrumentos, a orientadora e a bolsista foram capazes de discutir vários aspectos presentes, e necessários para a realização de um encontro didático, tais como: planejamento; organização da aula; conteúdos; objetivos; participação dos alunos e estratégias didáticas. A partir das reflexões relativas aos conteúdos, foi possível, igualmente, consultar documentos oficiais, no caso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual estão expressas, de forma sistematizada, as intencionalidades no desenvolvimento de habilidades em cada área do currículo.

Foi-nos possível, da mesma forma, perceber a construção da subjetividade da monitora e da orientadora, na perspectiva de uma formação mútua, conforme proposto por Nóvoa (1991). Percebemos que, ao discutir um simples comentário como “a aula foi rápida”, foi, do ponto de vista da orientadora, uma oportunidade para dar visibilidade a

inúmeros saberes profissionais, que não se formam em um dia. Do ponto de vista da monitora, foi possível aprender sobre como o (a) professor(a) elabora sua aula a partir de uma intencionalidade, quais objetivos tem em mente, que tipo de participação é construída e como a interação é estabelecida em aula.

Entendemos, ainda, que o processo de escrita conjunta e reflexiva deste texto proporcionou um compartilhamento de saberes e, do ponto de vista da formação da monitora e da orientadora, foi enriquecedor e instigante. Pudemos desenvolver, por meio da reflexividade proporcionada pela escrita e por uma atitude dialógica, o processo de sujeitos-docentes-autores.

Referências

- ANDRADE, L. T. **A linguagem da formação docente**. Língua Escrita. Belo Horizonte: n. 1, jan./abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CAMINHO dos Gigantes. Direção de Alois di Leo. Brasil: Sinlogo Animation, 2016. (12 min.).
- CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Programa Imersão Docente**: Centro Pedagógico – EBAP. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, 35p.
- GATTI, B. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- MIZUKAMI, M. G. **ENSINO: As Abordagens do Processo**. 12. Reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2001. Disponível em: <https://interdisciplinarmackenzie.files.wordpress.com/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2022.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Anais, 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores**: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-18.
- O CHEIRO do Papaia Verde. Direção de Tran Ahn Hung. França: Lazennec Production, 1993. (104 min.).
- ROLDÃO, M. C. **Estratégias de Ensino**. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2009. p. 57.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzvwYz7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 23 jun. 2022.
- ROLDÃO, M. C.; LEITE, Teresa. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WxZGrH8SY9tpHjTTm58bYSc/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 23 jun. 2022.

GESTÃO ESCOLAR NO CP/UFMG: UM CONVITE À PROFISSIONALIZAÇÃO

GESTÃO ESCOLAR NO CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG E UM CONVITE À
PROFISSIONALIZAÇÃO*SCHOOL MANAGEMENT IN THE CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG AND AN INVITATION TO
PROFESSIONALIZATION**GESTIÓN ESCOLAR EN EL CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG Y UNA INVITACIÓN A LA
PROFESIONALIZACIÓN*Marcos Elías Sala⁶³

Resumo: A partir da experiência como vice-diretor e diretor do Centro Pedagógico da UFMG, este relato busca trazer algumas reflexões preliminares a respeito das condições de trabalho dos professores que decidem contribuir na gestão escolar deste Colégio de Aplicação em específico, mas que podem ser transpostas para outras realidades. O texto busca relatar, em linhas gerais, o cenário que se apresenta aos gestores, para em seguida apontar a necessidade de haver investimentos prévios em preparo técnico, e também durante a gestão, considerando as diversas variáveis que envolvem a gestão escolar, especialmente para que haja embasamento para se dialogar com as especificidades de cada setor e cada profissional. A ausência de abordagens acadêmicas dessa natureza durante a formação da maior parte dos docentes, com o consequente despreparo para este trabalho, constitui um problema que torna o desenvolvimento institucional mais lento, ou mesmo o condicionamento de ocupação de cargos de gestão por profissionais com formações acadêmicas específicas. Reforça-se, no entanto, que mesmo com esses desafios, entende-se que a gestão escolar deve ser feita pelos próprios professores da Instituição - os quais possuem vínculos e compromissos de longo prazo -, sem que haja intervenções ou ingerências externas.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Profissionalização; Colégio de Aplicação.

Abstract: From the experience as vice-principal and principal of the Centro Pedagógico of UFMG, this report have the intention to bring some preliminary reflections about the working conditions of teachers who decide to contribute to the school management of this specific Laboratory School, but which can be transposed to other realities. The text seeks to report, in general terms, the scenario that is presented to managers, and then point out the need for prior investments in technical preparation, and also during management, considering the wide range of variables that involve school management, especially in order to establish a basis for dialogues with the specificities of each sector and each professional. The absence of academic approaches of this nature during the training of most teachers, with the consequent unpreparedness for this work, constitutes a problem that slows down institutional development, or even conditioning the occupation of management positions by professionals with specific academic training. It is emphasized, however, that even with these challenges, it is understood that school management must be carried out by the Institution's own teachers - who have long-term bonds and commitments - without external interventions or interference.

Keywords: School management; Professionalization; Laboratory School.

Resumen: A partir de la experiencia como vicedirector y director del Centro Pedagógico de la UFMG, este artículo busca traer algunas reflexiones preliminares sobre las condiciones de trabajo de los docentes que deciden contribuir a la gestión escolar de esta Escuela Laboratorio específica, pero que pueden ser transpuestas a otras realidades. El texto busca relatar, en términos generales, el escenario que se le presenta

⁶³ Graduado, Especialista, Mestre e Doutor em Geografia. Vice-Diretor em 2019-2020 e Diretor do Centro Pedagógico em 2021-2022. Correio eletrônico: marcossala@geo.igc.ufmg.br

a los gestores, para luego señalar la necesidad de inversiones previas en la preparación técnica, y también durante la gestión, considerando las diversas variables que involucran la gestión escolar, especialmente para que haya una base para dialogar con las especificidades de cada sector y de cada profesional. La ausencia de planteamientos académicos de esta naturaleza durante la formación de la mayoría de los docentes, con la consecuente falta de preparación para esta labor, constituye un problema que frena el desarrollo institucional, o incluso condiciona la ocupación de cargos directivos por profesionales con formación académica específica. Se destaca, sin embargo, que aún con estos desafíos, se entiende que la gestión escolar debe ser realizada por los propios docentes de la Institución - quienes tienen vínculos y compromisos de largo plazo - sin intervenciones o interferencias externas.

Palabras-clave: Gestión escolar; Profesionalización; Escuela Laboratorio.

Introdução e objetivos

Liderança escolar é agora uma política educacional prioritária ao redor do mundo (OECD, 2008). O Centro Pedagógico (CP) da UFMG, desde os primórdios de sua existência, dentre diversas virtudes, constitui-se como uma referência local, regional e nacional na proposição e execução de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras. Além disso, é um *lócus* essencial para formação docente inicial e continuada de professores, uma vez que os estudantes em formação não são meros expectadores das aulas, mas atuam na realidade que lhes é apresentada, como agentes em formação, mas que também formam e transformam. Como poucas escolas no país, possui uma gestão colegiada que ao longo de sua História conquistou prerrogativas referentes à autonomia com que pode conduzir seus processos, nos mais diversos espectros, como as questões orçamentária, pedagógica, administrativa e organizacional.

Nesse contexto, a profissionalização de gestores escolares para o Centro Pedagógico mostra-se imperativa. O relatório da OECD (2008), que versa sobre políticas e práticas de gestão escolar, indica que:

Como a principal intermediária entre a sala de aula, a escola e o sistema educacional como um todo, uma efetiva liderança escolar é essencial para prover a eficiência e a equidade do ensino (p. 16, tradução nossa).

Com essa reflexão e considerando todo o esforço que vem sendo feito pela ONU, depreende-se que a necessidade de uma gestão profissional de escolas é um problema global, especialmente quando se trata de escolas públicas. No CP, é muito comum o uso de expressões como: “trocar o pneu com o carro andando”, ou: “apagar incêndios”, para referir-se a problemas enfrentados que não podem ser devidamente passados pelo crivo da reflexão e da intervenção transformadora, sob o risco de se despender, literalmente, décadas para se tomar decisões. Nesse sentido, a gestão colegiada e profissionalizada

coloca-se como um desafio adicional, pois não basta apenas os diretores e gestores administrativos se qualificarem para exercer cargos de gestão, mas é preciso haver tempo e condições adequadas de trabalho para uma gestão profissional que possa atender aos anseios das comunidades interna e externa pela oferta perene de uma educação de qualidade.

É verdade que os diferentes professores que passaram pela Diretoria do CP aceitaram um desafio sem precedentes, uma vez que “trocaram o pneu com o carro andando” ao aprenderem, durante suas gestões, como se deve gerir uma escola complexa como o CP. Este, inclusive, é um tema instigante e importante para pesquisas futuras, ou seja, como e quando os antigos diretores, professores por natureza, se tornaram, ou se viram gestores.

Longe de intentar trazer elementos conclusivos para esta discussão, esse texto visa trazer alguns poucos elementos para reflexão e aprimoramento das práticas de gestão de diretores desta escola que, além de apreciada por diversos de seus professores, técnico-administrativos, terceirizados e estudantes, e também por diversas pessoas que tiveram contato direto ou indireto com as rotinas e ações por ela promovidas e acolhidas, mostrou-se altamente produtiva, especialmente através da grande quantidade de projetos de pesquisa, ensino e extensão conduzidos por seu corpo docente e técnico. Além disso, possui excelente reputação diante do público externo, uma vez que seus processos seletivos contam com a participação de uma grande quantidade de candidatos, e também porque historicamente vem apresentando ótimos resultados em avaliações externas, como o IDEB⁶⁴.

Ainda no começo deste texto, quero deixar registrado meu agradecimento e profundo respeito àqueles que me antecederam no desafio de gerir o CP, mas faço três agradecimentos especiais: ao Prof. Roberson Nunes, que me aceitou como vice-diretor na gestão 2019-2020 a despeito da minha total inexperiência em cargos administrativos e de liderança no CP, e com quem pude crescer muito enquanto profissional; à Prof. Luiza Santana, que aceitou estar comigo na gestão 2021-2022, num cenário pandêmico, pós-pandêmico e orçamentário significativamente desafiador; e ao Prof. Santer Matos, que foi diretor do CP nas gestões 2014-2016 e 2017-2018, e sempre colocou seus conhecimentos e

⁶⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

experiência à nossa disposição. Não posso deixar de estender os agradecimentos às servidoras Camila Camillozzi e Sthefânia Toffalini, que, ao aceitarem assumir a gestão administrativa do CP e a despeito da falta de experiência, formação acadêmica e técnica adequadas para essa função (assim como os diretores), desenvolveram trabalhos brilhantes, fruto do comprometimento com a Instituição e do desejo intrínseco de sempre buscarem, muitas vezes por meios próprios, a formação e o preparo para encararem os desafios que o serviço público nos impõe. Agradeço, ainda, ao professor Guilherme Silveira, que aceitou o desafio de ser o coordenador pedagógico e do Setor Educacional do CP nas duas gestões em que estive à frente, desenvolvendo trabalhos com resultados robustos, e ao mesmo tempo serenos.

A necessidade de profissionalização de lideranças escolares: carreira?

Inicialmente, cabe destacar que a gestão escolar do CP, nas suas mais diferentes expressões, deve, sim, ser feita por quem pertence à escola. Em outras palavras, uma eventual interferência externa, independente de onde venha, deve ser prontamente rechaçada pela comunidade escolar, pois são apenas aqueles que têm compromisso de longo prazo com a escola, que a ajudaram e ajudam a ser pensada, construída e desenvolvida, e que possuem afinidade com sua proposta política e pedagógica, têm condições de geri-la para atender aos interesses coletivos de longo prazo, e não para atender a interesses transitórios de uma ou outra liderança.

Nesse sentido, Bloom et. al. (2015), que analisaram a gestão de escolas públicas e privadas em diversos países, constataram que:

A diferença de gestão autônoma de escolas públicas não reflete diferenças observáveis no quadro de alunos, na escola e suas particularidades regionais, nem em princípios demográficos ou características como tempo de mandato ou gênero. Mas parece, entretanto, ser mais proximamente ligado a duas características: (i) a força de governança, isto é, a existência de um forte senso de responsabilidade para o bom desempenho dos alunos em exames externos, e (ii) o nível de liderança escolar, isto é, o desenvolvimento de uma estratégia de longo prazo para a escola. A inclusão dessas variáveis de liderança e governança reduz em mais da metade a lacuna gerencial entre as escolas públicas autônomas e outras escolas (embora a lacuna permaneça significativa) (p.5, tradução nossa).

Com isso, percebe-se que, muito mais do que a escola se fechar confortavelmente numa bolha e realizar intervenções didático-pedagógicas ensimesmadas e sem

compromisso claro com o bom desempenho em avaliações externas, é necessário trazer à tona os resultados obtidos nessas avaliações, como uma forma de validação de suas ações e também para se consolidar um lugar de fala para análises críticas e proposição de eventuais mudanças de formas e conteúdos desses exames externos. Afinal, faz parte da natureza do trabalho do servidor público evidenciar à sociedade a qualidade do trabalho que executa, justificando, com isso, o dinheiro público que é empregado nessa atividade.

Acrescenta-se a isso o constante esforço que deve ser feito pelas lideranças da escola para manter entre todos os servidores e funcionários, por maior que seja a rotatividade, o senso de pertencimento e de responsabilidade com os rumos pedagógicos e administrativos que a escola toma, pensando-se a escola como uma constante referência para as demais escolas do país, sejam elas públicas ou privadas.

Diversos documentos que foram produzidos ao longo da trajetória do CP enquanto escola referência de Ensino Fundamental indicam que houve gestões altamente comprometidas com a escola, ora direcionando os esforços para a ampliação do alcance das inúmeras ações desenvolvidas pelos professores, ora buscando formas de melhorar as condições de infraestrutura, e ora lutando pelo reconhecimento institucional das ações, dentre diversos outros zelos. Porém, os tempos de gestão relativamente curtos – em média dois anos – não se mostram suficientes para a consolidação de ideais pedagógicos e administrativos dos diretores eleitos, e tampouco da construção de alicerces do que pode ser chamado de “identidade de gestão” (MARC, 2016), especialmente devido ao fato de, historicamente, o CP constantemente demandar ações reativas, e não propositivas. A significativa maioria dos cursos de licenciatura não possui, em suas grades curriculares, disciplinas relacionadas à gestão escolar, o que provoca dois problemas: primeiro, por não preparar o professor para uma eventual necessidade de assumir a gestão e coordenação de escolas, cursos e afins; e segundo, por restringir a possibilidade de assumir cargos de gestão a poucos cursos, como a Pedagogia.

Nesse cenário de precarização do trabalho do gestor, que é aplicável à realidade do CP mas que pode ser estendido a diversas escolas públicas, ações que visem a formar e preparar os professores que se disponibilizam a assumir essa tarefa de tamanha complexidade precisam ser colocadas no horizonte, para que num futuro próximo os novos gestores possam assumir a responsabilidade com maiores e melhores

conhecimentos técnicos, e dentro de condições orçamentárias e estruturais mais adequadas.

Além dos conhecimentos pedagógicos, que podem e devem ser considerados indispensáveis para uma gestão escolar que tenha condições de dialogar com os diferentes atores presentes na comunidade escolar, outros conhecimentos são essenciais, como as gestões: da informação, de pessoas, de recursos financeiros e de projetos, e também, conhecimentos referentes aos conceitos e à necessidade ou não de se realizar licitações, pregões, chamadas públicas e outros procedimentos de planejamento e execução financeira. E ainda, deve-se investir em conhecimentos de direito constitucional, administrativo e diversas leis que envolvem a vida do servidor, dos estudantes, das famílias e demais elementos da rotina escolar, bem como arquivologia, resoluções internas e outras particularidades, seja da UFMG ou de outra IES⁶⁵. A inteligência emocional e outras habilidades que se referem à convivência humana, devem ser observadas e consideradas pré-requisitos importantes para conduzir e orientar os servidores TAEs, professores e terceirizados em ações específicas, e ao mesmo tempo manter a escola em boas condições ambientais, referentes especialmente à convivência e à boa organização do espaço físico.

Construir e se construir

Para que os diretores eleitos possam se construir como gestores, é essencial que haja trocas com gestores anteriores, mas também que possa haver oportunidades para a troca de ideias e experiências com gestores de outros colégios de aplicação. Por se tratar de uma quantidade muito pequena de escolas com essa característica no Brasil, a participação em reuniões do Condicap⁶⁶ e outros encontros torna-se imperativa, pois, dentre diversos benefícios, torna-se possível construir coletivamente modelos de gestão coerentes com uma proposta coletiva, sem, no entanto, que se percam as individualidades de cada escola e as relações que cada uma construiu com a IES na qual está inserida. Em outras palavras, estar numa universidade, em muitos sentidos, é uma trajetória solitária, pois são escassas as possibilidades de se discutir a gestão escolar de maneira sistêmica com quem não tem vivência na educação básica, ou se essa vivência mostra-se limitada. Trata-se de uma situação contraditória, pois é exatamente da Universidade que saem as

⁶⁵ Instituição de Ensino Superior

⁶⁶ Conselho Nacional dos Colégios de Aplicação

principais reflexões referentes às melhores formas de se gerir uma escola, mesmo que, especificamente se falando de colégios de aplicação, existam raríssimos estudos.

Orçamento e definição de prioridades

Longe de atender a todas as demandas que se apresentam, a execução do orçamento do CP precisa ser pensada considerando-se um grande espectro de variáveis, que podem, a grosso modo, ser divididos em previstas e não previstas. Se por um lado a existência de um orçamento próprio, sem rubricas específicas e com certa autonomia de execução, pode ser considerado um privilégio, por outro lado a impossibilidade de se realizar tudo o que é preciso com o recurso designado pelo MEC torna a IES essencial para contribuir na manutenção das condições mínimas de funcionamento do colégio de aplicação. Mesmo com o discurso recorrente de que, frequentemente, verbas destinadas ao Ensino Superior sejam realocadas para a Educação Básica, entendemos que a dependência financeira e orçamentária dos colégios de aplicação para com as IES é necessária, pois, de certa forma, mantém o compromisso das Universidades em financiar e dar suporte a ações voltadas à Educação Básica, à formação docente e à inovação pedagógica.

Com a relativamente recente responsabilização do CP em proporcionar uma educação especial e inclusiva, e diante de um movimento acadêmico e social crescente para tornar as escolas espaços mais inclusivos em todos os sentidos, percebe-se que não apenas o CP, mas diversos outros colégios de aplicação são atualmente referências nacionais e internacionais para a proposição e execução de procedimentos metodológicos, didáticos e pedagógicos que caminhem na direção de uma inclusão total e irrestrita. Soma-se a isso a responsabilidade de indicar ajustes na implementação e execução de políticas públicas. Então, os esforços para os próximos anos devem prever investimentos robustos na adaptação arquitetônica do prédio do CP, bem como no investimento em qualificação de todo o corpo de servidores para que os estudantes PAEE⁶⁷ se sintam acolhidos em todos os momentos em que estiver na escola, seja em sala de aula ou em outros espaços. Mais ainda, que o estar na escola seja apenas a primeira experiência de uma vivência inclusiva em todas as dimensões do convívio social.

⁶⁷ Público-Alvo da Educação Especial

Pandemia e pós-pandemia

O período pandêmico trouxe desafios sem precedentes para o CP, que pela primeira vez na história necessitou transferir as aulas e demais possibilidades de convivência para o ciberespaço. As preocupações eram inúmeras, destacando-se a necessidade de não se deixar ninguém para trás, em todos os sentidos, para a imperativa adaptação a um “novo normal” que, repentino, deveria incluir a todos, sem distinções.

A gestão do CP se comprometeu a oferecer todas as condições possíveis, não apenas para que não houvesse evasão, mas também para que houvesse um bom aproveitamento acadêmico por todos os estudantes e as condições mínimas de dignidade fossem mantidas, destacando-se a oferta de kits alimentação para todos aqueles que manifestassem interesse.

Para os professores, além de diversos cursos oferecidos pelos próprios professores e TAEs do CP mais ambientados com tecnologias relacionadas a plataformas de aprendizagem, houve diversos esforços individuais, que buscaram desde a preparação através de outros cursos, até a compra de *softwares* de reuniões, de produção de vídeos e criação e elaboração de *designs* para tornar as aulas atrativas e com mais valor didático-pedagógico. Porém, chamou muito a atenção o senso de colaboração e trabalho em equipe, e a ideia de “não deixar ninguém para trás” pode ser aplicada também ao corpo de servidores.

Ao se contemplar esse momento histórico, pode-se dizer que o Ensino Remoto Emergencial oferecido pelo CP foi um sucesso, digno de ser uma referência para todas as escolas - especialmente públicas -, mesmo que as condições gerais não tenham sido as mais adequadas.

Antes de continuar o texto, preciso registrar meus sentimentos de profundo pesar pela partida da servidora Andreia Aparecida da Cruz Pereira, que trabalhava em nossa escola desde o início de 1995 e foi uma das milhares de vítimas da Covid, tendo nos deixado em 2020. Minhas memórias com a Andreia são as melhores possíveis, pois dentre as inúmeras qualidades que tinha, era uma servidora extremamente dedicada à sua função, além de uma pessoa agregadora, de bem com a vida, sorridente, ou seja, com um perfil profissional e pessoal que todo gestor escolar gostaria de ter. Portanto, aqui está uma singela homenagem, com meu profundo respeito e admiração.

Os momentos imediatos do pós-pandemia, momento em que este artigo está sendo escrito, têm sido significativamente desafiadores. O retorno às atividades presenciais trouxe consigo diversos desafios que de certa forma eram inesperados, como a necessidade de lidar com a instabilidade emocional de alguns estudantes, professores e servidores TAEs, além da necessidade de se retomar diversos hábitos referentes à boa convivência no espaço escolar, bem como a busca de reposição de perdas pedagógicas. Apesar de a escola ter se organizado para uma volta às aulas presenciais de forma processual, visando à readaptação progressiva de professores e estudantes, através do que foi denominado “Ensino Híbrido Emergencial” (EHE⁶⁸), o efetivo início das atividades totalmente presenciais não ocorreu conforme o planejado, tendo sido necessário que alguns professores, mesmo com suas questões pessoais de saúde mental, se mantivessem firmes, fortes e serenos para lidar com todo o turbilhão de emoções que permearam este retorno. Neste cenário, cumpre destacar a resiliência, reorientação e reinvenção de todo o corpo de servidores, os quais cumpriram com esmero as funções que lhes cabiam, mantendo os bons trabalhos e as boas relações com a comunidade externa.

Desafios vindouros

Assumir uma gestão na qual, devido ao imenso volume de trabalho, não se tem espaço para pensar adequadamente os rumos que a escola tem tomado, é incômodo. A escola precisa fazer os enfrentamentos necessários, e também estabelecer metas e objetivos de médio e longo prazo, de forma que seja mais propositiva, e menos reativa. Em outras palavras, com objetivos bem delineados no tempo e no espaço, é possível propor e implementar políticas, filosofias pedagógicas e projetos que, nas suas mais diferentes amplitudes, possam contribuir na consolidação do Centro Pedagógico como uma referência para as demais escolas públicas e privadas. Uma escola não é referência apenas pelas práticas pedagógicas que desenvolve e pelos resultados que alcança, mas também pela gestão competente, segura, dialógica, participativa e sustentável.

⁶⁸ O EHE ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2021, no qual estudantes e professores retornaram às atividades presenciais em sistema de rodízio, com horários reduzidos e intercalados entre os Ciclos. Em linhas gerais, dentre os propósitos deste retorno estavam a readaptação ao ambiente escolar, o diagnóstico da situação acadêmica dos estudantes visando ao retorno totalmente presencial previsto para o início de 2022, e a necessidade de evitar aglomerações, uma vez que a situação da Pandemia ainda demandava cuidados especiais.

A necessidade de se pensar e elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), preferencialmente com intervalo quinquenal, pode ser um bom exercício de reflexão para se delinear os horizontes que indicarão onde a escola quer chegar, pois a elaboração de um documento como esse traz, a partir de todas as inseguranças e dificuldades vividas pelos gestores e, por extensão, por toda a comunidade escolar, perspectivas e ações que visarão a construção, manutenção e aprimoramento de condições adequadas de condução da escola, em todos os sentidos.

Deve-se investir arduamente no aperfeiçoamento das relações com as famílias, bem como promover a valorização das instâncias das quais elas participam. A parceria da escola com a família deve ocorrer em todos os âmbitos possíveis, tanto para caminhar na direção de uma educação integral, que perpassa todas as vivências do estudante, quanto para trazer a família para a gestão escolar. Ou seja, que as famílias possam ter canais robustos de comunicação com a escola para que colaborem com ideias e ações, participando, assim, ativamente de toda a rotina escolar. Uma gestão verdadeiramente democrática é aquela que, apesar de ser a responsável por manter a escola nas melhores condições possíveis de estrutura e funcionamento, com o constante reforço de sua identidade institucional, também busca fortalecer todos os laços de comunicação com a comunidade, para que famílias, estudantes, servidores e terceirizados se sintam parte essencial do CP.

Por fim, deve haver investimentos em transições adequadas de gestão, buscando deixar os novos gestores seguros e cientes de todos os desafios que perpassam a gestão escolar. Nesse sentido, os primeiros passos em direção a uma profissionalização da gestão podem e devem garantir aos antigos gestores as condições adequadas de acompanhar os primeiros passos dos novos gestores, bem como permitir aos novos gestores que possam realizar cursos preparatórios e tomar ciência das atividades que lhes cabem com a devida supervisão e clareza sobre o significado dos processos e etapas, bem como a ciência e perspectiva dos desafios previstos. E considerando o necessário desprendimento para o exercício dessa função, uma vez que é comum haver incompatibilidade das necessidades da gestão com as atribuições do cargo de docente-gestor, entende-se que os gestores que já passaram pela escola merecem todo o reconhecimento por todo o esforço despendido, para que todos os membros da comunidade escolar possam ser gratos e orgulhosos pelos avanços experimentados pela escola, mas nunca satisfeitos e acomodados. Uma gestão mais profissionalizada decerto trará maiores benefícios à escola, pois poderá reverberar

positivamente na aprendizagem dos estudantes, além de aumentar a motivação do corpo de servidores, uma vez que será possível vislumbrar horizontes de excelência acadêmica, profissional e didático-pedagógica.

Referências

BLOOM, Nicholas, LEMOS, Renata, SADUN, Raffaella, VAN REENEN, John. **Does Management Matter in Schools?** *Economic Journal* (Royal Economic Society) 125, n°. 584 (May 2015): 647–674.

MARC, Edmond. **La construction identitaire de l'individu.** In: Catherine Halpern éd., *Identité(s). L'individu, le groupe, la société.* Éditions Sciences Humaines. Auxerre: Synthèse, 2016.

OECD. **Improving School Leadership.** Volume 1: Policy and Practice. OECD, 2008.

ESTÁGIO CURRICULAR EM GESTÃO ESCOLAR NO ERE: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

**REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR EM
GESTÃO ESCOLAR NO ERE**

REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA PRÁCTICA CURRICULAR EN GESTIÓN
ESCOLAR EN ERE

REFLECTIONS AND PERSPECTIVES IN THE CURRICULAR INTERNSHIP IN SCHOOL
MANAGEMENT AT ERE

Luiza Santana Chaves⁶⁹
Aline Babosa⁷⁰
Isabella Oliveira Figueiredo⁷¹

RESUMO:

Neste artigo, refletimos sobre a percepção de entrevistados sobre as ações realizadas pela Gestão Escolar para minimizar os impactos da pandemia de COVID-19 no processo de ensino e aprendizagem, que gerou a necessidade de afastamento físico e um ensino não-presencial. Entre essas ações gestoras, elencamos: a continuidade de promoção de Estágios Curriculares (o nosso foco é o estágio em Gestão Escolar) mesmo à distância, a necessidade de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para possibilitar o ensino e a aprendizagem, e, a disponibilização de meios para garantir que os estudantes público-alvo de educação especial, os casos de inclusão bem como os estudantes em condição de vulnerabilidade social pudessem ter acesso a uma formação humana integral, tal qual norteia a missão educacional do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular - Gestão Escolar - Ensino Remoto Emergencial.

RESUMEN:

En este artículo reflexionamos sobre la percepción de los encuestados sobre las acciones realizadas por la Dirección Escolar para minimizar los impactos de la pandemia del COVID-19 en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que generó la necesidad del distanciamiento físico y la no presencialidad. Para la enseñanza. Entre estas acciones de gestión, enumeramos: la continuidad de la promoción de las Prácticas Curriculares (nuestro foco es la pasantía en Gestión Escolar) incluso a distancia, la necesidad de implementar la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) para viabilizar la enseñanza y el aprendizaje, y, la disponibilidad de medios para garantizar que el público objetivo de estudiantes de educación especial, casos de inclusión así como estudiantes en condición de vulnerabilidad social puedan tener acceso a una formación humana integral, como orienta la misión educativa del Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais.

PALABRAS CLAVE: Prácticas Curriculares - Gestión Escolar - Enseñanza Remota de Emergencia.

ABSTRACT:

In this article, we reflect on the perception of respondents about the actions taken by the School Management to minimize the impacts of the COVID-19 pandemic on the teaching and learning process, which generated the need for physical distance and non-face-to-face teaching. Among these management actions, we list: the continuity of promotion of Curricular Internships (our focus is the internship in School Management) even at a distance, the need to implement Emergency Remote Teaching (ERE) to enable teaching and learning, and, the

⁶⁹ Doutora em Letras; Docente do Núcleo de Línguas Estrangeiras; Vice-diretora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – CP/UFMG; E-mail: luizasch@ufmg.br.

⁷⁰ Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Estagiária de Gestão Curricular; E-mail: abs.nina@gmail.com.

⁷¹ Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Estagiária de Gestão Curricular; E-mail: bellafigueiredo@outlook.com.

availability of means to ensure that the target audience of special education students, cases of inclusion as well as students in a condition of social vulnerability could have access to an integral human formation, as guides the educational mission of the Pedagogical Center of the Federal University of Minas Gerais.

KEYWORDS: Curricular Internship - School Management - Emergency Remote Teaching.

Introdução: contextualizando as vozes

No Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, realizado por três graduandas em Pedagogia no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais em 2021, fomos desafiadas (orientandas/estagiárias e orientadora/supervisora) a refletir sobre os processos de gerir e coordenar pedagogicamente uma escola em pleno distanciamento físico necessário para conter a pandemia de COVID-19. Dessa maneira, este é um artigo escrito a quatro cabeças pensantes e reflexivas. Sobre a experiência dos processos de observação, sistematização, análise, elaboração e implementação se deu de maneira online, durante o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE).

A necessidade da escrita surgiu a partir da fala. Isto é, os vários encontros em plataformas digitais de vídeo chamadas (tais como WhatsApp, Google Meet, Zoom...) que realizamos ao longo do estágio curricular em gestão. Essas reuniões/encontros incitaram debates sobre as percepções entre os termos distanciamento físico e distanciamento social, uma vez que estávamos interagindo socialmente, cada uma da sua casa, embora não no mesmo espaço. Esse fato tornou-se simbólico para nós todas, pois remeteu às tão difamadas e/ou afamadas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter...). Ademais, fizemos uma análise crítico-reflexiva de como, por meio de atividades teórico-práticas remotas, podíamos usufruir empiricamente das vivências de uma atuação profissional em gestão escolar / coordenação pedagógica, uma vez que efetivamente estávamos atuando de forma proativa em multimodalidades comunicativas proporcionadas pelas Tecnologias Digitais.

Diante desse cenário, fomos confrontadas com um panorama que nos impunha desafios e perspectivas sobre o que era estagiar curricularmente em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica no complexo contexto pandêmico da COVID-19 que nos “obriga” por necessidades sanitárias ao convívio por meio de um ensino remoto emergencial (ERE). Como os encontros foram bem profícuos (com debates e compartilhamentos de pontos de vista sobre os vários vídeos, reuniões síncronas e assíncronas, lives, livros, artigos e

filmes, por exemplo), para fins deste texto optamos por um recorte que expressasse a dialogicidade do nosso quarteto que buscava atentamente ouvir as várias vozes (tanto as faladas quanto as silenciadas). Advém daí, portanto, a escolha por um método de escuta, uma metodologia de coleta de dados por meio de entrevistas. Destacamos que, para uma análise qualitativa mais concisa selecionamos 11 (onze) sujeitos que compõem parte do universo educativo de um Colégio de Aplicação (o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional, doravante CP/UFMG) dentro de uma Universidade Federal (no caso, a de Minas Gerais / UFMG).

Elaboramos, com esse objetivo bem delimitado (a escuta) por meio de entrevistas sobre os desafios e as perspectivas dos sujeitos que estavam vivenciando o ensino remoto emergencial necessário para manter com a devida responsabilidade médico-sanitária uma educação básica no contexto de seus cargos objetivos atravessados pelas suas subjetividades humanas (diretores, coordenadores, supervisores, orientadores e pedagogos). Todos, assim, envolvidos em um processo gestor de um Colégio de Aplicação Universitário e verificar se essa coordenação se dava de modo democrático, reflexivo, autocrítico e humanizado. Para demarcar bem o lugar de fala dos entrevistados (isto é, os sujeitos corresponsáveis pelas escutas realizadas) frisamos que o roteiro da entrevista foi realizado mediante um Estágio em Gestão Escolar com uma equipe de três estagiárias supervisionada pela vice-diretora da escola.

Vozes que ressoam o objetivo e a metodologia

Ao empreender a busca de identificar participantes com experiências relevantes na gestão escolar, no tocante à implementação do ensino remoto emergencial procuramos convidar para dar voz nas entrevistas pessoas que pudessem ter pontos de vista diferenciados e vivências singulares devido aos cargos e às funções que exercem. Fizemos um exercício de escuta atenta, humanizada e empática, geralmente não muito aceita nos meios acadêmicos, ao observar as ações e as estratégias adotadas por uma gestão que buscava ouvir, conhecer e dar a devida atenção às percepções subjetivas implicadas no processo de uma entrevista, a fim de apurarmos elementos para uma reflexão (auto)crítica de ser/estar gestor e ser um agente atuante no processo educativo. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa e entrevista semiestruturada com o distanciamento simbólico e emblemático das tecnologias digitais, que:

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58)

Nessa perspectiva, o pesquisador tem como objetivo decodificar pedagogicamente o significado da ação humana, ou seja, não é apenas uma descrição dos fatores e do que está sendo observado, “há uma imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas” (MACÊDO; REBOUÇAS; SILVA; SOUZA, 2006, p.247), ademais, considera “os resultados como fruto de um trabalho coletivo” (idem), tal como este artigo, um trabalho dialógico:

resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto. (MACÊDO; REBOUÇAS; SILVA; SOUZA, 2006, p.247)

Gostaríamos de introduzir os sujeitos na pesquisa de forma não-distanciada ou fria, mas sim humanizada, o que significa, para nós, considera em primeiro lugar, o ser humano, seu contexto cultural, social, histórico, econômico, político e psicológico, são considerados todos os aspectos do ser e não apenas os aspectos que dizem respeito à pedagogia.

Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Ensino Remoto: desafios e perspectivas

Faz-se necessário esclarecer o conceito de gestão para então estabelecer diálogo entre os setores, seus atores e o ensino remoto em si. A gestão sob o ponto de vista da administração, pode ser considerada como a atividade que envolve aspectos gerenciais, porém em contexto educativo e técnico-administrativos que sejam ao mesmo tempo educacionais, com a finalidade de atingir metas e objetivos estabelecidos em uma organização, que no caso é uma escola. O CP/UFMG possui como gestores/coordenadores os próprios professores e seus técnicos são denominados TAES (Técnicos-administrativos-educacionais).

Neste sentido, a direção seria, em princípio, um atributo da gestão, que viabiliza a execução de processos e tomada de decisão, coordenando recursos (humanos e materiais) a fim de que as tarefas sejam executadas com maior eficiência. De acordo com Libâneo (2015), são funções da gestão: orientar, acompanhar, elaborar e organizar estratégias que assegurem a manutenção e a motivação da equipe escolar, cujas ações, através das atividades pedagógicas, aspirem refletir a efetiva qualidade da educação. Para isso, espera-se que o diretor e/ou diretora de uma escola detenha conhecimentos administrativos, pedagógicos, além de habilidades relacionais. Nas palavras de uma entrevista:

Os gestores e coordenadores trabalham muito através da mediação. Já que a gestão é colegiada, não cabe a estas instâncias o poder de definir e decidir, mas sim mediar as diversas opiniões através do diálogo, assembleias, reuniões, nas quais estão presentes os representantes de todos os sujeitos que fazem parte da Comunidade CP. É importante também referir que, ainda que seja democrática, a gestão não pode ceder a todas as demandas, pois existem princípios norteadores, ideais e valores que foram construídos com base em muita pesquisa, além de por vezes não haver a possibilidade material ou logística. Além de mediar as relações dentro do CP, há o trabalho externo também, com as instâncias públicas, como o MEC, nas quais os gestores recorrem insistentemente na busca de apoio financeiro, social conforme as necessidades do CP. (Entrevistada 11).

Conforme apurado nos dados da entrevista, 67% das pessoas ocupam o cargo de gestão e coordenação há menos de um ano, logo os desafios característicos do início de qualquer função, foram potencializados pelas circunstâncias impostas pela pandemia. É importante destacar os desafios enfrentados pela equipe gestora dada a complexidade em adequar o ensino presencial ao “molde”, em construção, do ensino remoto emergencial para crianças e adolescentes. A solução encontrada foi a construção (ou “customização”) identitária para a plataforma Moodle (software livre cujo nome em inglês é (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*)) que contemplasse, com usabilidade digital e layout virtual, uma sala de aula que pudesse ser desempenhada tanto para o público infantil como para o juvenil. Isto é, na diversidade de faixas etárias gerando engajamento, desempenho interesse e motivação educacional tanto para crianças como para adolescentes.

Para o nosso contentamento, percebemos nas respostas dos participantes-protagonistas do nosso trabalho, que, diante de uma situação limite como a que vivenciamos em 2020 e que ainda perdura em 2021 com a pandemia de COVID-19, ainda em

fase de vacinação processual, que tanto o trabalho da Gestão Escolar em garantir tranquilidade laboral no que concerne aos recursos humanos como seu empenho e disposição pedagógica em orientar e resolver problemas relativos do ERE (suporte técnico e suporte humano) foram consideradas integrativas, formativas, democráticas e acolhedoras. Segundo uma entrevistada:

Ainda que à distância este foi um estágio muito positivo e de muito aprendizado. O CP é realmente um exemplo de escola, principalmente no assunto gestão. Conta com uma gestão colegiada que funciona na prática de forma democrática e com certeza isso significa um progresso quando o assunto é educação. (Entrevistada 11).

Compreendemos a diferença que o gerenciamento administrativo do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, apesar de experimentarmos um período intenso de isolamento físico, sob essa perspectiva (apontada pelos entrevistados como feita forma de uma gestão humanizada) possibilita um ambiente virtual saudável, colaborativo e aproximativo, se diferenciando bastante de um trabalho realizado sob pressão, cobrança e isolamento social total. Os participantes narraram que aprenderam outras formas de socialização, como as produzidas pelas redes sociais, aplicativos e recursos tecnológicos.

Além disso, houve relatos de que os impactos psicológicos e emocionais das mudanças abruptas (pelas quais a educação na transição do ensino presencial para o ERE) foram, de certa forma, amenizados pela forma como os processos de condução gestora ocorreram, principalmente após as equipes de cada ciclo de formação humana⁷² se unirem em grupos de trabalho entre pares e/ou trios respeitosos e colaborativos.

Vale destacar que ERE não é EAD (Educação a Distância), pois a concepção de educação a qual a EAD se baseia tem outro arcabouço teórico-prático estabelecido no ambiente educacional, diferentemente do ERE, que como o nome diz, se deu em um contexto emergencial. Para o ERE foi preciso readequar a realidade de socialização considerando as subjetividades e o contexto familiar profundamente diverso dos alunos e alunas do CP. Um dos pilares adotados pela gestão humanizada foi assegurar a qualidade do ensino, bem como a afetividade no meio virtual, incluindo a elaboração e a adaptação

⁷² Aulas síncronas e assíncronas, jogos virtuais, cuidados com o tempo de tela, etc.

do material didático especificamente para o ERE⁷³, o que gerou uma demanda ainda mais intensa de reuniões pedagógicas e cursos de capacitação docente:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, marqueteiros, eles são os verdadeiros ‘amantes da sabedoria’, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2008, p.1)

Segundo Libâneo (2015), não raramente as funções do gestor escolar ficam restritas às tarefas administrativas, enquanto os coordenadores pedagógicos dedicam-se às questões relativas às tarefas pedagógicas. Deste modo, percebemos no estágio a importância e os resultados de uma gestão compartilhada que permite acesso aos processos decisórios e ao realinhamento das ações administrativas e pedagógicas, promovendo ambientes de diálogo, não apenas entre os gestores e coordenadores, mas a toda equipe escolar. No ERE realizado no CP a nosso ver e conforme foram ouvidas nas vozes coletas nas entrevistas, cabe dizer que se aplicam a seguinte afirmativa: “a participação foi o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2015, p.102).

Ademais, o ERE trouxe uma realidade, desconhecida para todos os entrevistados: escola e famílias, requerendo demandas distintas, situação que, de certo modo, gerou vários pontos de tensão entre os atores no cenário da educação:

Um desafio, pois ouço muitos relatos de pais e estudantes sobre a dificuldade na participação e a falta de motivação para o Ensino Remoto Emergencial. (Entrevistado 1)

Tem vantagens e desvantagens. É mais difícil se concentrar, mais tedioso ficar olhando para uma telinha estática enquanto o único ponto que se movimenta é a seta do mouse, não possui a interatividade das aulas presenciais. Por outro lado, o ganho de tempo com deslocamento, a facilidade de "estar virtualmente" em mais de um lugar ao mesmo tempo são fatores positivos do ensino remoto. (Entrevistado 2)

⁷³ Durante este processo foram pensadas ações e estratégias pedagógicas que pudessem ser utilizadas também nas etapas de retomada gradual para o ensino presencial (o ensino híbrido emergencial).

Ações assertivas promovidas pela gestão compartilhada buscaram viabilizar mecanismos democráticos capazes de desenvolver estratégias que respondam ao relato acima. Dentre elas, podemos citar o Conselho Comunitário Virtual, que contribuiu para:

- propiciar clima de parceria desenvolvendo um elo entre família e escola. Ao acolher as demandas oriundas deste cenário caótico e pandêmico, as famílias puderam se sentir mais confortáveis para expor seus desafios e suas necessidades. Ademais, no contexto do ERE, em virtude das demandas específicas do ensino virtual, coube às famílias implicar-se mais no processo pedagógico, lidando também com tecnologias, muitas vezes, desconhecidas por elas, contando para isso com a ajuda dos professores, monitores, da Comissão Organizadora do Ensino Remoto Emergencial e do SIRT (Setor de Informática e Recursos Tecnológicos);
- criar espaços para orientação acessível e assertiva com dicas práticas de rotina de estudos em casa apontando: ações básicas utilizadas na rotina de sala de aula, mas que poderiam ser desconhecidas pelas famílias e que auxiliariam na organização dos tempos de estudo e lazer dos estudantes, exemplificando também como poderiam ser adaptados espaços adequados para o estudante (para isso, os gestores contaram com a ajuda das pedagogas, da parceria com profissionais da Terapia Ocupacional e do NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG), com a assistente social e com órgãos financiadores do sistema público de ensino;
- oferecer apoio pedagógico, psicológico, financeiro e tecnológico: distribuição de cestas básicas, empréstimo de notebooks e o auxílio internet. Por se tratar de um colégio de aplicação, a demanda por profissionais da área clínica/médica pôde ser suprida com os acadêmicos de outras faculdades da UFMG, colaborando para a ampliação da rede de apoio multiprofissional.

É importante ressaltar a contribuição do Conselho Comunitário (composto de pais ou responsáveis, professores e técnicos), que conta com famílias bastante participativas e presentes na escola, que têm atuado intensamente, tanto fornecendo suporte para as ações do ERE, para as atuais demandas da retomada de um eventual ensino híbrido quanto promovendo o engajamento de outras famílias em ações solidárias e de acolhimento mútuo (distribuição de roupas, cobertores, móveis; uma família buscar a cesta com a autorização da outra para gerar menos aglomeração), etc. O sistema de entrega de cestas básicas funciona como um drive-thru (no qual as famílias com carro buscam para as que

não têm, usam a passagem para buscar com carros de aplicativo...). Os alunos assistidos pela escola devido à sua condição de vulnerabilidade econômica ou social recebem uma bolsa de auxílio internet e tiveram empréstimos de Notebooks.

Gestão Democrática: reflexões sobre o antes, o durante e o pós-pandemia

De acordo com a abordagem histórica de Libâneo (2015) e Luck (2009), a gestão pedagógica e sua evolução deu-se a partir da globalização e dos processos de tomada de decisão, priorizando as relações interpessoais e as discussões visando a qualidade dos processos educativos e bem estar dos profissionais envolvidos na equipe escolar. O diálogo estabelecido por estes autores elenca elementos transformadores gerados pela globalização (que sem uma ajuda comunitária, deixariam desassistidas diversos estudantes em condições de vulnerabilidade social). Sob este ponto de vista, podemos inferir que a pandemia de COVID-19 também gerou não apenas mudanças socioeconômicas, mas determinou mudanças sanitárias e médicas que impactaram em hábitos, costumes e condutas das pessoas e em todos os setores e organizações das sociedades. E, neste contexto, a escola foi um dos cenários sociais que recebeu o maior impacto: foi e está sendo necessário a revisão constante em técnicas, métodos e diretrizes, enfim, ações que pudessem garantir e viabilizar a escolarização e a manutenção da vida. Segundo descreve uma entrevistada:

Desgastante. Aumento considerável do volume de trabalho. Novas rotinas afetam negativamente a mim e à minha família. No entanto, é notório o aumento da produtividade. (Entrevistada 3 responde sobre sua experiência no ERE)

Uma produtividade tanto positiva (no sentido de fazer cursos, ler e participar de congressos) quanto negativa, com a sobrecarga de trabalho e a reconfiguração de toda uma forma de ensino. Nesse sentido, reparamos em uma gestão democrática está presente a necessidade de compreender os problemas impostos pela prática pedagógica, e também de ouvir a comunidade escolar, uma vez que:

As possibilidades de empoderamento da comunidade envolvida são fundamentadas em dois pilares: democracia e participação... A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro. (VEIGA, 2009, p. 167)

Levantamos a hipótese de que, durante a pandemia, algumas ações garantiram a sobrevivência, propriamente dita, dos estudantes e de suas famílias e garantiram o acesso às aulas on-line, tais como: distribuição de kits alimentação, empréstimo de Notebooks às famílias carentes, ajuda de custo no valor de R\$ 100,00 para o uso de Internet ou dados móveis. Ambas ações buscam garantir a proposta preconizada por Paulo Freire - uma escola pública, de qualidade e ao alcance de todos. E é difícil constatar que para muitos estudantes foi preciso ocorrer uma pandemia para que tivessem acesso em casa aos meios tecnológicos e digitais (Notebooks e Internet). E por se tratar de um colégio de aplicação, vale ressaltar mais um compromisso da gestão com a educação: abrir espaço para a formação de pedagogos gestores igualmente democráticos, empáticos e acolhedores às demandas sociais. Assim sendo, destacamos o relato de uma estagiária de gestão, participante da entrevista:

As experiências que tive com o estágio neste período a distância foram como um pouco de ar fresco frente a tantas disciplinas ensinadas a distância, tem sido muito proveitoso, os professores, gestores estão muito engajados e interessados a nos passar todas as experiências que estão vivendo durante a pandemia e também como que funcionava antes da pandemia, nos proporcionou outra visão este formato de estágio (é claro que considero o estágio presencial insubstituível, e experiências diretamente com as crianças que o estágio online não nos permite), este formato de estágio nos permitiu ter uma visão mais voltada para os profissionais, os gestores, docentes, e o que acontece no "background" que muitas vezes não é visto no estágio presencial, tem sido um tempo de muito aprendizado. (Entrevistada 5)

Por outro lado, os relatos dos entrevistados 9, 10 e 11 evidenciam: a dualidade, dúvidas e incertezas entorno da qualidade do processo formativo em licenciatura durante o ERE:

Muito difícil. Uma sensação de que as orientações não estão chegando corretamente. Muita troca de e-mails e de mensagens. Reuniões com pouca participação dos estagiários. Muitos estagiários e pouco tempo para orientação. (Entrevistado 9)

A experiência tem sido muito boa, alguns alunos e escolas têm dificuldade de compartilhar os conhecimentos on-line, mas na maior parte dos casos houve um grande incremento na formação dos estagiários.” (Entrevistado 10)

O CP é muito receptivo aos estagiários. Eles estão preparados para nos receber de forma consistente. É possível observar que eles querem, tanto ou mais que nós, gerar um verdadeiro impacto de aprendizagem na nossa trajetória acadêmica. Eles não querem simplesmente esgotar logo as

horas de estágio e se livrarem dos estagiários. Eu vejo que os estagiários são vistos como aliados, no sentido de que estão ali sendo formados futuros profissionais da educação. E esse é o propósito deles, com a educação como um todo, por isso a dedicação em tornar nosso estágio rico. (Entrevistado 11)

O momento atual convida-nos à reflexão para a elaboração de estratégias sobre a implementação do ensino híbrido ratificando a manutenção do diálogo entre as partes implicadas na gestão e no processo pedagógico. Assim, algumas ações exitosas no ERE deverão ser mantidas ou reelaboradas para aplicação no EHE, visando manter a fluidez da comunicação e garantir avanços na retomada das atividades. Entre elas, podemos destacar as ações mais citadas pelos entrevistados:

- enviar as informações via WhatsApp viabilizando a celeridade da comunicação entre a escola e as famílias, principalmente àquelas com maior dificuldade de acesso virtual.
- manter o site garantindo que as informações estejam disponíveis em para todos e todas para consultas futuras.

Gestão Humanizada e o Ensino Híbrido: Eis a questão!

Segundo Luck, a ação educativa abrange os atos de educar, ensinar e contribuir para a formação cidadã dos indivíduos e este deve ser o objetivo primordial das escolas. Contudo, durante este processo não há somente o compromisso docente de mediar os conhecimentos como também o envolvimento da comunidade escolar. Considera-se que a comunidade escolar é representada por profissionais da limpeza, portaria, docentes, famílias, a gestão escolar que, somadas às políticas públicas do Estado que, de forma articulada, participam e colaboram para a qualidade dos processos educativos.

A gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais (LUCK, 2010, p.26).

Na escola o Projeto Político Pedagógico atua diretamente na ação educativa, pois durante o processo de construção do PPP é necessário que a escola leve em conta alguns determinados fatores, refletir sobre a concepção de educação e sua relação com a

sociedade e a escola, sobre o homem a ser formado, cidadania, trabalho e consciência crítica. É necessário que a escola aborde e explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia de aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. De acordo com Veiga (2009, p.164) o PPP ao se constituir em processo democrático de decisões, “deve-se constituir em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional).” Cabendo o papel de liderança durante este processo de construção, execução e avaliação do projeto a estas pessoas:

Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (diretor, conselho escolar, coordenador pedagógico, orientador educacional, etc.) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido entre os profissionais por plano de ensino e plano de atividades técnico-administrativas. É por essa trilha que vamos construindo o planejamento participativo e as estratégias de ação da escola. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. (VEIGA, 2009, p.164)

Compreendemos que o PPP aponta um rumo e uma direção com os objetivos pedagógicos que a escola deve seguir, no entanto, nenhum PPP pensou e se preparou para este contexto pandêmico, portanto, serão necessárias mudanças nas futuras produções dos projetos políticos pedagógicos a fim de que essas lacunas educacionais, ocasionadas por ineficiência ou inadequação do ERE para algumas crianças, sejam identificadas e contempladas.

A nova etapa da educação compele um novo desafio para a gestão escolar, o ensino híbrido. Necessário se faz, mais uma vez, rever todas as dimensões, de forma conectada, estabelecendo uma relação de corresponsabilidade, de interação e diálogo com toda a comunidade escolar, a fim de sustentar uma boa relação com toda a equipe, visando traçar metas buscando as melhores estratégias para viabilizar uma educação de qualidade. As entrevistas nos mostraram aumento no nível de estresse durante o ERE: “Está sendo bem desafiador, pois tenho que realizar o dobro de atividades na metade do tempo e com um nível de exigência e eficiência enormes.” (Entrevistada 4)

O EHE desafia a gestão escolar, uma vez que exige o equilíbrio entre as ações, que buscam minimizar situações como as descritas anteriormente pela entrevistada 4, porém

sem perder de vista o viés progressista da educação, valorizando a formação crítica e emancipadora, capaz de conduzir o protagonismo dos sujeitos na sociedade e, conseqüentemente, a transformação social. Na liderança democrática, todos os membros são participantes nas decisões institucionais, compartilham as relações de poder, condicionando o ambiente, tornando as relações interpessoais favoráveis e motivadoras (FREIRE, 2001).

Considerações Finais

A gestão democrática e humanizada tem como o principal objetivo a escuta verdadeira (ouvir as pessoas), aquela que se dispõe a entender e a se colocar no lugar do outro, com empatia e diálogo, geralmente é o melhor caminho. Em 99% dos casos dos entrevistados, as pessoas desejam ser ouvidas, compartilhar suas angústias e serem acolhidas. A partir daí, fazemos os encaminhamentos necessários, em conjunto e com a pessoa entendendo que a importância daquilo que ela falou ou do seu direito de fala (com uma escuta ativa) foi respeitado. Pensando no conjunto de entrevistados, tiramos como conclusões momentâneas a necessidade de manter as ações dialógicas e propositivas, que foi uma maneira de fazer-gestar que se mostrou enriquecedoras e satisfatória para a maioria dos entrevistados. A coordenação do grupo docente é muito rica, pois são pessoas formadas em diferentes áreas reunindo para solucionar uma mesma questão. Aprendemos e ensinamos uns aos outros nas reuniões docentes. Então, no Ensino Remoto, Híbrido ou Presencial, entendemos que é preciso que:

1- o servidor entenda por meio de uma troca colaborativa o porquê e qual é a necessidade da tarefa que está executando (no caso dos técnicos-administrativos-educacionais);

2- o docente nos ajude a refletir sobre a possibilidade ou não de ser atendido naquele momento (pelo gestor ou se pode estabelecer outras parcerias), naquela demanda específica (no caso dos professores que precisam de algo que os coordenadores não possam solucionar sozinhos), por motivos que muitas vezes que extrapolam o nosso alcance enquanto gestão;

3- as famílias compreendam o modo de trabalho pedagógico ofertado no CP (não é uma escola conteudista, o ensino não é pautado em aulas expositivas e sim aulas ativas e relacionais; as prioridades são gerir e manter a formação humanística, a motivação, o

lúdico, o interdisciplinar, a inclusão e a diversidade como são eixos estruturantes da escola. As crianças aprendem na prática que existem diversidades e que elas devem ser respeitadas e admiradas (nossas origens negras e indígenas, por exemplo). Além disso, os alunos percebem que a sociedade pode e deve ser mais justa (inclusão e acessibilidade). Que todos merecem ter seus direitos atendidos (assistência social).

Para isso tudo demanda muito tempo e força de vontade: reuniões em que todos possam falar, assembleias com pontos de pauta decididos coletivamente, nas quais estimamos (por ser uma prática saudável de gestão de tempo) o horário de início e de término, dando turno de fala e controlamos as inscrições dos participantes que querem se pronunciar. Assim, destacamos a necessidade instâncias democráticas e conselhos comunitários, que contam com a ajuda e a participação ativa dos diversos profissionais da escola. Concluimos que a mediação gestora humanizada não é fácil, mas é necessária e gratificante.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; VIEIRA, M. “O coordenador pedagógico e a questão dos saberes.” In: ALMEIDA, Laurinha; PLACCO, V. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.11-24.
- AZANHA, J. “Proposta pedagógica e autonomia da escola.” In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.
- GODOY, A. “Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais.” In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.
- LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- SOUZA, A. “As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira.” **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun., 2019.
- VEIGA, I. “Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade.” **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009, p. 163-171.

CENTRO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Revista do Centro Pedagógico: fascículo de Estreia

Dossiê: O Erê no CP

Luiza Santana Chaves
Organização Editorial, Capa e Diagramação

Periódico Anual
2022