

Estágios
supervisionados e
escolas em tempos
pandêmicos:

o que (i)mobiliza saberes e
formações?



Heloísa A.M. Lins
(Org.)

Estágios
supervisionados e
escolas em tempos
pandêmicos:

o que (i)mobiliza saberes e
formações?

Heloísa A.M. Lins
(Org.)

Organizadora
Heloisa Andreia de Matos Lins

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos – CRB-83/5751

Es82 Estágios supervisionados e escolas em tempos pandêmicos: o que (i)mobiliza saberes e formações / [organizadora] Heloisa Andreia de Matos Lins. – Campinas, SP: [s.n.], 2021.

ISBN: 978-65

1. Estágio supervisionado. 2. Formação de professores. 3. Educação básica. 4. Ensino e aprendizagem. 5. Condições de Ensino. 6. Pandemia. I. Lins, Heloisa de Matos (Org.). II. Título.

21-002-BFE

20#CDD-370.733

Fevereiro – 2021

ISBN:

Índice para catálogo sistemático

| | |
|----------------------------|---------|
| 1. Estágio supervisionado | 370.733 |
| 2. Formação de professores | 370.71 |
| 2. Educação básica | 372.21 |

© Todos os direitos reservados - Permitida a reprodução em qualquer meio, desde que citada a fonte

Usando a mediação dessas tecnologias,
eu vou ter que atravessar esse véu para nos
encontrarmos. Nesse mundo em que nós vivemos
hoje, de fronteiras tão duras, pode parecer que esse
ambiente virtual é fluido, mas ele também cria barreiras.

É como se fosse um paradoxo: se ele possibilita
que tantos de nós se vejam e tenham algum tipo de
interação, ele também cria um filtro — e ainda não
sabemos a potência ou a dureza desse filtro — que
pode fazer com que imaginemos relacionamentos
que não existem.

Não sei como teremos uma experiência de afeto
mediada por uma tela. É um exercício; e é importante
termos consciência disso.

(KRENAK, 2020, p.5 ¹)

¹ KRENAK, A. *Radicalmente vivos*. olugar.org, 2020.

Sumário

| | |
|---|-----|
| Prefácio | 9 |
| Estágios em tempos impensáveis: (re)invenções da educação e da vida..... | 9 |
| Orientando em campos virtuais | 16 |
| Estágios docentes: entre pandemia, pandemônio e (talvez?) rotas de fuga | 16 |
| Estagiando em campos virtuais | 24 |
| AFETIVIDADES E MODOS DE <i>ESTAR-JUNTO</i> PARA EXISTÊNCIAS- INSURGÊNCIAS PROPOSITIVAS..... | 24 |
| OLHARES PARA A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FRAGILIDADES, REINVENÇÃO E RESISTÊNCIA..... | 67 |
| A DESCONEXÃO DA GERAÇÃO CONECTADA..... | 77 |
| A ESCOLA NA PANDEMIA: O REPENSAR DO PAPEL SOCIAL EMPREGADO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR..... | 88 |
| ENTRE O PRESENCIAL E O REMOTO: OS LIMITES DO EDUCADOR POPULAR NA LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE..... | 94 |
| Supervisionando em campos virtuais | 106 |
| DOUTRINADORAS | 106 |
| SAINDO DA CAIXINHA: ESTÁGIO EM MEIO À PANDEMIA | 112 |
| Sobre nós | 122 |

Prefácio

Estágios em tempos impensáveis: (re)invenções da educação e da vida

Estávamos juntas na Coordenação de Licenciatura há um ano, foram muitas aprendizagens ao longo de 2019, reflexões sobre os desafios da formação docente, tanto na Licenciatura Integrada em Química e Física, como em todas as licenciaturas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), participação nas diversas instâncias institucionais, procedimentos, tudo caminhava. No início do 1º semestre de 2020, uma interrupção, um deslocamento, iniciamos um movimento coletivo de queda livre...

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. (KRENAK, 2019, p.62)²

A pandemia pegou todos de surpresa; instituições públicas e privadas tiveram que se reinventar. O atendimento ao público precisou ser repensando, considerando para tal, os meios tecnológicos como forma de comunicação e de oferta aos serviços básicos, incluindo nesse meio, a educação. E diante a implementação do ensino remoto nas escolas regulares, esbarrei com a necessidade do estágio remoto, situação totalmente atípica e nova. E assim, busquei, ao adentrar no campo de estágio, observar as diferentes maneiras do “fazer escola”, dentro do contexto pandêmico e remoto, e o modo como esses caminhos afetaram as estudantes e os estudantes. (Laís Lira, p.88)

Pandemia, isolamento social, suspensão das atividades presenciais... Caímos. Medo, insegurança, a habitação confortável implodiu. Já não estávamos na sala da coordenação, nos corredores da Faculdade de Educação (FE), na cantina, no gramado. De um dia para outro, migração para uma “vida online” que nos chamava ou convocava. Enquanto as portarias vindas do Gabinete do Reitor (GRs) se multiplicavam, insistimos, caímos juntos e seguimos assim. Horas intermináveis de reuniões em coletivos da Unicamp e da FE e nos perguntávamos: como estão os estudantes e suas famílias? E nós professoras e

² KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o fim do mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

professores da universidade e das escolas, como vamos seguir com as aulas? Quais as condições de nossos estudantes aos acesso às plataformas virtuais?

Como as escolas/universidades poderiam continuar sendo escolas/universidades, mesmo fechadas? Mesmo considerando todas as armadilhas técnico-capitalísticas que nos impingiam (e certamente continuam a nos impingir, até com mais intensidade) – bem como concebendo uma escola-relação presencial insubstituível - haveria alguma possibilidade de suspensão de nossa atividade humana pensante-agente no mundo (afeita às dimensões subjetivo-coletiva e político-pedagógica, que transbordam as paredes físicas das escolas!)? (Heloisa Lins, p.17)

Seguimos, quedas e deslocamentos movem a vida. Nos movemos, reafirmando princípios caros e historicamente construídos nos movimentos dos educadores e partilhados na FE, com destaque para o “papel da universidade pública na formação humana e profissional e do ensino de graduação de qualidade, presencial e inclusivo”; o reconhecimento de que o momento exigia/exige de nós, acima de tudo, “cuidado com a vida e com saúde física e emocional” e que a continuidade das atividades acadêmicas teriam como referência “a flexibilidade, o diálogo e o acolhimento das diferentes demandas dos estudantes e docentes” (FE, 2020)³.

E o que dizer do campo dos estágios supervisionados? Como favorecer a experiência dos estágios na impossibilidade de contato presencial, corporal, nos e com os cotidianos escolares? Os estágios nos convidavam ainda mais ao campo das incertezas, pois nos arremessavam aos movimentos também em queda livre das escolas públicas de educação básica. Currículos e planos de aula sendo revistos de forma experimental e inicial em meio as notícias que cada vez mais indicavam a necessidade de um longo tempo de isolamento social. As disciplinas de estágio também nos convidavam a um movimento de parceria com os gestores/as e professores/as das escolas nesse momento desafiador de reinvenção da vida e da educação. Definimos coletivamente, mas não sem muitas dúvidas, seguir com todas as turmas de estágio das licenciaturas do primeiro semestre de 2020 e, no segundo, priorizando os formandos. Turmas, docentes e estudantes

³ FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Plano Emergencial para as disciplinas de Graduação, Faculdade de Educação/UNICAMP*. Campinas, UNICAMP, março de 2020.

foram chamados à reinvenção, aos movimentos formativos possíveis desde este horizonte de impossibilidades.

Retomando Krenak (2020, p.5)⁴, não sabemos “como teremos uma experiência de afeto mediada por uma tela, é um exercício”. A docência, como também nos ensina Freire (2001), é uma experiência de afetos, encontros, diálogos, errâncias, reconstruções. A professora Heloísa Lins, juntamente com os estudantes em estágio e professores das escolas, diante da queda, seguiu. “Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (KRENAK, 2019, p.63). O presente livro nos presenteia com a beleza desses paraquedas, ensinando que é possível. Um livro que abre um outro campo de possíveis, em que o medo, a insegurança e as dificuldades atuam como acontecimentos mobilizadores de pensamentos outros, abrem territórios impensados por onde a educação reinventa modos de estar juntos/as.

Nos paraquedas fabricados aqui nestas escritas, de uma professora universitária, de estudantes de licenciaturas e de professores/as de educação básica, supervisores/as de estágios, o afeto, a reinvenção, a prática decolonial e a construção dialógica de saberes entre escola e universidade, foram componentes que trouxeram vida, beleza e potência para esta experiência inusitada de estar juntos/as, fisicamente separados/as.

Certamente os afetos se impuseram em meu desempenho enquanto estudante e foi de extrema importância a abertura oferecida por professoras ao diálogo sobre as situações vividas por nós naquele momento. A compreensão e flexibilidade pareceram se tornar mútuos em diversas situações e perduraram numa espécie de acordo tácito por todo o semestre. Essa percepção me sensibilizou para as possibilidades de cultivar relações outras, de trocas e cuidado, que, mesmo nas licenciaturas da universidade, em que lê-se tanto sobre isso, não se faziam tão presentes no cotidiano. (Amanda Miranda, p. 29)

Estudante de Artes Visuais, Amanda buscou dar a ver-sentir a tessitura de outras formas de afetividade que se mostraram importantes ao processo educativo: cultivar relações outras, cuidar e trocar. Bruna e Gustavo, estudantes de Ciências Biológicas e História respectivamente, nos levam ao

⁴ KRENAK, A. *Radicalmente vivos*. olugar.org, 2020.

encontro de professoras e professores mobilizados pela reinvenção, pela busca por produzir itinerâncias formativas possíveis.

Contudo, observei também que a escola e os professores não se limitaram às fragilidades. A escola se mostrou engajada, comprometida socialmente e buscou se reinventar através de uma gincana cultural on-line, como aqui também exposto. Teve pouca adesão dos alunos? Ok, teve. Sabemos de todas as desigualdades, sejam elas sociais ou educacionais que há em nosso país e que se acentuou ainda mais, porém, o aluno que conseguiu participar dessa atividade se divertiu aprendendo, mantendo viva essa relação com a escola; relação esta tão importante para seu desenvolvimento como gente. (Bruna Lima, p.74)

A partir disso, vale destacarmos o belo material que a escola produziu. Dentre as atividades que estavam dando seguimento ao ano escolar, a atividade tinha como enfoque a temática da luta antirracista, abordando temas como o assassinato de George Floyd e o fortalecimento dos movimentos antirracistas. Contemplou também o assassinato de um dos próprios alunos da escola, Jordy Moura, 15 anos, jovem negro que foi assassinado pela GM de Campinas no início de abril deste ano. A atividade trouxe também informações sobre violência policial; darwinismo social; mito da democracia racial; política de branqueamento; racismo reverso, dentre tantos outros. (Gustavo Longo, p.84)

As narrativas dos estagiários/as se unem as dos/as professores/as que, em um contexto impensável, se disponibilizaram a acolher estudantes em formação inicial para docência. Mariana, estudante de Letras, destaca a importância desse movimento, a centralidade do estar na escola com jovens e adultos para produção de um saber pedagógico vivo que não se expressa como teoria ou como prática, mas que se coloca nas faíscas de um entre-lugar.

Não existe receita de bolo na teoria que eu via, porque a prática sempre tem suas especificidades, nunca cabe totalmente dentro da teoria, mas uma me ajuda a guiar a outra. Não existe receita de bolo, mas eu posso analisar criticamente os olhares de outros estudiosos da área para não ter que inventar a roda toda vez. Talvez se houvesse uma maior integração na minha área quando entrei no cursinho, eu não tivesse me sentido tão no escuro, despreparada, porque ali no começo eu tinha que criar tudo do zero. E ainda que essa sensação contínua de despreparo exista, é uma certa dose dela que me mantém nesse movimento também constante e interminável da práxis. (Mariana Messias, p.101)

Os professores supervisores também trazem as potencialidades do estágio, mesmo realizado de forma remota, como caminho de encontro, diálogo e construção coletiva. Cássio questiona o papel da universidade, nomeadamente, o distanciamento em relação às escolas, mas sinaliza mudanças que seguem em

movimento. O trabalho realizado com os estagiários, no contexto de isolamento social, trouxe um novo fôlego.

A minha surpresa foi grande quando percebi que aquela dezena de licenciandos, que agora aderiu ao grupo de “zap” quase vazio, tinha pretensões de intervir ativamente nas atividades com os alunos. Criamos um cronograma que permitiria que todo estagiário fizesse ao menos uma intervenção, e analisasse as respostas dos estudantes derivadas de sua proposta. A primeira delas foi dentro do tema “Pantanal”, em meio às intensas queimadas que o bioma vinha sofrendo nos meses de seca. (Cássio, p.109)

Na experiência de Harian vemos o campo de estágio não só como formação inicial para os estudantes vinculados à Unicamp, mas também de formação continuada para o professor iniciante que está na escola, favorecendo processos de construção do conhecimento docente em partilha. Ele afirma a importância de manutenção dos estágios no contexto que estamos vivendo, tem muito cuidado na recepção dos estudantes que participaram, não só das dinâmicas formativas junto aos alunos, mas também dos encontros entre os professores nos momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Ao ingressar no campo de estágio, entendo que o/a professor/a em formação precisa compreender a escola como unidade que não se restringe ao mundo da sala de aula, em que um/uma docente faz um trabalho e as/os estudantes simplesmente recebem passivamente informações. Assim, estagiar na escola é vivenciar dimensões de convívio das/dos estudantes, ações de planejamento do corpo docente, relações de poder entre equipe gestora e docentes e, evidente, entre funcionárias/os e estudantes. (Harian, p. 112)

Este entrelaçamento de narrativas e pensamentos nos oferece olhares em diferentes perspectivas sobre escolas (re)inventadas no esforço comum de estar junto, um esforço vital realizado por professores/as e estudantes universitários/as, professores/as e estudantes da educação básica. “Como forjar modos possíveis e criativos durante a ronda da morte em nossas vidas?” nos pergunta Heloísa Lins na abertura do livro. Durante a leitura não recebemos respostas definitivas, essa sua pergunta se desdobra em muitas outras. Este livro não nos interpela binariamente sobre sermos a favor ou contra essa escola inusitada vivenciada de forma remota nos tempos de pandemia. As escritas nos interpelam de outras maneiras, nos convidam ao pensamento e à criação para

gerar rondas de vida em meio a desesperança e a pulsão de morte desses tempos. Como nas palavras de Ailton Krenak, a dúvida é sempre necessária não sabemos “como teremos uma experiência de afeto mediada por uma tela. É um exercício”. Vemos este livro como um afetuoso e comprometido exercício. Cada palavra aqui escrita busca fazer dessa inesperada e desafiadora experiência coletiva, um gesto de defesa da educação e da vida.

Campinas, 11 de fevereiro de 2021.

Inês Bragança e Alik Wunder

Apresentação:
orientando
em campos virtuais

Orientando em campos virtuais

Estágios docentes: entre pandemia, pandemônio e (talvez?) rotas de fuga

Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos [...]
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver [...]
(Gilberto Gil, *Tempo rei*, 1984)

Concebo esta obra como uma invenção de possíveis, de res-ex-istências de coletividades e subjetividades, diante de nosso assombro com o que se passou em 2020 (espanto que pode ser frequente e contínuo, uma vez que estamos a atravessar ainda em 2021). Experiências-sensações-memórias narradas aqui como uma tentativa de se cravar, no tempo, um momento que nos afligiu, fundamentalmente. Uma materialização possível, dentre tantas surgidas e espalhadas pelos “cantos” do planeta, para refletirmos sobre o percurso especial e delicadíssimo de formação docente e das (in) possibilidades das/nas relações de ensino-aprendizagem, tanto na educação básica como no ensino superior. (Im)possibilidades que se deram a ver-sentir-experenciar com a magnitude da pandemia de COVID-19 - como acontecimento potente para atravessar/afetar culturas e subjetividades - e o protagonismo do SARS-CoV-2, por consequência, como um “vírus pedagogo”⁵. Intuímos, assim, que esse período seja lembrado, num futuro que vislumbramos, como mais um momento histórico em que o antropocentrismo foi colocado em xeque e que algo essencial para a humanidade - na relação intrínseca com a natureza, com o trabalho, com a vida, com os pares - pôde se (re)apresentar (apenas para quem assim desejou/permitiu) em termos de aprendizagens outras, de aberturas para “novos” mundos e projetos de sociedade (global e localmente). Uma espécie de portal, então, se abriu... Nessa esteira das aberturas (quem sabe até de utopias, concebidas aqui como um porvir construído pelo conjunto das ações e desejos cotidianos), de mudanças e também de importantes intensificações de antigas crises, as escolas básicas e as universidades não sairiam ilesas, assim como suas gentes (destacadamente em

⁵ A partir das contribuições de Boaventura S. Santos, em *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

termos dos efeitos do racismo, patriarcado, imperialismo, colonialismo, adultocentrismo, por exemplo).

Entre os meses de março e abril de 2020, vivíamos um momento em que as ciências epidemiológicas já anunciavam que demoraríamos, em média, até dois anos para encontrarmos alguma melhora sanitária, mesmo que muitos(as) tenham demorado a compreender o que isso, de fato, significava. Lamentavelmente, sabemos daqueles - em diferentes posições sociais - que até agora não aceitam os fatos ou estão mais ocupados com a saúde da economia... Nesse contexto de desafios imensos, naquele início, debatíamos sobre como seguir, sem nos aglomerarmos fisicamente, sobre como nos reinventar de algum modo. Como as escolas/universidades poderiam continuar sendo/ existindo, mesmo fechadas? Mesmo considerando todas as armadilhas técnico-capitalísticas que nos impingiam (e certamente continuam a nos impingir, até com mais intensidade) – bem como concebendo uma escola-relação humana presencial insubstituível - haveria alguma possibilidade de suspensão de nossa atividade humana pensante-agente no mundo (afeita às dimensões subjetivo-coletiva e político-pedagógica, que transbordam as paredes físicas das escolas)? Colocando as coisas de outro modo, num momento inédito para a nossa geração, *completamente excepcional*, como manter apenas os mesmos instrumentos analíticos pregressos e negar (no sentido de não agir, de não seguir), “simplesmente”? Como forjar modos possíveis e criativos *durante* a ronda da morte em nossas vidas? Seria possível “passar a perna” nessas amarras do ultraliberalismo e inventarmos brechas mínimas (mas talvez potentes) para nos reinventarmos – mesmo que minimamente - como sociedade, como escola, como cidadãos e cidadãs? Isso porque, junto da pandemia, tínhamos - como brasileiros - já o pandemônio, o *desgoverno*, em termos de ameaças ao Estado democrático de direito, convivendo com anti-intelectualismo, o negacionismo científico a todo vapor (inclusive com um movimento anti-vacina que muito se fortaleceu, assim como as pautas antiambientais, etc.), um completo descaso em termos de políticas públicas sobre a participação social-educacional das crianças e jovens menos favorecidas economicamente (que sequer tinham/ têm acesso ao que poderia ser proposto de modo “remoto”), para citarmos alguns aspectos. Como parar, então, enquanto “a boiada” só passava? E esse enfrentamento (principalmente quanto ao obscurantismo) precisava se dar na assunção profunda da prioridade do direito à vida, considerando também a educação

como um direito inalienável (mesmo em momentos de catástrofe⁶), tal como disposto constitucionalmente.

Isso apenas destaco como um breve quadro, para refletirmos a respeito de como não havia/não há espaço para ingenuidades, mas também para pensamentos binários (tidos como “críticos”) por parte de quem integra as escolas/universidades, sob o toque-de-caixa da urgência para projetarmos “soluções” ou, de outro modo, para aceitarmos passivamente o que nos é imposto por tais políticas. Diante disso, sabemos como as discussões sobre os caminhos possíveis foram acaloradas, intensas e pouco consensuais também no campo da educação.

Nesse caldeirão, a turma de estágio e eu aguardávamos uma posição da Faculdade de Educação da Unicamp, para sabermos se iniciariamos a disciplina, efetivamente. Combinamos por manter alguns encontros síncronos naqueles dias, mesmo com todas as indefinições. Conversávamos a respeito do que nos acontecia como pessoas, educadores(as), estudantes, etc, do que nos aguardava... Da forma como compreendo (e ouvi dos(as) estudantes), nos fortalecíamos ali também, afetiva e racionalmente, diante do que se apresentava também como um caos... Aprendíamos, conjuntamente, a nos mobilizarmos, num terreno de incertezas profundas. Não havia garantias ou “exigências” mútuas. Foi um tempo de diálogo entre mim e a turma de estudantes, em que a universidade *estava* e não *estava* presente. Tempo de espera, tempo de aflições, de incertezas, mas também tempo de esperanças, de antigas e novas perguntas, de (re) invenções... Tempos *aiôn* e *kairós* tomando o *chronos*... Nessa interessante sobreposição-multiplicidade, éramos/ estávamos diferentes, embora “iguais” ...A universidade e a disciplina também. Uma espécie de suspensão daquilo que conhecíamos e supúnhamos compreender, enquanto alguma referência anterior nos amparava também.

Ailton Krenak ensina o quanto é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, “não como uma metáfora, *mas como fricção, poder contar uns com os outros*. Poder ter um encontro [...] Vocês podem ter certeza de que isso me dá o maior gás para *esticar um pouco mais o início do fim do mundo* que

⁶ A esse respeito, ver a discussão e referências ao tema em LINS, H.A.M.; CABELLO, J.; BORGES, C. Direito à participação política de crianças sobre a escola: algo mudaria em função da pandemia?. *Sociedad e Infancias*, v. 4, p. 243-249, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/69637> . Acesso em 06.2.2021.

se me apresenta” (KRENAK, 2019, p. 27, grifos meus⁷). Do mesmo modo, concebo que esses nossos encontros tenham sido uma espécie de *corazonar*, como faz em conjunto o povo indígena andino *Kitu Kara*, quando prepara o terreno para o plantio e a colheita. Um modo de criação de pontes entre emoções/afetos, de um lado, e conhecimentos/razões, de outro. Assim também seguimos, como compreendo: *corazonando*, *sentipensando*⁸, até que a instituição definisse alguns rumos (e para depois disso!). Boaventura S. Santos (2019) nos ajuda a vislumbrar a importância do “aquecimento da razão e da ética”, através dessas práticas coletivas-fraternais. Em suas palavras: “Aquecer os conceitos significa transformar a latência em potência, a ausência em emergência, o inatingível no ‘ali-à-mão’. As emoções que aquecem a razão são emoções como um objeto e um objetivo [...] Trata-se da única posição progressista num tempo que proclama de forma crível não haver alternativa” (SANTOS, 2019, p. 150-151).

Diante desses aspectos, a obra que aqui se apresenta, nasce desse nosso agir-devir. Mantive-mo-nos unidos durante essa crise - que não teve ainda fim (no caso brasileiro, talvez demore ainda mais)- e algo surgiu como inventividade/instauração de mundos, de sociedades, do fazer escola/universidade. Talvez tenhamos criado, nesse difícil processo, algo como uma *suficiência íntima*: aquilo que Santos apresenta como o estado que um grupo *suficientemente corazonado* adquire: “uma determinação inabalável de continuar”, uma “forte determinação⁹”, mesmo sabendo de tantos aspectos negativos que também estão à espreita, logo ali e aqui...São muitos!

Assim, além de Krenak e Boaventura, nossos(as) demais interlocutores(as) foram uma parte essencial nesse processo dialógico e criativo - como Paulo Freire, Davi Kopenawa, Inés Dussel, Daniel Munduruku, Márcio Danelon, Francesco Tonucci, Emanoele Coccia, Vera Candau, Walter Koan, António Nóvoa, Sílvio de Almeida, Bader Sawaia, Maria Carmem Barbosa, Helena de Freitas, por exemplo, por entrecruzamentos polifônicos e semióticos: lives, fóruns de discussão, capítulos de livros e artigos, assim como quem nos abriu *a escola e os campos de estágio online* (e também se abriu, oportunizou outros encontros, novas *fricções*, agora “remotas”). Neste sentido, a relação *tecno-mediatizada* com supervisores (as) de campo, assim como com os(as) estudantes dessas escolas públicas, em sua maioria, foi decisiva para as nossas atividades e reflexões.

⁷ KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁸ SANTOS, B.S. *O fim do império cognitivo*. 1ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

⁹ KRENAK. Idem. (p.155)

Tempo de escuta e de partilha ímpares, excepcionais também, entre universidade e escolas. Algo que não deve ser comparado/ avaliado - por princípio - com a realidade anterior, como tanto discutimos “em sala”.

Sob tais circunstâncias incomparáveis, seguimos com a proposta da disciplina:

A partir de uma abordagem centrada nas Pedagogias da diferença e na Educação para os direitos (não/humanos), a proposta do estágio estará voltada para a composição de olhares atentos às práticas educativas colonizadoras e para a proposição de alternativas diante dos processos de “normalização” das crianças e jovens: do(s) outro(s), do(s) considerado(s) “diferente” (s). Propõe uma participação ativa dos(as) estagiários(as) nesse processo de invenção contra-hegemônica, decolonial, e de aberturas às diferenças, ao direito à participação e informação das crianças e jovens, com base em seus próprios temas de interesse (tais como racismo, gênero, etnocentrismo, sexualidade, monolinguismo, motivação, afetividade, entre outros)¹⁰.

Nesse trajeto, como temos acompanhado pela grande mídia, tempos duros e excepcionais podem continuar em nossas vidas e escolas, ainda que tenhamos agora algumas vacinas, mas não a vacinação garantida e democratizada...Seria muito bom termos aprendido e continuarmos aprendendo – com tais pedagogias - que o controle humano, vindo da concepção antropocentrada, é que deveria estar em crise e incorporarmos essas dimensões do atravessamento da natureza em nossos cotidianos e possibilidades de encontros outros, mesmo que não idealizados por nós como sociedade. Extirpar, quem sabe, essa vaidade humana, ou seja, essa ideia fixa que fazemos de nós mesmos, o que pensamos ser, esquecendo-nos de outras companhias nessa viagem cósmica, como nos alerta Krenak¹¹. Assim também começamos a trilhar terrenos moventes e incertos, através das experiências de estágio em tempos pandêmicos...

Heloísa A. Matos Lins

Campinas, 07 de fevereiro de 2021.

(Até este dia, o total oficial de mortos pela Covid-19 é de 230.034)

¹⁰ Programa oficial da disciplina EL 774 – Estágio Supervisionado I, oferecida nos cursos de licenciatura da FE-UNICAMP, com projeto por mim proposto: “Pedagogias da diferença e educação para os direitos (não/pós) humanos”.

¹¹ Idem.



Encontro virtual da turma de estágio com professor de História da Educação Básica e uma estudante do 7º. Ano – 16.7.2020.

Estagiando em campos virtuais



Foto de Amanda Nascimento Miranda

Estagiando em campos virtuais

AFETIVIDADES E MODOS DE *ESTAR-JUNTO* PARA EXISTÊNCIAS-INSURGÊNCIAS PROPOSITIVAS

Amanda Nascimento Miranda

Escrevo este relato a partir de observações e análises realizadas enquanto estagiária no decorrer do primeiro semestre de 2020, acompanhando as adaptações e mudanças de realidades educacionais no contexto da pandemia de COVID-19 e do conseqüente e necessário isolamento social adotado durante esse período, que acarretaram na suspensão das atividades presenciais escolares e na adoção de estratégias de ensino remoto por diversas instituições.

Trago aqui reflexões advindas tanto das práticas de estágio e observações realizadas nesse contexto, a partir da realidade de uma instituição escolar cooperativa situada em uma cidade no interior do estado de São Paulo, quanto de experiências pessoais com a educação neste período, enquanto estudante de licenciatura e estagiária. Nessa costura de experiências, trago comigo, ainda, os impactos de outras vivências de estágio ocorridas em condições muito menos atípicas, no ano de 2019, em que atuei na educação não-formal como integrante da equipe de ação educativa de uma instituição cultural recebendo e acompanhando de indivíduos, grupos escolares e não-escolares nas visitas a uma exposição de arte contemporânea.

Nesta ocasião, a exposição mediada era parte da Itinerância da 33ª Bienal de Artes de São Paulo, ocorrida no Sesc Campinas, cujo nome e eixo norteador das práticas-escutas de mediação eram as *afinidades afetivas*. As implicações dessa experiência se fazem relevantes para quaisquer reflexões aqui trazidas, uma vez que se ela colocou como mobilizadora de minhas escolhas e de meu olhar, evidenciando para mim, ainda mais, a importância das afetividades e subjetividades na prática educativa e, em especial, nas que envolvem as relações de ensino-aprendizagem na arte, no sentido de possibilitar encantamentos e sensibilizações transformadoras.

Imersa em uma compreensão complexa da educação, dos indivíduos e da sociedade, me apresento, então, como estagiária de Artes. Área do conhecimento essencialmente pautada na intersecção entre as emoções e a cognição, entendo a fundamentalidade da arte como ainda mais evidenciada no atual contexto e, ao mesmo tempo, especialmente fragilizada tanto devido à situação ainda mais financeiramente precarizada vivida pela classe artística no país e à necessidade

da troca, do outro para efetivar-se como arte, mobilizando as sensibilidades e o pensamento. Mais que isso, sou uma estudante de Artes Visuais e artista que viveu sua formação escolar e iniciação artística na e em torno da mesma escola a que retorno agora como estagiária.

Para além das análises aqui realizadas, mais voltadas ao atual contexto pandêmico em que essa e outras escolas brasileiras se inserem, escrevo como ex-aluna que reverbera e se compreende como parte dessa instituição que me formou também nos afetos e pelos afetos. Minha atuação, observações e relatos se propõem enquanto intercâmbio entre escola e universidade e, outrossim, entre estudantes, sociedade e a instituição escolar em que fui recebida. A disciplina de artes na escola é uma das poucas que não se deixa existir sem o corpo e as emoções que o perpassam e ativam. Impõe-se então, o grande desafio de continuar sendo, estudando e produzindo arte com o ensino remoto frente ao cenário pavoroso e avassalador que se coloca.

Faço um empréstimo do conceito de *encantamento*, que se constitui como um dos fundamentos de uma filosofia para “descolonizar olhares”, conforme tecido por Adilbênia Freire Machado (2014), ao descrever minha percepção da atuação da arte e de seu ensino na formação e transformação humana. Segundo a autora, junto ao encantamento, a alteridade e a ancestralidade se constituem como base da Filosofia Africana e fio condutor para a produção das Filosofias Africanas Contemporâneas, entrelaçando-se com os princípios da diversidade, da tradição e da integração. O encantamento, nesse contexto, se apresenta enquanto sentido nas práticas e na existência humana, sendo mobilizador de mudanças por meio de um afeto que proporciona um impulso para agir, pensar e fazer desde os sentidos (MACHADO, 2014). Assim, essa ideia perpassa não somente as emoções, mas também o próprio corpo, mobilizando respostas físicas e psicológicas para a construção de sentidos e uma aprendizagem significativa, ativando, por meio das sensibilidades, também a cognição.

Torna-se esse o objetivo principal deste relato, situado em contexto que avulta a complexidade contemporânea: refletir sobre a dimensão da integração entre racionalidades e sensibilidades no ensino de arte - enquanto área do conhecimento particular e também transversal -, as quais se unem na produção das subjetividades, elaboração de conhecimento e transformações individuais, coletivas e ambientais, sendo, portanto sociais. Nessas análises e observações, tenho a pedagogia decolonial (OLIVEIRA, CANDAU, 2010) como eixo condutor da trama que une experiências práticas e estudos teóricos, pensando a alteridade/diversidade, o encantamento/motivação e a colaboração/composição

como princípios regentes das práticas pedagógicas transformadoras e inclusivas, de uma insurgência propositiva.

Paulo Freire (2002) já apontava a relação entre as afetividades, o espaço e a aprendizagem

A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2002, p. 20)

Diante de suas palavras questiono: quais seriam os impactos, para os professores e estudantes, da adoção de um novo espaço, o espaço imaterial, o virtual, ou, ainda, a coexistência dos diversos espaços transportados para dentro deste - por meio da presença dos ambientes familiares e residenciais aliados às suas diversidades e rotinas - nas “salas de aula” adotadas para o ensino remoto? Como esses impactos são percebidos, em especial, na educação básica? Como afetam o corpo, as emoções e a cognição? Essas são questões complexas e que não se pretendem responder neste relato, mas nos servem também quando não respondidas posto que atuam como mobilizadoras de observações inspiradas por uma *pedagogia da pergunta* como proposta pelo mesmo autor (Idem, 1985).

Nesse percurso em direção à decolonialidade na educação, à existência plena dos corpos e à valorização dos saberes, se apresentam novas ou “outras” possibilidades. Decolonizar implica que cada indivíduo

(...) é corpo inteiro e não apenas razão. Esta filosofia prima por uma ética da inclusão, é ciência da sensibilidade, é estética, pensa epistemologias para a vida e mundos melhores, busca conhecimentos propositivos de uma mudança consistente; por fim, trabalha com epistemologias para a práxis. (MACHADO, 2014, p. 2)

Entendo, assim, o pensamento decolonial como prática intrinsecamente necessária a uma educação que carregue dentre seus objetivos a liberdade e que busque unir o sujeito - com sua mente e também com seu corpo - às suas potencialidades individuais e coletivas, à sua existência ética, estética e política, uma vez que

a liberdade, que não se define sob um princípio fundacional, deverá ser abordada, antes, sob um princípio de pluralidade: a liberdade deve ser entendida, concretamente, em função das lutas onde figura. [...] Trata-se de pensar o que existe de singular, arbitrário e casual naquilo que nos tem sido atestado como universal, obrigatório e necessário. Em suma, precisamos transformar a crítica exercida sob a forma de

limitação necessária em uma crítica prática sob a forma de transgressão possível. (BRANDÃO, 2015, p. 286)

Nesse sentido, me propus a observar, na escola que me acolhe neste momento, as abordagens e medidas adotadas pela instituição, as práticas docentes e as relações com as/os estudantes, principalmente no tocante às afetividades. Construo minhas reflexões amparada pela leitura conjunta do contexto social e político, de seu projeto político-pedagógico, dos estudos e propostas da pedagogia decolonial e da pedagogia libertadora. Compreendo, ainda, essa união entre estudo e prática, universidade e escola, como campo fértil para o estabelecimento de trocas, não devendo ser encarada a análise crítica aqui desenvolvida como apontamento dos limites a serem respeitados pela razão.

[...] é preciso que pensemos essa crítica como análise e diagnóstico das condições históricas que determinam os modos singulares de pensar e agir e, conseqüentemente, como análise dos limites e possibilidades a serem ultrapassados. (...) a crítica não tem como função fazer aparecer a essência do sujeito ou sua finitude enquanto condição de possibilidade, mas as positivities, as práticas de saber, de poder e de si que tanto fizeram com que o sujeito se constituísse tal como é, quanto que possibilitasse o encontro com possibilidades que viabilizariam, por sua vez, a emergência de um novo sujeito, possibilidades onde o sujeito deixasse de ser o que é. A análise crítica do mundo no qual vivemos constitui, tanto para Foucault quanto para nós, a grande tarefa filosófica. (BRANDÃO, 2015, p. 290)

É em tal sentido que estas reflexões se propõem, se constituindo não uma verdade única e constatações definitivas, mas atuando como parte integrante e essencial da revisão das práticas e estruturas da educação, sempre necessárias, mas ainda mais inevitáveis em um período de tamanha intensidade insurgente e potencialidade disruptiva.

Experiência desafiadora essa que decidimos encarar (ou talvez tivemos de fazê-lo por necessidade ou por afetos pulsantes): pensar a educação durante uma pandemia. Mais do que pensá-la, vivê-la. Entendo que aqui está a relevância de realizar o estágio em um período tão conturbado, incerto, solitário, impetuoso. É com ímpeto que a natureza reage às agressões a que a submetemos enquanto humanidade e parte dela - como aponta o ambientalista indígena Ailton Krenak (2020) -, sem sequer nos darmos conta ou nos importarmos com isso. Krenak em entrevista concedida ao vivo ao *The Intercept* diz que a pandemia "(...) foi uma manobra fantástica do Organismo Vivo da Terra de tirar a teta da boca dos mamão [sic] e falar com eles 'respira agora, quero ver'". Parece que até mesmo ela, a Terra, existe pelos afetos.

[...] quem já ouvia a voz das montanhas, dos rios e das florestas não precisa de uma teoria sobre isso. Toda teoria é um esforço de explicar para gente cabeça dura a realidade, a estranha realidade que eles não enxergam (THE INTERCEPT BRASIL, 2020).

E como na sociedade - e, sendo seu espelho, na escola -, em que os indivíduos que são agredidos, silenciados, violentados reagem também com violência (ainda que de diferente impacto e dimensão ou, mais precisamente, de poder), imergimos mais do que nunca em um ciclo de intensos afetos, sejam eles mobilizadores ou imobilizadores.

Sawaia (2003) escreve que os seres humanos

Necessitam de afeto, de atenção, de sentir que realmente são únicos e que, ao mesmo tempo são iguais aos seus semelhantes, o que lhes é negado nas relações sociais injustas e discriminadoras. Suas necessidades e desejos não se esgotam na luta pela sobrevivência biológica. O impulso natural de conservação da vida exige a expansão de possibilidades, que é o fundamento do processo de humanização. A alegria, a felicidade e a liberdade são necessidades tão fundamentais quanto aquelas, classicamente, conhecidas como básicas: alimentação, abrigo, reprodução. (SAWAIA, 2003, p. 55)

Então, a principal questão que surge e permanece em um eco constante é: como suprir a necessidade tão negligenciada quanto essencial do afeto quando nos vemos submersos em uma luta generalizada pela sobrevivência, uma necessária restrição de algumas liberdades e a consequente limitação das possibilidades ou a ausência de vislumbramento de futuro, dada a dominância das incertezas intensificadas pela pandemia de COVID-19 e o isolamento social? Como não agravar e infiltrar em ainda mais camadas o processo de desumanização que, antes mesmo do surgimento do vírus, já era vivido por indivíduos e grupos excluídos e marginalizados - e necessitava ser combatido em todos os âmbitos sociais -, em tempos de interações virtuais?

Essas questões perpassam todas as relações sociais e se evidenciam nas relações de ensino-aprendizagem em todos os seus níveis e atores. Com o distanciamento físico e a introdução das atividades remotas em diferentes graus e setores pelo país, se intensifica a individualização crescente da vida contemporânea e os impactos dessas experiências ainda são imensuráveis. O que é certo é que em meio a todo o caos e, do ponto de vista dos afetos e das condições sociais desiguais e agravadas, do “profundo sofrimento que pode ser qualificado de ético-político” (SAWAIA, 2003, p. 56) que vivemos, o papel da educação e - enquanto espaço formalizado da educação - da escola se destaca como lugar de trocas, humanização e afetos. Apesar do contato afetivo fortemente abalado, o

que me proponho a estudar, enquanto estagiária, são as tentativas e estratégias de interação e humanização criadas e adotadas por professores, gestores e estudantes em contexto pandêmico.

Penso que seja coerente partir de minha própria experiência como estudante lidando com minhas próprias condições emocionais e sociais frente às novas circunstâncias impostas de forma repentina e crescente no decorrer do primeiro semestre de 2020. A chegada da epidemia ao Brasil trouxe consigo um grande temor para grande parte da população e me vi em meio a uma sobrecarga de informações constantes a respeito do desconhecido. Parece contraditório exposto dessa maneira, mas foi essa a situação que me assolou: a incerteza trazida com o excesso de informação. Mesmo tendo mais recursos do que uma enorme parcela da população brasileira, não pude evitar o medo e a impotência que dispararam ansiedades há muito não sentidas. Ressalto aqui a impotência, uma vez que, como aponta Bader Sawaia (2003), há dois tipos de medo, o medo que gera ação, por ser causado por algo que acreditamos que podemos superar, e o “pavor” que é reforçado pela opressão da existência e é imobilizante ou reforça reações negativas. Aliada a esse cenário, a nova condição de convivência e habitação me afetaram de súbito e me vi sem motivação e sem conseguir me concentrar em qualquer outra atividade que não envolvesse a sobrevivência. Percebi nesse momento como ela é diversa da plena existência.

Parte significativa da sobrevivência da espécie humana está relacionada à expansão de possibilidades, ponto central do processo de humanização e motivo pelo qual vivemos em sociedade e nos relacionamos uns com os outros: a humanização é construída através da história, da sociedade e da cultura. As relações e experiências vividas por nós, nossa socialização, moldam os aspectos biológicos, o corpo e o comportamento (alterando a postura, a organização do cérebro - que é um órgão de grande plasticidade - as possibilidades corporais e impulsos) assim como constituem nosso modo de pensamento e emoções (OLIVEIRA, 1997).

Certamente os afetos se impuseram em meu desempenho enquanto estudante e foi de extrema importância a abertura oferecida por professoras ao diálogo sobre as situações vividas por nós naquele momento. A compreensão e flexibilidade pareceram se tornar mútuos em diversas situações e perduraram numa espécie de acordo tácito por todo o semestre. Essa percepção me sensibilizou para as possibilidades de cultivar relações outras, de trocas e cuidado, que, mesmo nas licenciaturas da universidade, em que se lê tanto sobre isso, não se faziam tão presentes no cotidiano.

Pormenores assim, da cotidianidade [sic] do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2002, p.20)

Junto a essas relações cotidianas construídas pela excepcionalidade da situação, abriu-se uma possibilidade de seguimento apesar de ou por causa da angústia, da preocupação “com o sentido da existência(...)”. Assim, o angustiar-se abre o mundo como mundo, possibilitando o sentido da existência que se faz quando o *ser-aí* se descobre *estar-junto-com-o-outro* nos diferentes espaços e tempos do cotidiano. [grifos meus]” (NÖRNBERG, 2007, p. 4.). O amparo da angústia pareceu criar, para mim, uma nova experiência de presença.

A partir desse momento compreendi como afeto aceitável o desconforto, desde que outros afetos também se fizessem presentes, de modo que este fosse mobilizador de ações e transformações - individuais, sociais e políticas - de novas formas de presença. Ao assumir novas condutas, ideias ou formas de existência, como coloca Paulo Freire (2002), tem papel fundamental, além das informações coletadas, o emocional. O autor nos apresenta uma analogia que evidencia o papel político e pedagógico das emoções.

Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, a raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 2002, p.18)

Os afetos tidos como maus não são, portanto, necessariamente imobilizadores, pois, junto às relações estabelecidas com os demais fatores de uma situação, podem se transformar em alegria em poder agir contra algo que é imobilizante ou por sua mudança e aí se apresenta um papel formador dos afetos.

Pois é dessa experiência que reacende meu interesse, já presente ao longo de minha graduação e mesmo em minha escolha de iniciá-la, pelos estudos das relações afetivas no ensino-aprendizagem. Ainda que sob novas formas, os afetos se fazem presentes e essenciais também nas relações virtuais e, nesse momento (talvez mais do que nunca para muitos), é fundamental para a potencialização da

existência. E se reconhecer-se e ser reconhecido como “gente” contribui diretamente para o desenvolvimento do indivíduo e para o processo de aprendizagem, de que forma poderiam ser ignorados os corpos, as vivências e emoções daqueles(as) que fazem a escola, com ou sem espaço físico, em um momento em que pulsam os afetos e não se deixam silenciar? Como poderia abandonar o dever de ser estagiária, de trazer novos olhares, novas sensibilidades para a escola e, ao mesmo, deixar de aprender com as experiências realizadas por ela nessa situação sem precedentes e certamente marcante na história e nas vidas de todos(as) nós?

A imersão na realidade escolar durante o isolamento/distanciamento social adquire uma enorme relevância na compreensão de qualquer experiência educacional pós-pandemia. A escola após (ou em convivência com) o COVID-19 não é e nem será a mesma, pois as pessoas não são as mesmas. E para além do espaço físico (ou virtual) e da ação do Estado e da Legislação - que não deixam de ter sua devida importância - a escola é feita pelas pessoas. É inevitável que esses afetos nos alterem e se será para melhor ou para pior, não se pode afirmar, pois assim como corpo e mente, afeto e cognição, razão e emoção não se podem separar, as experiências vividas atualmente não são somente negativas ou positivas.

Além do atual desafio de enfrentar situações completamente novas tanto para nós estagiários(as) quanto para aqueles que já estão inseridos no cotidiano escolar, outras dificuldades se impuseram nessa busca por um espaço para desenvolver nossas atividades e observações. A necessidade de adaptação do funcionamento das instituições escolares e de ensino superior fez com que seus processos acontecessem em ritmos diferentes e de formas diversas, o que ocasionou um descompasso entre calendários que impactou diretamente nas relações com a disciplina de estágio e com a prática de estágio propriamente dita. A relação de troca de informações e proposições que costuma ser mais frequente ao longo da disciplina de estágio em período normal ficou dificultada devido às diversas situações enfrentadas. A necessidade de autorização da realização de estágios remotos em caráter excepcional gerou um atraso para o início das práticas de estágio e um impasse devido ao tempo dos trâmites burocráticos e o calendário escolar da instituição com a qual estava em contato, que previa férias no mês de julho. Quando toda a documentação foi acertada e eu estava pronta e autorizada a iniciar as atividades, a escola entrou em férias e o intercâmbio com a instituição teve de ser paralisado por um mês.

Para atender à continuidade da disciplina e tentar buscar mais informações a respeito do local de estágio, mesmo que com a impossibilidade temporária de realização das atividades diretas, busquei, por meio do site da escola, nas redes sociais, através de conversas com minha irmã - que é aluna do Ensino Médio na instituição -, com alguns(mas) outros(as) estudantes, relatos de professores(as), de familiares ou informações obtidas prévia e paralelamente, materiais e documentos que possibilitassem me aproximar da realidade vivida e práticas experimentadas nesse momento. Desse modo, as análises realizadas não se restringem ao período em que efetivamente e oficialmente realizei estágio na instituição, mas também a momentos anteriores a quais tive acesso simultaneamente ao desenvolvimento da disciplina de estágio, por meio de debates sobre experiências particulares como estudante durante a pandemia, com pessoas próximas a mim.

Iniciei minha pesquisa sobre os aspectos mais formais e gerais da instituição e gestão através do Projeto Político Pedagógico (2018/2019), do Plano Escolar (2020) e do Plano Escolar Emergencial (2020)¹² estabelecido diante das novas circunstâncias enfrentadas. Em um primeiro momento me voltei, desse modo, a algumas informações obtidas por meio dessas leituras introdutórias ao desenvolvimento do estágio.

O primeiro elemento que me chamou a atenção nos documentos observados foi o posicionamento da escola com relação ao preparo dos professores e estudantes para as atividades remotas, oferecendo treinamento aos professores para a plataforma utilizada e fornecendo computadores para alunos e professores que manifestaram necessidade¹³. Desse modo, foi inicialmente suprida a principal possível desigualdade tecnológica que impedisse o desenvolvimento de atividades, proporcionando, junto ao acompanhamento da frequência e diálogo com os responsáveis, adesão de mais de 90% dos estudantes, segundo as informações coletadas em pesquisa institucional pela própria escola. Entretanto, a busca por inovação no decorrer do ensino remoto gerou a

¹² Os trechos citados dos documentos consultados e disponíveis no site da instituição, foram inseridos em anexo para preservação da identidade escolar e das pessoas indiretamente citadas no texto. Pelo mesmo motivo, nas citações em que estava presente o nome da escola, ele foi removido.

¹³ A escola decidiu por utilizar a plataforma Microsoft *Teams* para a realização das atividades síncronas e assíncronas. Me foi concedido acesso às seções das aulas de Artes acompanhadas em minhas práticas de estágio, assim podendo participar das aulas síncronas e ver as atividades enviadas pelos(as) estudantes. Os anexos 1 a 3 são ilustrativos de meu acesso à plataforma. Pode-se observar a participação da grande maioria dos(as) estudantes nas atividades síncronas e assíncronas.

necessidade de constantes adaptações, pesquisas e consequentes mudanças para os(as) estudantes e professores(as), que, junto ao contexto complexo de instabilidades e sensibilidades afloradas, tem acarretado em impactos psicológicos e em sua motivação.

Com relação às disciplinas, foi notada a ausência, nos documentos consultados e disponíveis, da disciplina de Artes nos planejamentos de atividades remotas do primeiro e segundo trimestres, desde o 6º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio (a 3ª série já não possui a disciplina tradicionalmente em sua grade curricular). Diferentemente das demais, em que constavam conteúdos e objetivos a serem trabalhados, a disciplina de Artes sequer aparecia para além da grade horária (PLANO ESCOLAR EMERGENCIAL, 2020)¹⁴.

Além disso, também observei que no Projeto Político Pedagógico (2018/2019), a escola apontava três pilares principais de seu posicionamento: o desenvolvimento da autonomia, o conceito tradicional de conhecimento e as relações pautada na cooperação (entre estudantes, professores e funcionários), com os aspectos humanos e vitais guiando o desenvolvimento dos sujeitos. A visão tradicional do conhecimento inicialmente apontada parece ser posta em contradição pelos próprios pilares da ideologia escolar e por outros trechos em que afirma que

O conceito de **conhecimento** adotado pela [escola] está vinculado a sua perspectiva de atuar com vistas a formação de sujeitos autônomos, engajados em práticas cooperativas. Ele é contínuo, podendo ser transformado/aprimorado a partir do desenvolvimento biológico do indivíduo e das interações que ele estabelece com o meio ou com outras pessoas. O conhecimento também está marcado pelas influências do tempo, do espaço e de uma sociedade em constante transformação. Da mesma forma é assumido como ferramenta necessária ao indivíduo para que ele próprio possa se transformar e transformar o contexto que o cerca. (p. 23)¹⁵

Surgiram, assim, novas perguntas condutoras de minhas observações: a que nível o tradicional se coloca nessa realidade escolar como contradição ou se apresenta como complementação de saberes já trazidos consigo pelos professores e estudantes? Seria essa aparente contradição fruto de um projeto de escola que se reelabora com o tempo e, por isso, se fazem presentes diferentes olhares no mesmo documento, resultado de diversos tempos e pessoas que a idealizaram?

¹⁴ Ver capturas de tela de trecho do planejamento no anexo 4.

¹⁵ Trechos do Projeto Político Pedagógico vigente e disponível no site da instituição escolar no anexo 5. O nome da escola foi ocultado para preservação de sua identidade.

Será uma mistura entre a educação nos moldes modernos, de uma tradição euro/nortecentrada, com uma concepção inovadora, aberta a vozes e ideias outras, à (re)construção, à mudança, ao novo, ainda que a novidade seja a valorização de outras tradições e culturas antes excluídas do currículo e das ideologias educacionais? Ou seria apenas descuido e confusão na elaboração do texto presente no documento?

Pode-se imaginar que, por compreender o conhecimento como mutável conforme os contextos sociais, temporais e espaciais, a escola se alinhe com o que propõe Inés Dussel (2009), com relação à transmissão cultural, construindo um caminho em direção à valorização de tradições em detrimento de um monopólio da cultura de massa e da “moda”, as quais, sendo cada vez mais mutáveis a uma velocidade antes inimaginável, contribuem para uma contemporaneidade com poucos elementos em comum que sobrevivam ao tempo e às gerações. Apresentar uma escola ligada às tradições pode ser uma forma de afirmá-la como custodiadora das aquisições da humanidade. Ou como prefiro dizer, tendo aprendido com as falas de Krenak (2019, 2020) e compreendendo o mundo como território de diversidades e em constante reelaboração, *as humanidades*.

Isso não significa dizer, portanto, que a escola é apenas passado, reforçando uma ideia de reprodução cultural, mas que propõe “enlaçar o passado com o presente e com o futuro” (DUSSEL, p. 355), permeando as tradições da cultura juvenil em “uma transmissão que não seja apresentada como repetição mecânica de uma história, mas como passagem de uma tradição que se renova e se redefine com cada nova geração” (Ibid., p. 360). A ideia de transformação da educação e dos sujeitos parece coerente com as tentativas da cooperativa educacional em adaptar-se e se renovar, buscando, acima de tudo, priorizar o desenvolvimento das habilidades essenciais de cada componente curricular, segundo a BNCC, possivelmente em detrimento de conteúdos, e a legitimidade da escola “como instituição privilegiada de socialização” (Ibid., p.357).

Ainda pensando a importância da socialização propiciada pela escola e a sua decorrente aprendizagem, outro apontamento do Projeto Político Pedagógico (2018/2019) que se evidenciou para mim foi a respeito da visão da cooperativa sobre a formação continuada dos professores.¹⁶ Acredito que neste momento essa seja uma questão fundamental, compreendendo que, frente a tantas e drásticas mudanças - e algumas condutas que se conservam - a formação dos educadores e sua disponibilidade de tempo sejam possíveis impedimentos ou dificuldades com relação ao contexto remoto. A escola se posiciona, por meio

¹⁶Trechos citados do PPP disponíveis no anexo 6.

do documento, como apoiadora de uma nova concepção de formação continuada, citando estudos que defendem

a ideia de que o locus de formação continuada deva ser transferido das universidades ou secretarias de ensino para as escolas de educação básica. É no contexto escolar que o professor poderá exercitar seu processo de formação continuada. dentro dessa perspectiva, a escola deveria promover momentos de trocas e reflexões coletivas para que os profissionais pudessem socializar experiências, questionar sobre suas práticas, discutir estratégias adotadas e estipular caminhos que favorecessem o coletivo. (p. 67)¹⁷

Desse modo, o PPP aponta a necessidade de valorizar os saberes docentes advindos da prática docente, entendendo que a formação inicial não basta para atingir seu objetivo no processo de ensino-aprendizagem. “Diante disto, as vivências no cotidiano escolar têm valorizado o processo de formação continuada no próprio lócus de trabalho, como apontam Oliveira e Candau (2010.). Com esse objetivo, a escola realiza Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS)

com vistas ao processo de socialização profissional, troca de experiências, incentivo à leitura, discussão de textos, ideias e práticas concretas. A Educativa entende a atuação docente em suas especificidades, respeita e incentiva as boas condições de trabalho nos diferentes contextos (desde a educação infantil até o ensino médio). Também busca constantemente possibilitar a interação entre os professores dos diferentes segmentos, através da análise de estudos de caso, leitura de livros, discussão de situações cotidianas, reuniões por áreas de conhecimento...

Os estudos não se limitam a materiais diversos, como livros, textos, artigos, reportagens. Eles também contemplam a análise e a reflexão sobre os documentos da própria instituição. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 67)

A partir dessa compreensão posta pela própria escola, é interessante observar as práticas docentes e a relação entre coordenação, professores e alunos(as) nesse período.

Devido à citada possível redução de conteúdos e enfoque no desenvolvimento de habilidades, algumas mudanças foram adotadas no segundo trimestre. Uma possível explicação para a ausência da disciplina de Artes no planejamento semanal até então, começou a ser formulada. Após as avaliações do primeiro trimestre, que tiveram de ser concluídas remotamente, as aulas da disciplina passaram a ser conduzidas a partir de a exposição de um assunto da História da Arte em cada uma das linguagens (artes visuais, música e

¹⁷ Idem.

teatro) e proposição de atividades práticas a serem realizadas individualmente ou em grupo a partir dos conhecimentos teóricos obtidos e fruição realizada. Permanece, assim, uma abordagem triangular do ensino da arte¹⁸, conforme consta no Projeto Político Pedagógico, porém com uma redução de conteúdos de modo a se adequar à proposta escolar para o contexto da pandemia.

Posteriormente descobri que o posicionamento escolar a respeito do ensino das Artes presente no PPP¹⁹ foi elaborado e escrito pelos próprios professores responsáveis pela disciplina, de modo que é muito coerente com as práticas de fato adotadas, mesmo durante o ensino remoto. Os professores me informaram também que a disciplina possui um Plano de Ensino e que não sabem o motivo de não constar junto aos planos semanais, publicados no site da escola. Apesar de o enfoque ser no desenvolvimento das principais habilidades propostas na BNCC, ainda são abordados conteúdos, seguindo a abordagem de ensino adotada por eles.

No decorrer de meu acompanhamento das práticas e no diálogo com os professores, pude notar uma percepção, por parte de alguns dos(as) demais professores(as) e da própria coordenação - que foi alterada durante a pandemia e, portanto, ainda está em fase de adaptação à realidade escolar da cooperativa -, da aula de arte como um improviso. É certo que para os professores da disciplina é importante a flexibilidade, a adaptação e a criatividade nas aulas - e, por assim dizer, alguma capacidade e abertura para improvisar -, mas a recusa em enquadrar-se no formato tradicional não deve ser entendida como constante improviso, pois ser professor e dar aulas com trocas e propostas significativas exige preparo e organização que precisam, também, ser proporcionados pela própria instituição. Parece coerente que a instituição, que coloca dentre seus objetivos principais o desenvolvimento da autonomia e entende o espaço escolar como locus de formação continuada dos professores, também busque construir dinâmicas com os professores e funcionários pautadas na autonomia elucidada, ou seja, “a capacidade de se autogovernar a partir dos esclarecimentos postos” (CANCHERINI, FRANCO, PONTES, 2012).

Sendo uma cooperativa, a escuta é uma prática necessária e a construção das medidas adotadas pela escola é discutida com frequência com a comunidade e, nesse período, foram realizadas diversas consultas às famílias dos estudantes

¹⁸ Abordagem do ensino de artes trazida para o Brasil por Ana Mae Barbosa, que se propõe a ensinar a olhar a arte (fruição), a utilizar as técnicas artísticas, no fazer (produção), a aprender as linguagens artísticas e entender as obras de arte em seus contextos culturais e históricos (reflexão).

¹⁹ Capturas de tela do PPP disponíveis no anexo 7.

(cooperados) a respeito de suas percepções daquilo que estava sendo realizado como atividades remotas. Por vezes, porém, esse período de isolamento social aproximou os pais das práticas escolares e, com aumento de sua participação, aumenta também o controle sobre as práticas dos(as) professores(as) e a redução da voz dos(as) próprios(as) estudantes, que têm a comunicação com a coordenação e dificultada e podem não ser consultados pelos familiares no momento de opinar por meio dos formulários de pesquisa institucional enviados por e-mail a estes. Como possível resultado, alguns estudantes relataram-no decorrer do período de atividades remotas do primeiro semestre - uma sobrecarga de estudos, principalmente de tarefas para serem realizadas em horário complementar às aulas síncronas e, junto a isso, a grande quantidade de aulas síncronas, deixando pouco tempo livre entre tarefas, aulas e estudos.

A partir do segundo semestre, com a volta dos estudantes e professores das férias, as aulas de Artes passaram a adquirir um caráter mais reflexivo sobre si e sobre o mundo em que vivemos, visando ao desenvolvimento das habilidades propostas para o componente curricular. A articulação entre afetos/emoções e cognição parece se evidenciar ainda mais a partir desse retorno, com uma busca pelo intercâmbio de experiências e valorização das memórias dos estudantes, como ocorrido na primeira atividade proposta para todas as séries acompanhadas - com as devidas adaptações de abordagens e reflexões - no segundo semestre.

Tendo como principal eixo condutor a presença da arte ao longo da história dos estudantes e está sendo compreendida como em constante formação, tanto por ações individuais/próprias quanto pela influência que a história do “outro” tem sobre ela, essa atividade proporcionou tanto aos(as) estudantes quanto aos professores e a mim, a oportunidade de refletir sobre memórias e vivências do passado, a importância da arte e a relação que estabelecemos com ela nos diversos momentos e contextos, a transversalidade de um olhar artístico e das sensibilidades desenvolvidas pela arte e a possibilidade de projeção de futuros a partir dessas lembranças. A escuta sensível se apresenta como prática fundamental nas aulas de artes antes e durante as atividades remotas e é um exercício frequente tanto para os(as) professores(as) quanto para os(as) estudantes.

A partir dos depoimentos e desenhos compartilhados pelos(as) alunos(as)²⁰, foram abordadas a habilidade de lidar com frustrações desenvolvida por meio do processo de produção artística, as expectativas criadas para o futuro

²⁰ Ver anexos 8 a 11.

por meio do contato com a arte, o autoconhecimento proporcionado pelo contato com as emoções e a vivência corporal, com o outro, e a reflexão e a potência das trocas com o diferente, além da possibilidade de considerar e compreender o mundo e o outro através dessas habilidades e pensamentos. Os(as) professores(as) se puseram verdadeiramente no lugar de um espelho-ativo, refletindo, mas também se envolvendo e se posicionando (CANCHERINI, FRANCO, PONTES, 2012) na apresentação e no desenvolvimento da compreensão das redes simbólicas dos estudantes (seus imaginários, sua afetividade), por empatia, e de suas próprias, pela troca. Essa atividade é rica na medida em que reforça e produz relações de confiança e desenvolvimento pessoal a todos(as) os(as) envolvidos(as) ao mesmo passo que proporciona a autoafirmação dos indivíduos.

Durante a avaliação das atividades interdisciplinares desenvolvidas pelos estudantes no 9º ano, em meu primeiro dia de estágio, a abordagem dos professores na devolutiva aos alunos sobre seus trabalhos me chamou a atenção. Foi apontado que os estudantes não haviam atingido as expectativas dos professores, que buscavam trabalhos mais reflexivos e organizados em torno da construção de uma narrativa, apresentações mais preparadas e que levassem ao desenvolvimento de um produto que explorasse as linguagens artísticas, amparado por um discurso que elevasse essa produção e sua capacidade de evocar sentidos e significados.

Me surpreendeu a preocupação dos professores com a honestidade sobre essa avaliação e com a aprendizagem a respeito do desenvolvimento de uma pesquisa em arte (e história) e sobre arte, relevante e articulada, por meio de metodologia científica. Os professores se colocaram como possíveis tutores/orientadores dessa pesquisa, apresentando a proposta com algumas informações sobre a temática e comentando, inclusive, a pouca adesão e procura, por parte dos estudantes, à ajuda ofertada. Comentários muito importantes até mesmo para estudantes da graduação (como eu) foram feitos, enfatizando a necessidade de seleção de informações em um projeto de pesquisa e apontando esse método como mais rico do que a compilação de informações sem atribuí-lhes significado para si.

Essa conversa aberta com os alunos e a aposta em sua responsabilidade na devolutiva sobre seus trabalhos e atividades foi para mim muito importante na compreensão das práticas pedagógicas dos professores envolvidos e de sua visão a respeito dos estudantes, vendo neles potencial para melhorar e maturidade para aceitar as críticas, feitas com cuidado. Compreendo que o modo como os

comentários são encarados pelos(as) estudantes é fruto também de um longo processo e relações de confiança e cuidado construídas ao longo do tempo.

Há ética do cuidado quando colocamos em alerta e ação os sentidos, sejam os receptores à distância (audição e visão), sejam os receptores de proximidade (olfato, paladar e tato), bem como toda a capacidade de emocionar-se (os sentimentos). Esse modo de entender apresenta o caráter aberto, flexível e transitório sobre o qual construímos o modo de educar e cuidar, o modo de fazer as políticas públicas e, principalmente, o modo de gerir os espaços de interação humana e a própria relação humana nas instituições. (NÖRNBERG, 2007, p. 5)

Não apenas críticas foram feitas, mas foram reconhecidos seus esforços em coletar informações e citados exemplos de elementos que os surpreenderam positivamente ou atenderam melhor àquilo que esperavam. Pude observar também, a partir das atividades acompanhadas, a abertura e afeto que os(as) alunos(as) têm pelos professores, abrindo-se para compartilhar acontecimentos, sentimentos, experiências e reflexões pessoais com eles, mesmo com os possíveis desconfortos ou vergonha de se exporem emocionalmente diante de seus colegas. Desse modo, percebo esses episódios como manifestações de afeto, uma vez que

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (...) A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo. (FREIRE, 2002, p. 53)

Por meio dessas experiências pude compreender a realidade como processo atrelado ao tempo, construções e contextos. Aprendi e aprendo, com um pensar crítico, mas buscando a humildade de estar aprendendo. Não apenas por ser estudante, mas por sermos em processo, em cada um de nós individualmente e também em conjunto. Observei possibilidades e espaços para a aplicação de uma ética do cuidado no contexto escolar, seja ele nas situações típicas ou no atual contexto pandêmico, e, mais que isso, sua importância tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) professores(as) envolvidos nessas relações que visem à integridade e à autonomia dos sujeitos. O respeito aos sujeitos perpassa a valorização dos afetos enquanto fatores intrínsecos a todas as relações humanas e, conseqüentemente, às relações de ensino-aprendizagem, “numa relação de parceria, em que o objetivo de um vai ao encontro do objetivo do outro” nos diferentes papéis dos(as) atuantes. Nesse sentido, as Artes se reafirmam, para mim, como escolha e caminho, sendo terreno essencial ao desenvolvimento das diversas habilidades almejadas pelas instituições escolares - e por aqueles(as) que desejam construir futuros possíveis para a vida e para as

existências -, possibilitando, como parte intrínseca dessa área de conhecimento, a tessitura entre emoções e cognição, fundamentais ao pleno desenvolvimento de sujeitos autônomos, íntegros, conscientes de si e do mundo e agentes de transformação para a construção de futuros conectados ao presente e ao passado.

Concluo, assim este relato, ainda distante ter concluído minha jornada como estagiária e atenta às possibilidades que as práticas docentes e discentes me proporcionem em suas trocas, fazendo das palavras de Brandão (2015) as minhas.

Uma das possibilidades, umas das alternativas para a construção autônoma do sujeito – ou seja, um sujeito que se inventa livremente – se manifesta na arte do cuidado de si.[...]

A liberdade do cuidado de si somente pode ser experimentada como tal se for uma experiência ética do sujeito em sua própria verdade, uma experiência sempre singular e intransferível. A liberdade em pensamento, a liberdade em movimentos independentes da alma, sem arrebatamento final. Nos exercícios agonísticos das artes de si, o sujeito e a verdade não estão vinculados ao exterior ou a algum poder que vem de cima, mas exclusivamente por uma escolha irreduzível de existência. Sendo assim, o sujeito não é uma substância. É, antes, uma forma. E sendo forma, é passível de transformação. O cuidado de si é uma atividade que implica não somente conhecimento, mas, também técnica, colocando em jogo as formas de exterioridade, o corpo, toda essa superfície do eu. Em outras palavras, as experiências. O si mesmo anseia por afigurar-se enquanto obra de arte, o que nos direciona para um conceito do eu que “não se dirigindo a uma interioridade, mas a um exterior, [...] se organiza em torno da capacidade de dar forma a essa superfície que é o si mesmo” (VILELA, 2010, p.245, apud. BRANDÃO, p. 284).

Referências bibliográficas e videográficas

BARBOSA, A. M.. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia - Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec*. Belo Horizonte. 2010. v. 7. n. 9. p. 11-29. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1288>

BRANDÃO, R. T. P. Foucault e o cuidado de si: os caminhos prováveis de uma subjetividade contemporânea autônoma - In: *Anais do Seminário dos Estudantes de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar*. 11ª edição. 2015. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~semppgfil/publicacao/edicao-2015/>

CANCHERINI, A., FRANCO, M. A. S., PONTES, R. A. F. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. Franca: *Camine*:

Caminhos da Educação. v. 4, n. 2. 2012. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/619>

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cad. de Pesq.*, v. 39, n. 137, p. 351-365. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Leitura. 25ª edição. 2002. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire P %20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire%20P%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)

_____; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz & Terra. Coleção Educação e Comunicação. 1985. v. 15.

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

LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. 1ª edição, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

MACHADO, A. F. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. # *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*. Canoas. 2014. v.3, n.1.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NÖRNBERG, M. A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Observatório Jovem*. 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/anped5.pdf>.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. SP: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério) Cap. 1-4, p. 6-79.

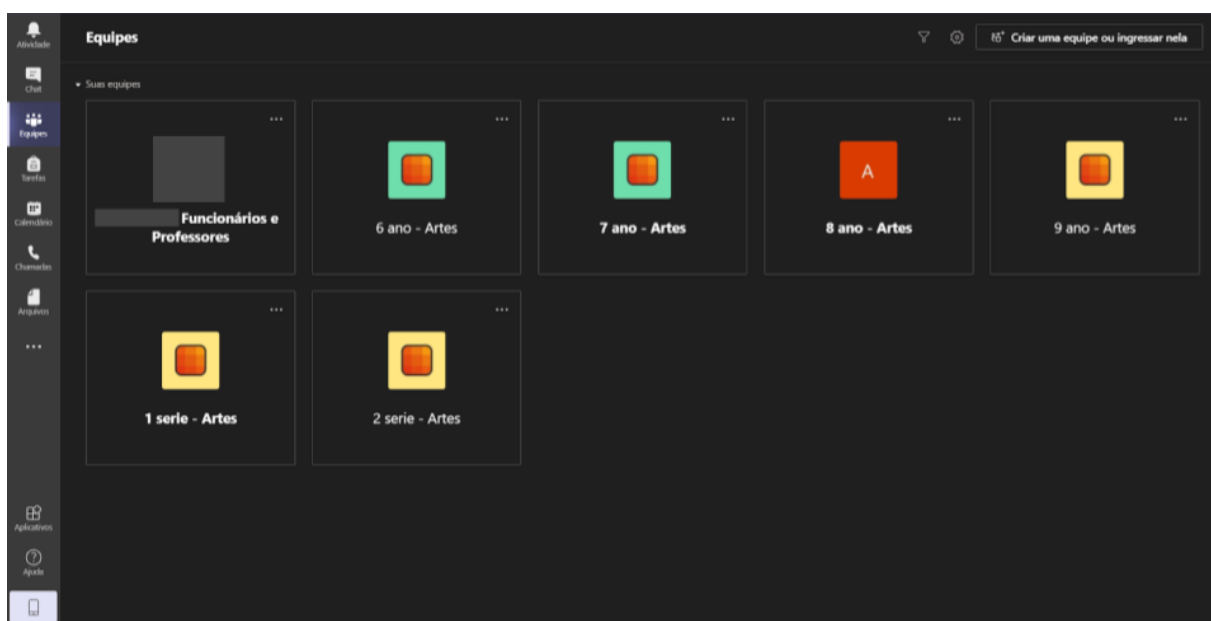
SANT'ANNA, D.B. de. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SAWAIA, B.B. Fome de felicidade e liberdade. In: *Muitos Lugares para Aprender*. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC – São Paulo; CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef. 2003. p. 53-63.

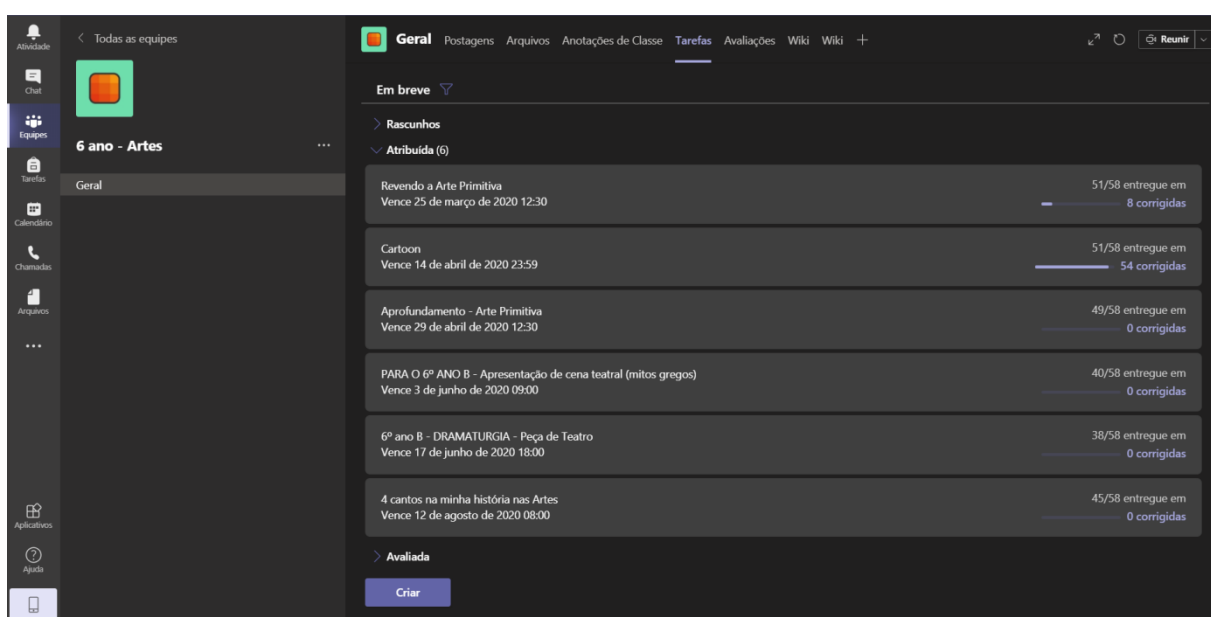
THE INTERCEPT BRASIL. AO VIVO: *Ailton Krenak e Leandro Demori conversam sobre a crise do coronavírus*. 2020. (57m27s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6XoRg3nj1Ws&fbclid=IwAR1hvE-4Sp0uBmh51CWqJgeMoiVS6UGYZutNEgEAHR0FF18VuXu3TAWYrj0>. Acesso em abril de 2020.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989 (2ª edição).

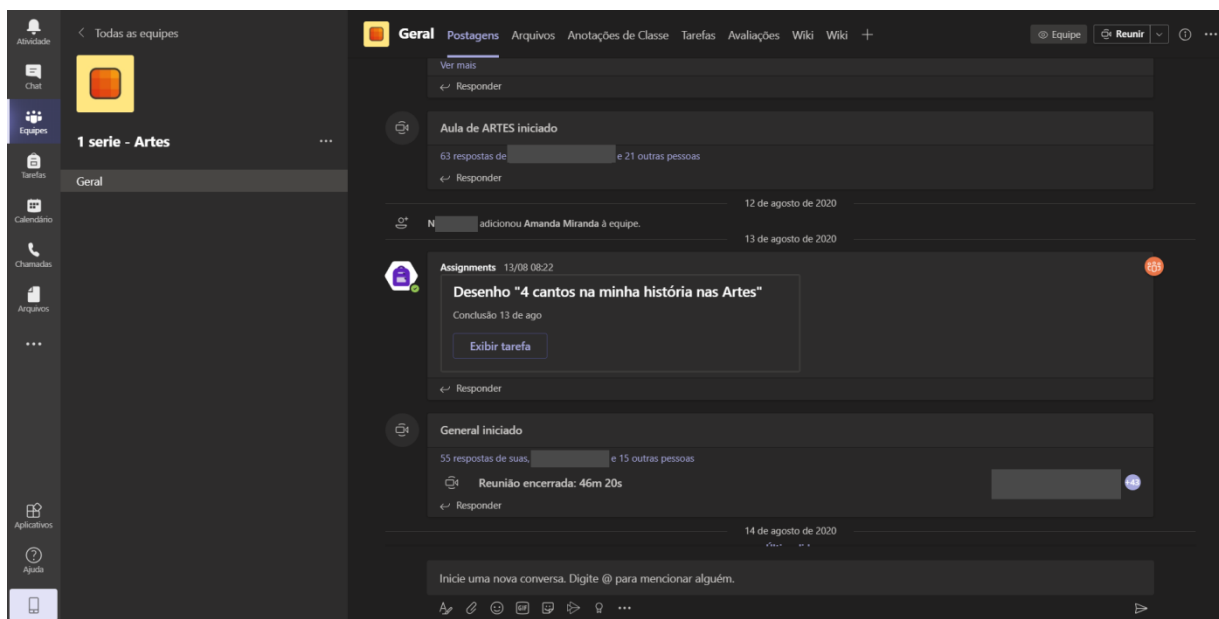
ANEXOS



Anexo 1 – Figura 1: Equipes em que fui adicionada durante o estágio na plataforma Microsoft *Teams*. Captura de tela obtida em agosto de 2020.



Anexo 2 – Figura 2: Mural de Tarefas da disciplina de Artes do 6º ano na plataforma Microsoft *Teams*. Integram a equipe do 6º ano na plataforma 58 estudantes. Captura de tela obtida em agosto de 2020.



Anexo 3 – Figura 3: Mural de Postagens da disciplina de Artes da 1ª série na plataforma Microsoft Teams. Integram a equipe da 1ª série na plataforma 47 estudantes. Captura de tela obtida em agosto de 2020.

6. ENSINO FUNDAMENTAL 2 E ENSINO MÉDIO

RELATÓRIO DE PROCEDIMENTOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ENSINO REMOTO

Público alvo: estudantes do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Período: 23 de março a 30 de abril.

Com a suspensão temporária das aulas presenciais devido à pandemia do Coronavírus, a escola recorreu ao ensino emergencial remoto para seguir o ano letivo.

De uma forma rápida e mais próxima possível ao sistema presencial, os professores se adaptaram ao uso de uma plataforma. A escolhida foi a plataforma Microsoft TEAMS. Essa mudança exigiu, e continua exigindo do professor, um treinamento e um estudo pois, transferir o conteúdo do modelo presencial ao ambiente virtual requer habilidade tecnológica, disciplina e compromisso.

Após todos os alunos terem acesso à plataforma Teams, o dia a dia virtual foi ganhando corpo.

Cada professor utilizou estratégias diferentes para desenvolver seu conteúdo. Muitos optaram pela gravação de aulas, outros fazendo Lives (vídeos conferências) e outros revisando o conteúdo através de exercícios, indicação de filmes, vídeos e documentários.

Na primeira semana virtual (23 a 30 de março), nenhum conteúdo novo foi trabalhado. Todos revisaram os conteúdos e pediram exercícios ou pesquisas que entrariam na composição da Avaliação Contínua. A devolutiva dessas atividades foi muito significativa chegando a atingir 90% do número de alunos.

Na segunda semana (31 de março a 06 de abril) foi solicitado aos alunos uma pesquisa utilizando os mais variados recursos possíveis, sobre a pandemia. Foram explorados vários aspectos: social, científico, econômico, taxas de letalidade, potencial de transmissão, entre outros. Essa pesquisa que deveria ser entregue até o dia 07 de abril entrou na composição da nota da Avaliação Interdisciplinar. Nessa atividade, tivemos a participação de 95% dos alunos.

Basta salientar que todas as famílias são comunicadas, avisadas, quando seus filhos deixam de apresentar as tarefas solicitadas pelos professores e sempre uma segunda oportunidade é dada a todos, levando-se em consideração o novo momento de ensino à distância e os imprevistos que a tecnologia pode apresentar.

A partir do dia 31 de março os professores começaram a trabalhar conteúdos novos tentando explorá-los da melhor forma e mais significativa possível.

As avaliações globais tiveram seu início no dia 13 de abril e encerramento no dia 29 de abril. Para essa atividade, foi enviado às famílias (por e-mail) e aos alunos (nas áreas de conhecimento da plataforma) o conteúdo e os objetivos essenciais de cada disciplina para a avaliação global. (em anexo, segue modelo enviado)

Os professores fizeram uma preparação prévia de sua atividade avaliativa e todos, desde o início até o fim da avaliação, ficaram on-line para tirar dúvidas e sanar problemas com a plataforma. A participação foi total. Alguns que não estavam conseguindo acessar a plataforma por problemas técnicos receberam o link da avaliação por rede social e assim a realizaram. Houve um caso onde uma aluna não acordou para fazer a avaliação global (marcada das 10h30 até 12h30). Nesse caso, por não ser problema técnico nem de saúde, não foi dada outra oportunidade, mas, a mesma, será encaminhada à recuperação trimestral.

Para acompanhar a frequência dos alunos nos dias letivos fica registrado na plataforma sua presença, visualização e participação nas aulas, atividades, tarefas e avaliações.

Sempre um dia antes do final de semana, é enviada às famílias e aos alunos, a relação de aulas que serão por vídeo conferência. Segue também, em anexo, um modelo desse arquivo.

No dia 30 de abril, com todas as avaliações e conteúdos registrados no sistema educacional TOTV's, passou-se a ter ciência dos alunos que ficaram de recuperação do trimestre. Esse processo de Recuperação será apresentado às famílias e alunos devendo ocorrer na primeira quinzena de maio.

Foi mantida, semanalmente, por área de conhecimento e por vídeo chamada, a Reunião Pedagógica Semanal (RPS). Nesse momento, utilizamos para organização do calendário, troca de experiências e aprendizagem de novos recursos para uso da plataforma.

Por termos conhecimento que a aprendizagem não acontece de forma uniforme, homogênea, já no sistema presencial, temos a convicção que os conteúdos trabalhados no ambiente virtual precisarão de ajustes quando retornarmos do isolamento social.

Como exemplo, em anexo, seguem alguns modelos de atividades realizadas.

Coordenação Pedagógica Fundamental 2

CONTEÚDO E OBJETIVOS – SEXTO ANO

| DATAS | PROFESSOR | DISCIPLINA | CONTEÚDOS E OBJETIVOS PARA O SEXTO ANO | |
|--------|-----------|------------|---|---|
| 13/abr | | História | <p>Tema: História: tempo, espaço e formas de registros</p> <p>Capítulo 1: O que é História?</p> <p>Capítulo 2: A História mais remota ou pré-história</p> | <p>Objetivos:</p> <p>§ Compreender as formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico;</p> <p>§ Compreender as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas); • Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas; |
| | | | <p>Tema: Trabalho e formas de organização social e cultural</p> <p>Capítulo 6: A antiga civilização egípcia</p> <p>Capítulo 8: As civilizações da Mesopotâmia</p> | <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos das civilizações; • Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade • Compreender a importância dos rios para o processo de formação das civilizações • Compreender o conceito de teocracia na formação da primeira forma de governo • Compreender a lógica dos primeiros códigos de leis da humanidade |

| 14/abr | | Português | Classes gramaticais: a) Substantivos (p. 29 a 34 do livro; resumos e exercícios no caderno; atividades no Teams); b) Adjetivos (p. 52 e 53 do livro; atividades no Teams). | Objetivos essenciais: Identificar nos textos as classes gramaticais estudadas e saber analisá-las; empregar corretamente as classes gramaticais estudadas em produções de textos. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------|------------|---|---|------------|---------|---|----|-------------|----|-------------|----|---------|----|-----------------|---------|-----------------|----|-------------|----|-------------|----|-----------------|---------|----|----|-----------------|----|-------------|----|---------|----|-----------------|---------|---------|----|----|----|---------|----|
| | | LPT | Conteúdo: poema e biografia | Objetivos essenciais: Compreender e interpretar os gêneros poema e biografia, reconhecendo suas finalidades, interlocutores, recursos linguísticos utilizados e estruturas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15/abr | | Literatura | Livro "O gênio do crime" -Personagens principais e suas ações; | Objetivos: Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição própria do gênero policial, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a caracterização do espaço, do tempo, o enredo, os personagens e narrador. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16/abr | | Matemática | Conteúdos: Conjunto dos Números Naturais / Sistema de Numeração Romano / Adição / Subtração/ Multiplicação/ Divisão / Potenciação / Raiz Quadrada / Expressões Numéricas / Problemas relacionados. OBS: Caro aluno, este informativo é apenas para orientação de estudos, portanto você não é obrigado a refazer estes exercícios. Bom Trabalho, meus queridos! | <table border="1"> <thead> <tr> <th>EXERCÍCIOS</th> <th>PÁGINAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>9</td><td>16</td></tr> <tr><td>11, 12 e 13</td><td>19</td></tr> <tr><td>18, 19 e 20</td><td>22</td></tr> <tr><td>24 e 26</td><td>23</td></tr> <tr><td>5, 6, 7, 8 e 10</td><td>30 e 31</td></tr> <tr><td>20, 21, 22 e 23</td><td>34</td></tr> <tr><td>32, 33 e 37</td><td>38</td></tr> <tr><td>11, 12 e 13</td><td>49</td></tr> <tr><td>14, 15, 16 e 17</td><td>50 e 51</td></tr> <tr><td>29</td><td>53</td></tr> <tr><td>37, 38, 39 e 40</td><td>57</td></tr> <tr><td>11, 12 e 14</td><td>62</td></tr> <tr><td>26 e 27</td><td>66</td></tr> <tr><td>4, 6, 9, 11, 13</td><td>80 e 81</td></tr> <tr><td>23 e 24</td><td>84</td></tr> <tr><td>47</td><td>89</td></tr> <tr><td>26 e 27</td><td>85</td></tr> </tbody> </table> | EXERCÍCIOS | PÁGINAS | 9 | 16 | 11, 12 e 13 | 19 | 18, 19 e 20 | 22 | 24 e 26 | 23 | 5, 6, 7, 8 e 10 | 30 e 31 | 20, 21, 22 e 23 | 34 | 32, 33 e 37 | 38 | 11, 12 e 13 | 49 | 14, 15, 16 e 17 | 50 e 51 | 29 | 53 | 37, 38, 39 e 40 | 57 | 11, 12 e 14 | 62 | 26 e 27 | 66 | 4, 6, 9, 11, 13 | 80 e 81 | 23 e 24 | 84 | 47 | 89 | 26 e 27 | 85 |
| | | | | EXERCÍCIOS | PÁGINAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | 16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11, 12 e 13 | 19 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18, 19 e 20 | 22 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24 e 26 | 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5, 6, 7, 8 e 10 | 30 e 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20, 21, 22 e 23 | 34 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 32, 33 e 37 | 38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11, 12 e 13 | 49 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14, 15, 16 e 17 | 50 e 51 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | 53 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 37, 38, 39 e 40 | 57 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11, 12 e 14 | 62 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 e 27 | 66 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4, 6, 9, 11, 13 | 80 e 81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23 e 24 | 84 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 47 | 89 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 e 27 | 85 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | |
|--------|--|-----------|--|--|
| 17/abr | | Inglês | <p>Conteúdo: Unidades 1, 2 e 3.</p> | <p>> Objetivos:</p> <p>Unit 1: compreensão do vocabulário relacionado à profissões e advérbios de frequência (p. 13);</p> <p>Unit 2: compreensão do vocabulário relacionado à instrumentos musicais; construção de frases afirmativas, negativas e interrogativas no passado (verbos regulares e verbo "to be").</p> <p>Unit 3: compreensão do vocabulário relacionado à celebrações; construção de frases afirmativas, negativas e interrogativas no passado (verbos irregulares).</p> |
| 22/abr | | Filosofia | <ul style="list-style-type: none"> • Conceito / Preconceito; • O sentido de nossa existência; • Conhecer a si mesmo; • Pensar e Refletir; • Ser e Existir; • Seres humanos e outros animais. | <p>Objetivos: Entender os conceitos básico da Filosofia, assim como a nossa existência e responsabilidade no mundo. Utilizar o pensamento como forma de aprendizagem e de diferenciação entre nós e os outros animais.</p> |
| 23/abr | | Geografia | <p>Capítulo 1 (Espaço Geográfico):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lugar; - Paisagem; - Espaço Geográfico; - Degradação ambiental; - Atividades econômicas | <p>Objetivos: Entender os conceitos básicos da Geografia, a fim de estudar as mudanças existentes no espaço geográfico e as consequências que tais mudanças podem acarretar</p> |
| | | | <p>Capítulo 2 (Cartografia):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estados do Brasil; - Elementos de um mapa; - Coordenadas Geográficas; - Escalas; - Tipos de Mapas. | <p>Objetivos: Analisar a estrutura de um mapa, conhecer os estados do Brasil e entender os elementos básicos que o constituem.</p> |

| | | | | |
|--------|--|------------|---|---|
| 24/abr | | Ciências 1 | <p>CIÊNCIAS 1</p> <p>. Unidade 5 – Temas 3, 4, 5 e 6</p> | <p>. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender o movimento relativo do Sol. - Entender e diferenciar os movimentos da Terra. - Compreender sobre os modelos Geocêntrico e Heliocêntrico. |
| | | Ciências 2 | <p>CIÊNCIAS 2</p> <p>. Unidade 7 – Temas 1, 3 e 4.</p> | <p>. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar seres unicelulares de pluricelulares, compreender a teoria celular e as partes básicas de uma célula. - Entender a função, órgãos e o funcionamento do sistema nervoso e sua importância. |
| 27/abr | | Geometria | <ul style="list-style-type: none"> • Conceitos primitivos da geometria: Ponto, reta e plano – estudar o caderno e páginas 109, 110, 111 e 112 (livro de matemática) • Pontos colineares – estudar caderno e páginas 114 e 115 (livro de matemática) • Semirreta – estudar caderno e tarefa do teams (Revisão 2 – esta atividade está disponível na plataforma teams nos ARQUIVOS – pasta Geometria Martha) • Segmento de reta – estudar caderno e tarefa do teams (Revisão 2 – esta atividade está disponível na plataforma teams nos ARQUIVOS – pasta Geometria Martha) • Posições da reta no plano (vertical, horizontal e inclinada) – estudar caderno e tarefa do teams (Conteúdo novo – Posições da Reta – Geometria) - esta atividade está disponível na plataforma teams nos ARQUIVOS – pasta Geometria Martha. | <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os fundamentos da geometria à partir do conceito de ponto, reta e plano. Identificando-os e representando-os adequadamente. • Reconhecer semirretas e segmentos de reta e diferenciá-los. • Representar e nomear semirretas e segmentos de reta. • Identificar retas e traçá-las em suas diferentes posições. |
| 28/abr | | Espanhol | <ul style="list-style-type: none"> • Pronombres personales • Presente de indicativo: verbos regulares • Presente de indicativo: ser, estar, hacer y tener. • Presente de indicativo: verbo pronominal. | |

| | | | | |
|--------|--|-----------------|--|--|
| 29/abr | | Educação Física | Alimentação - Classificação e função dos nutrientes - Pirâmide alimentar - Diferença entre alimentos diet e light - Tabela de informações nutricionais | Basquete - História e evolução do basquete - Fundamentos do basquete - Principais regras e dinâmica de jogo |
|--------|--|-----------------|--|--|

Anexo 4 – Figura 4: Capturas de tela do Plano Escolar Emergencial 2020, obtidas no site da instituição escolar cooperativa. Vê-se o planejamento da finalização do primeiro trimestre para o sexto ano, em que constam os conteúdos e objetivos de cada disciplina para o período. Nota-se a ausência da disciplina de Artes no planejamento a partir do 6º ano, apesar de sua presença nas atividades remotas. O mesmo tipo de conteúdo está disponível no documento para todas as séries da escola, do Ensino Fundamental I (2º ano) ao Ensino médio (3ª série), sendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a disciplina de Artes estava presente nos planejamentos. Os nomes de professores e da escola foram ocultados a fim de preservar sua identidade.

Como Nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP) está estruturado

| | |
|---|----|
| I . Identificação da Escola | 4 |
| II . Organização Pedagógico Administrativa | 6 |
| III . O que é um Projeto Político-Pedagógico? | 8 |
| IV . A escola dos nossos sonhos | 9 |
| V . Histórico da | 11 |
| VI . Revisitando o nosso caminhar | 13 |
| VII . Caracterização da comunidade | 16 |
| VIII . Missão | 17 |
| IX . Visão | 17 |
| X . Valores | 17 |
| XI . Objetivos | 18 |
| XII . Caracterização dos recursos | 20 |
| XIII . Proposta Pedagógica | 21 |
| a) Conceitos norteadores do trabalho | 22 |
| b) Abordagem teórico metodológica | 23 |
| c) Concepção de currículo | 25 |
| d) Concepção metodológica | 26 |
| e) Concepção de avaliação | 27 |

| | |
|--|-----------|
| XIV . Atividades | 31 |
| a) Lição de casa | 32 |
| b) Leitura e literatura | 35 |
| c) Direitos e deveres | 39 |
| d) Alimentação/cantina | 43 |
| e) Educação Especial/Educação Inclusiva | 44 |
| f) Educação Física | 56 |
| g) Saídas Culturais e Estudos do Meio | 59 |
| h) Projeto COESC | 61 |
| i) Extracurriculares | 64 |
| j) Formação Continuada | 66 |
| k) Clube da Matemática | 69 |
| l) Casa Aberta | 71 |
| m) Artes | 72 |
| n) Grêmio Estudantil | 74 |
| XV. Perspectivas | 75 |
| XVI. Descrição de Tarefas | 77 |
| XVII. Referências Bibliográficas | 92 |
| Anexo 1 – Estatuto do Grêmio Estudantil | 94 |

XIII.Proposta Pedagógica

A [] é uma escola singular, que atende e respeita as necessidades e especificidades de cada faixa etária (desde a educação infantil até o ensino médio). Está sempre em contato com os estudos realizados em torno da educação, ora subindo nos ombros de gigantes reconhecidos historicamente como Rousseau, Montessori, Freinet, Piaget, Rogers, Skinner, Freire ... ora ousando em explorar vertentes e novas metodologias pertinentes ao atual contexto social e educacional. Contexto esse, marcado por constantes transformações e por contribuições tecnológicas e digitais.

Há o reconhecimento de que o processo educativo não é linear, muito menos definido por um único aspecto. Questões relacionadas à didática, relações interpessoais, inteligência emocional, capacidade de organização e planejamento são consideradas em nossa proposta pedagógica, através das diferentes dimensões:

A **dimensão pedagógica** estabelece critérios para seleção de conteúdos, transposição didática, domínio sobre a matéria a ser discutida, adequação tempo/faixa etária/ conteúdo, objetivos, critérios para elaboração e aplicação de avaliação, elaboração de projetos, interdisciplinaridade, análise de livros, técnicas de ensino e aplicação de metodologias adequadas e diferenciadas.

Para que a dimensão pedagógica possa ser realizada de maneira bem planejada, nossa proposta também considera a importância da **dimensão técnica**. O processo educativo precisa ser bem planejado, organizado e executado. Os conteúdos pedagógico, as grades curriculares e os horários devem ser cumpridos, assim como a documentação da escola deve sempre estar em ordem e em consonância com as exigências legais.

Vários estudos mostram que a organização e o domínio técnico auxiliam muito na qualidade do processo educativo, mas reconhecem também que as relações interpessoais não devem ser desconsideradas. Dentro desta perspectiva, a proposta pedagógica assume a importância da **dimensão humana** em todo seu processo educativo. O bom vínculo entre as pessoas, o respeito ao desenvolvimento emocional, a cooperação, o respeito as particularidades, o estímulo ao exercício das competências e habilidades socio-emocionais e o incentivo as superações fazem parte do trabalho aqui realizado.

Desde sua fundação, a [] optou por buscar excelência em seu processo educativo, não seguindo uma única linha teórica para seu trabalho, mas sim, apoiando-se no que apresenta-se como mais apropriado em algumas delas, a fim de atender as necessidades dos educandos. Dentro desta perspectiva, nossa proposta pedagógica mostra-se dialética, ao pressupor que a superação das contradições implica em movimento, relações dialógicas e transformações. As abordagens que

a alicerçam são: sistêmica (tradicional), humanista e cognitivista e os conceitos básicos que permeiam sua essência e consequentemente as atividades realizadas no âmbito escolar são: autonomia, cooperação e conhecimento.

a) Conceitos norteadores do trabalho

A partir das reflexões feitas junto à comunidade, três conceitos apresentam-se como os norteadores dos trabalhos realizados na [REDACTED] e incorporados à nossa proposta pedagógica. São eles: autonomia, cooperação e conhecimento.

A palavra **autonomia**, vem do grego e significa *autogoverno, governar-se a si próprio*. Portanto, ao assumir este conceito como um dos pilares da [REDACTED], assume-se também a perspectiva da formação de indivíduos que gradativamente possam agir de maneira autônoma, que saibam fazer escolhas que lhes favoreçam em suas necessidades e capacidades. Busca-se a formação de pessoas que aprendam fazendo, aprendam pela vida e para a democracia (Dewey, 1859 -1952).

Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação: ‘esta noção de autonomia é empregada aqui sem uma conotação filosófica. Ela designa somente a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas’ (Piaget, 1954: 534). Entendemos que a descoberta do sujeito de sua capacidade normativa é a condição primeira de sua autonomia moral. Isso lhe permite compreender a diferença entre uma norma social e uma lei física e que as coisas nem sempre são como devem ser” (Freitas, 2003, p. 92-93).

O conceito de **cooperação** está diretamente vinculado a proposta original da [REDACTED]: a de ser uma cooperativa educacional. “Uma cooperativa é uma sociedade de pessoas que se unem em um empreendimento de interesse comum, de propriedade coletiva e de gestão democrática.”

Se a autonomia pressupõe em sua primeira instância o autogoverno, a cooperação implica em atuar em parceria com outros com vistas a objetivos e interesses comuns. Para Marx (1988, p. 246), “a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos, chama-se cooperação”. No nosso caso, a cooperação entre todos os envolvidos no processo mostra-se fundamental. Equipe gestora, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral buscam discutir e executar os projetos da [REDACTED], de maneira participativa, dialógica, democrática e com vistas ao bem da coletividade.

O conceito de **conhecimento** adotado pela [redacted] está vinculado a sua perspectiva de atuar com vistas a formação de sujeitos autônomos, engajados em práticas cooperativas. Ele é contínuo, podendo ser transformado/aprimorado a partir do desenvolvimento biológico do indivíduo e das interações que ele estabelece com o meio ou com outras pessoas.

O conhecimento também está marcado pelas influências do tempo, do espaço e de uma sociedade em constante transformação. Da mesma forma é assumido como ferramenta necessária ao indivíduo para que ele próprio possa se transformar e transformar o contexto que o cerca. “ A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. (Mizukami, 1986. p.91).

b) Abordagem Teórica Metodológica

Nossa proposta pedagógica reconhece a interação entre mundo, ser humano e sociedade em sua totalidade dinâmica, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e biológicos. Um ser único, capaz de ser ator e autor crítico de sua história. Muitos são os caminhos possíveis para a concretização de uma proposta pedagógica que reconheça a interação mundo/ser humano/sociedade como tal, mas a [redacted] tem por princípio apoiar-se em três grandes abordagens teórico metodológicas: sistêmica, humanista e cognitivista.

A abordagem **sistêmica**(tradicional) apresenta concepções e práticas educacionais que perduraram ao longo dos tempos, em suas diferentes formas. A partir dela foi possível estabelecer um quadro estruturado e diferenciado, para que as demais abordagens começassem a se constituir. Nessa abordagem acredita-se que o professor seja o detentor do conhecimento e ao aluno caiba o papel de aprendiz.

“O ensino tradicional para Snyders, é ensino verdadeiro. Tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros.” (Mizukami, 1986. p.08).

A abordagem **humanista** tem seu foco centrado nos sujeitos, no desenvolvimento da personalidade, na individualidade, mas também na sua capacidade de atuação no contexto social de maneira integrada. Parte do princípio do ensino centrado no aluno e de que o professor é o facilitador da aprendizagem e que os aspectos humanos e vitais devem ser considerados neste processo.

“Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.” (Mizukami, 1986. p.38).

A abordagem **cognitivista** tem como concepção básica a forma como o indivíduo organiza o conhecimento, o processamento das informações, os estilos de pensamento, comportamentos relativos à tomada de decisões. Parte do princípio de que professor e aluno estabelecem uma relação mútua, onde o professor promove condições para que aluno seja o próprio construtor de seu conhecimento.

“Uma abordagem cognitivista implica, dentre outros aspectos, se estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno. Existe ênfase em processos cognitivos e na investigação científica separada dos problemas sociais contemporâneos. As emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento. Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno integrar informações e processá-las. (Mizukami, 1986. p. 59).

É certo que outras vertentes também influenciam nosso trabalho, uma vez que reconhecemos o ser humano como sujeito único e com possibilidades de aprendizagens diferenciadas. Ao reconhecer que existem diferentes sujeitos, com diferentes maneiras de se apropriar do conhecimento, reconhece-se também que há diversas possibilidades de ensino. Dentro desta perspectiva, a [] também se apropria de contribuições dos diversos estudos ou abordagens como a comportamentalista, materialista dialética, crítico-social dos conteúdos, teoria das múltiplas inteligências e/ou múltiplas linguagens, metodologias ativas, inovações tecnológicas, tecnologias de informação e comunicação etc.

As dimensões assumidas nesta proposta pedagógica estão diretamente ligadas à concepção teórico metodológica e aos conceitos selecionados. É prudente dizer que estas definições se misturam e se complementam em diversos aspectos, mas de forma sucinta, é possível estabelecer os seguintes paralelos:

Dimensão pedagógica – abordagem cognitiva – conceito de autonomia.

Dimensão técnica – abordagem sistêmica – conceito de conhecimento.

Dimensão humana – abordagem humanista – conceito de cooperação.

c) Concepção de Currículo

A [] reconhece a dimensão social e política do currículo e o quanto sua estruturação pode marcar interesses, ideologias e relações de poder. Por reconhecer tais aspectos, em linhas gerais, a Escola segue o conteúdo básico desenvolvido no sistema escolar nacional, que hoje passa por grandes discussões e mudanças, buscando sempre demonstrar vários pontos de vista e ideologias. Nossa proposta pedagógica busca consonância com o que é estabelecido por Brasil (1999), que indica que a organização curricular deve estar pautada em áreas do conhecimento (linguagens, ciências da natureza, ciências humanas, matemática) e em princípios como interdisciplinaridade, contextualização da identidade, diversidade e autonomia.

Há também o respeito ao estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).”

O Currículo da [] está orientado “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).”

Busca-se ainda, enriquecê-lo com os conhecimentos mais recentes proporcionados pelo avanço da ciência e tecnologia, orientando-o para a inclusão de todos ao acesso aos bens culturais e ao conhecimento, fazendo algumas adaptações, buscando maior coerência com o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Nossa concepção de currículo reconhece a escola em sua função transformadora, assim como a totalidade, a dialética e a praxis como elementos necessários à formação plena do indivíduo crítico e autônomo.

d) Concepção Metodológica

Nossa concepção Metodológica exige do professor a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem é ativo, dinâmico, consiste de mediações de atividades que possam favorecer construção do conhecimento e não na mera repetição de novas informações. Para isso, deve ter uma postura metodológica que motive o aluno a participar do processo de aquisição do conhecimento, interagindo com outros, valorizando a troca de experiências e os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola. O professor trabalha com o aluno, vendo-o como um todo, respeitando suas fases de desenvolvimento e suas estruturas mentais.

Dentro desta concepção metodológica, contemplamos alguns princípios que têm se mostrado adequados, tais como:

- a) Interdisciplinaridade – processo de integração entre diversas disciplinas.
- b) Valorização dos diversos conhecimentos - todo conhecimento é igualmente importante, não existindo supremacia de componentes curriculares sobre outros. Assim como o reconhecimento da importância não só da inteligência cognitiva, mas também da emocional.
- c) Interação e cooperação entre todos os envolvidos no processo educativo - professores, alunos, funcionários, pais e outros membros da comunidade exercem papel importante e necessário no processo educativo. O conhecimento pode ser adquirido de maneira partilhada.
- d) Respeito, parceria e boa relação interpessoal como condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra. O clima organizacional interno, os aspectos emocionais, a curiosidade, as relações estabelecidas são pontos que podem fazer diferença (positiva ou negativa) no processo de ensino e aprendizagem.
- e) Correção na linguagem oral e escrita de acordo com normas pré-estabelecidas; memória, raciocínio, compreensão, análise e síntese, espírito crítico, desalienação; hábitos de estudo; hábitos de leitura extraclasse; hábitos de saúde e higiene; hábitos de preservação da natureza e bens coletivos; hábitos de cooperação e solidariedade, atitudes respeitadas; aprendizagem ativa; estímulo à descoberta através da resolução de problemas; criatividade – redação clara e correta, de acordo com a norma culta.

e) Concepção de Avaliação

Anexo 5 – Figura 5: Capturas de tela de trechos do Projeto Político Pedagógico 2018/2019, vigente e disponível no site da instituição escolar cooperativa, em que é apresentada sua Proposta Pedagógica. As identificações da instituição foram ocultadas, a fim de preservar sua identidade.

j) Formação Continuada

Vários estudos indicam que o tornar-se professor, como apontam Knowles & Cole (1996), é um processo de contínuo crescimento enraizado no pessoal, cujas vivências, experiências, alegrias e frustrações que ocorreram ao longo da vida profissional, pessoal e social alicerçam a prática docente. Nesta perspectiva, a prática docente é entendida como o reflexo de um processo de interações, interpretações de elementos, condições, oportunidades e ventos que se realizam no decorrer de sua vida, abrangendo vários aspectos: intelectual, físico, psicológico, político e social.

Vários estudos também indicam que o processo de formação profissional, tem uma história marcada pelo cotidiano. As interações com os amigos, com a família, com grupos diversos vão agregando ao indivíduo, uma série de experiências e concepções, que futuramente estarão vinculadas a sua maneira de ver e exercer sua função profissional. Dentro desta perspectiva, os futuros docentes quando chegam as graduações, quando inseridos no processo chamado de formação inicial, já trazem uma série de gostos, crenças, valores, preferências ou receios relacionados à profissão. Isso não é diferente quando se tem em pauta a formação docente.

Considerando a necessidade de uma postura educacional reflexiva e significativa, o processo de formação inicial deve possibilitar aos futuros profissionais, situações de discussão sobre a prática docente, assim como oportunidades práticas de vivenciá-la em sua amplitude e complexidade (estágios).

Quando os professores iniciam o exercício efetivo da docência, passam a ter a oportunidade de participarem de cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional, fornecidos pelas universidades ou secretarias de educação. Esse processo de formação é denominado de *formação continuada*, pois é realizado após a conclusão do curso de graduação, que promove a *formação inicial*.

Há vários estudos que questionam a dinâmica tradicional de cursos de capacitação do profissional em exercício, que apresentam uma dicotomia entre os que produzem o conhecimento ou a teoria, que seriam os pesquisadores e especialistas e os que aplicam esse conhecimento na prática pedagógica, que seriam os professores. Nessa perspectiva, os professores seriam apenas meros executores de conhecimentos produzidos por outros que não necessariamente vivenciam a realidade das salas de aula.

Visando superar essa perspectiva tradicional da formação continuada, vários estudos e reflexões têm sido reluzidos, com o objetivo de desenvolver uma nova concepção de formação continuada.

Dentre esses estudos, merece destaque os de Candau (1996), que distingue três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação.

A primeira tese defende a ideia de que o *locus* de formação continuada deva ser transferido das universidades ou secretarias de ensino para as escolas de educação básica. É no contexto escolar que o professor poderá exercitar seu processo de formação continuada. dentro dessa perspectiva, a escola deveria promover momentos de trancas e reflexões coletivas para que os profissionais pudessem socializar experiências, questionar sobre suas práticas, discutir estratégias adotadas e estipular caminhos que favorecessem o coletivo.

A segunda tese valoriza os saberes docentes advindos da prática cotidiana.

A terceira e última tese contempla a necessidade de se envolver as diferentes fases do desenvolvimentos profissional, no planejamento da formação continuada. Candau (1996) e Fragelli (2000) se reportam a Huberman (1989), que fez um excelente trabalho sobre estas diferentes fases do desenvolvimento profissional do professor, sendo elas: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase do distanciamento; fase do desinvestimento.

A parceria harmoniosa entre o processo de formação inicial e o de formação continuada poderá fornecer conhecimentos necessários para que o professor possa assumir uma postura efetivamente crítica e reflexiva no contexto educacional.

A [REDACTED], preocupada em manter a excelência do processo de ensino a aprendizagem, valoriza a contratação de profissionais que tenham um bom processo de formação inicial, mas entende que tal prática não seja suficiente para cumprir com seu propósito. Diante disto, as vivências no cotidiano escolar têm valorizado o processo de formação continuada no próprio *locus* de trabalho, como aponta Vera Candau.

As Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) devem ser utilizadas também com vistas ao processo de socialização profissional, troca de experiências, incentivo a leitura, discussão de textos, ideias e práticas concretas. A [REDACTED] entende a atuação docente em suas especificidades, respeita e incentiva as boas condições de trabalho nos diferentes contextos (desde a educação infantil até o ensino médio). Também busca constantemente possibilitar a interação entre os professores dos diferentes segmentos, através da análise de estudos de caso, leitura de livros, discussão de situações cotidianas, reuniões por áreas de conhecimento...

Os estudos não se limitam a materiais diversos, como livros, textos, artigos, reportagens. Eles também contemplam a análise e a reflexão sobre os documentos da própria instituição, ou seja:

[REDACTED]

nosso Plano escolar, nosso Regimento, as bases teóricas do nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP), as decisões tomadas nos diversos conselhos.

Enfim a [REDACTED], entende que a excelência do nosso trabalho passa pelo processo constante de aprendizagem.

Anexo 6 – Figura 6: Capturas de tela de trecho do Projeto Político Pedagógico 2018/2019 da escola, em que trata de sua perspectiva sobre a formação continuada. O nome da escola foi ocultado de modo a preservar sua identidade.

m) Artes

“Nada começa do zero: as tendências em ensino da arte se entrecruzam e transitam por espaços de diálogo.” (Fernando Hernández-Hernández)

A área de Artes da [REDACTED] contempla as disciplinas de teatro, artes plásticas, música e dança. Sendo que os alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio têm em sua grade curricular a possibilidade de estudar e vivenciar o teatro, a música e as artes plásticas. A disciplina de dança é ofertada como extracurricular para os alunos do Fundamental 1.

A perspectiva do que é a área de Artes na [REDACTED], concorda com as práticas de ensino da Abordagem Triangular e da Educação da Cultura Visual:

- Abordagem Triangular: oferece um envolvimento com as artes, ensinando a olhar a arte, a utilizar as técnicas artísticas, a aprender as linguagens artísticas, o fazer, o entender as obras de arte em seus contextos culturais e históricos;
- Educação Cultural Visual: a partir representação do cotidiano estimular a prática de produção inclusiva, apreciação e crítica das artes, desenvolvendo processos de pensamento simbólico, conceitual, crítico, cognitivo, imaginativo e consciência social, em busca do empoderamento individual e em grupo.

Porém, pode-se dizer que criamos uma proposta própria que vê a Arte como denúncia e provocação para a reflexão, ressignificação e transformação.

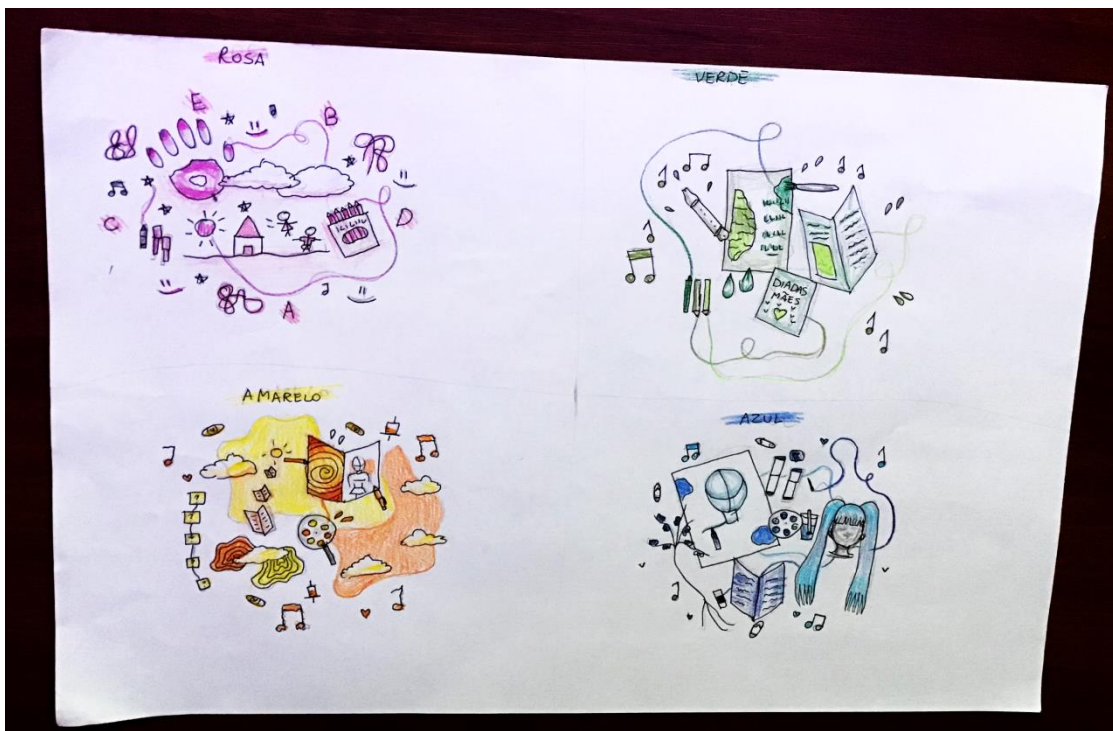
Entende-se que a Arte, além de desenvolver a inteligência, o raciocínio e a criatividade, deva desenvolver o lado afetivo e emocional do indivíduo, dando fluência e expressividade através das linguagens artísticas para que ele possa refazer sua leitura de mundo, se comunicar e interpretar o momento em que vive, ler e apreciar a obra de arte. Podemos dizer que as aulas de Arte em nossa escola são um exercício para libertação.

Como já mencionado, a disciplina de Artes na [REDACTED] está dividida em quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança. As quatro frentes valorizam a prática e a vivência artística com trabalhos em grupo, desenvolvendo a convivência e o coletivo.

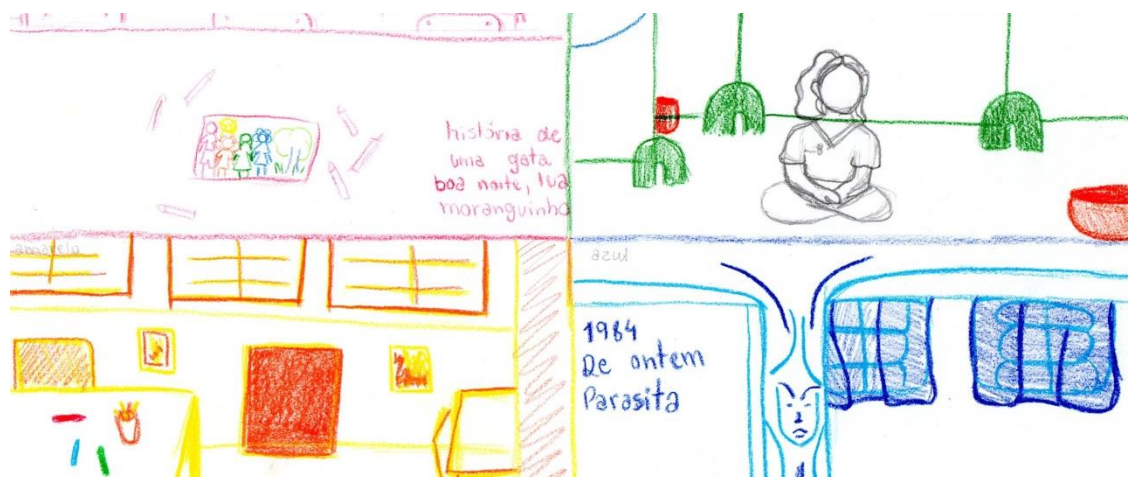
Todas as atividades são aplicadas a partir da sensibilização, contextualização, prática, apreciação e incorporação, além do desenvolvimento da criatividade.

Busca-se a excelência artística através de uma arte produzida e vivenciada com emoção.

Anexo 7 – Figura 7: Captura de tela de trecho do Projeto Político Pedagógico 2018/2019 em que trata da concepção da área de artes na escola. O nome da escola foi ocultado de modo a preservar sua identidade.



Anexo 8 – Figura 8: Desenho produzido para a atividade “4 Cantos da minha história nas Artes” por estudante do 8º ano do Ensino Fundamental.



Anexo 9 – Figura 9: Desenho produzido para a atividade “4 Cantos da minha história nas Artes” por estudante da 1ª série do Ensino Médio.



Anexo 10 - Figura 10: Desenho produzido para a atividade "4 Cantos da minha história nas Artes" por estudante da 2ª série do Ensino Médio.



Anexo 11 – Figura 11: Desenho produzido para a atividade “4 Cantos da minha história nas Artes” por estudante do 6º ano do Ensino Fundamental.

OLHARES PARA A ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FRAGILIDADES, REINVENÇÃO E RESISTÊNCIA

Bruna Eduarda Franco de Lima

Apresentação

Este relato documenta a experiência das atividades de observações remotas desenvolvidas por mim no estágio curricular obrigatório supervisionado I, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A escola que propiciou esta experiência foi uma escola da rede pública municipal -localizada na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo - e as atividades foram desenvolvidas com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, no período matutino, às segundas, quartas e sextas-feiras (totalizando uma carga horária de 60 horas durante o período de 07/07/2020 a 07/08/2020), sob supervisão do professor de Ciências. Esta escola atende os seguintes ciclos da educação básica: ciclo I (1º ao 3º ano), ciclo II (4º e 5º ano), ciclo III (6º e 7º ano) e ciclo IV (8º e 9º ano).

As atividades desenvolvidas na realização do estágio se restringiram às observações das reuniões docentes na escola, bem como toda a gestão, planejamento, organização e ações nesse momento atípico, enfrentado pela educação no país, em decorrência de uma crise sanitária mundial (declarada no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia da COVID- 19 – a maior crise sanitária do século XXI), além do acompanhamento das atividades de Ciências anexadas para os alunos do 6º ao 9º ano, na plataforma on-line *Google Classroom* e informações disponibilizadas na rede social do *Facebook* e *Youtube* da escola.

Assim sendo, o objetivo geral das observações que realizei no primeiro semestre de 2020 foi analisar como a escola se comportava e se reinventava no cenário remoto e, especificamente, a (des) comunicação dos alunos e professores no âmbito educacional, emocional, social, econômico e tecnológico.

Relato das observações e experiência

A seguir, relato em ordem cronológica o resultado das minhas observações e experiências realizadas remotamente na escola.

Reunião do Conselho de Professores de Campinas

A convite do professor de Ciências, eu e os (as) demais estagiários (as) imergimos numa manhã de sábado para assistir, via *Google Meet* (e assim aconteceu em todas as reuniões), a reunião do Conselho Municipal dos professores de Campinas. Houve a discussão de duas pautas: alimentação escolar e comunicação/ acessibilidade.

Sobre a pauta alimentação, foi interessante, pois me fez ver além dos muros da escola e o papel social que a mesma cumpre, além de ensinar. Os professores discutiram sobre a entrega de cestas básicas (incluindo o hortifrúti) para as famílias dos (as) estudantes vulneráveis socioeconomicamente, entrega esta que fez parte da aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (e sob âmbito governamental também, através de recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)) com proposta de entregar 21 mil cestas básicas até agosto de 2020, ou enquanto a pandemia perdurar, suprimindo a alimentação que os alunos teriam na escola. Então, nessa primeira pauta, os professores discutiram sobre quais alunos e famílias as cestas seriam entregues e também sobre as famílias cujos pais não perderam o emprego e para que as mesmas cedessem a cesta para outra família mais necessitada.

Com relação à pauta comunicação, foi mais focada nos tempos de atividades pedagógicas remotas. Os professores relataram dificuldades de comunicação com as famílias, importante medida para estreitar vínculos. As escolas, naquele momento, estavam fazendo o uso das redes sociais, como por exemplo, *WhatsApp* (relataram ser a mais efetiva) e *Facebook*, apesar das limitações no uso das plataformas, devido à qualidade do sinal de internet e inacessibilidade. Havia famílias que estavam retirando as atividades impressas na escola, pois não possuíam computador, tablet e celular ou tinham que dividir o uso do aparelho entre os membros que compõem o grupo familiar. Os professores comentaram também que o vínculo da criança com a escola é

importante para o desenvolvimento, conhecimento, relatando a dificuldade de ficar longe dos amigos, de brincar, dos professores, etc. Em se tratando do aspecto emocional, um professor participante relatou o desgaste profissional nesse momento crítico enfrentado por todos: saúde mental, aumento do trabalho, angústia e ansiedade. Além disso, estavam tendo que compartilhar as horas de trabalho/ ambiente com os filhos (“o novo trabalho normal”).

Reunião com o professor de Ciências

Nesta reunião com o professor de Ciências, ele apresentou a disposição de suas atividades na plataforma on-line *Google Classroom*. Inicialmente, o docente mostrou as atividades dos alunos do 6º ano, ressaltando que alguns não estavam acessando a plataforma e que não sabia do motivo (uma possibilidade é não ter acesso à internet, por certo). O primeiro conteúdo disponibilizado foi no dia 07/04/2020 e houve 15 respostas devolutivas em um total de 26 alunos inscritos na sala on-line. As atividades, até então, tinham data de entrega, entretanto, devido à reclamação dos alunos e a baixa adesão dos mesmos com o passar das atividades e meses, o professor começou a deixar a data de entrega em aberto.

Para os alunos do 9º ano, o professor ensina Química e Física e comentou que os estudantes estão bem desmotivados com o anúncio das aulas remotas, talvez por estarem sem condições psicológicas, estruturais, não verem um propósito para realizar as atividades. Havia também um baixo número de acesso à plataforma (quem tinha acesso, fazia as atividades na plataforma e os que não tinham, recebiam materiais impressos, retirando na escola).

O professor disponibilizou uma atividade mitigadora sobre dinossauros, especificamente, interpretação de texto de um conteúdo da revista *Superinteressante*. Relatou que escolheu os dinossauros, pois é um tema que chama a atenção dos alunos, como interpretava. Assim, as atividades se concentraram em torno de imagens e conteúdos teóricos.

A cada dia, dois professores postavam atividades na plataforma, exceto na sexta-feira. O docente comentou que não gostava de gravar vídeo- aulas, pois era bastante trabalhoso e considerava vários vídeos no *Youtube* interessantes, além de sentir falta da socialização, sendo, como comentou, a escola um espaço de contato. Concordo com seu pensamento e, além de ser um espaço de contato, a

escola é antes de tudo um ambiente de troca de ideias, relações, histórias, conhecimento, transformação social, um lugar onde se aprende e ensina.

Reunião com os(as) professores(as) da escola

Foram cinco dias de reuniões, marcados pela discussão de ideias para implementação de um projeto (em agosto) que pudesse estimular os alunos de alguma forma, já que, segundo os professores, eles estão desmotivados, além de procurar reinventar a educação em tempos de pandemia.

Os alunos não têm sido protagonistas, então, a ideia deste projeto é trazer para eles algo novo, simples, mas que faça com que pensem, além de apresentar uma linguagem próxima dos mesmos e resgatá-los através da plataforma. A implementação do referido projeto pareceu viável, pois a escola recebeu 15 tablets que a princípio eram para alunos do 9º ano - os que mais acessam (em tese) a plataforma – entretanto, a verba não foi suficiente (segundo os docentes) para a compra de mais desses aparelhos eletrônicos, apesar do Governo não ter justificado o motivo da compra só para esse número de alunos. Como já mencionado, há alunos que não acessam a plataforma, pois as famílias são carentes e, por isso, recebem os materiais impressos. Esse projeto ficou de ser escrito, formalmente, até o dia 04/08/2020, contendo os temas que seriam trabalhados, os objetivos e as estratégias pedagógicas.

Os professores discutiram ainda o possível (ou incerto e sem perspectivas) retorno das aulas presenciais, com rodízio de 20% dos alunos em cada sala; havia a possibilidade de repor as aulas no próximo ano, mas não sabiam se seria viável, naquele momento, já que compreendiam como “mais bagunça”. Um dos professores participantes das reuniões se mostrou extremamente insatisfeito com o Ministério da Educação (MEC) e disse: “se depender do MEC, estamos perdidos; nem ministro temos”. Outra possibilidade é cancelar o semestre, embora todos vejam como muito pouco provável, contrapondo com o ensino das escolas particulares que já faziam pressão para a volta das atividades escolares, para justificar a mensalidade paga.

Outro ponto debatido foi a implementação e organização de novas atividades pedagógicas (gincana cultural on-line para alunos do 6º ao 9º ano) no mês de julho. O professor de Ciências relatou que os alunos queriam conversar:

“são 15 minutos de dúvidas das atividades e depois é mais conversa”. Em tempos de isolamento social e laços separados, é nítido que os estudantes querem ser ouvidos.

O planejamento aconteceu entre os dias 13 a 17/ 07/ 2020 e a gincana ocorreu entre os dias 20 a 31/ 07/ 2020. Durante a semana, os docentes foram divulgando vídeos curtos aos pais e alunos, através das redes sociais (*Facebook*, *WhatsApp* e *Youtube*) sobre as atividades e explicando a dinâmica delas. A ideia, então, foi mobilizar e trazer uma proposta pedagógica de socialização entre alunos e professores. As atividades realizadas foram: reprodução de uma cena de um filme, gravação de vídeo fazendo embaixadinhas, dublagem (similar ao *TikTok*- “sensação” momentânea digital), caça- objetos em casa (por exemplo, compasso, copo medidor, dicionário, atlas, etc), soletrando, dança, fotografia imitando algum quadro famoso, *quiz* sobre games e conhecimentos gerais, jogo de advinha das sete maravilhas do mundo, charadas de matemática, utilização do *Kahoot* (um aplicativo de perguntas e respostas on-line) e *live* as quintas e sextas-feiras. Este período foi voltado para uma nova forma de aprendizagem e não houve nenhuma postagem de conteúdos teóricos das disciplinas na plataforma *Google Classroom*, apenas a entrega de algumas destas atividades da gincana.

Essa experiência foi muito formativa, pois pude ver como os professores e a escola estavam se reinventando, buscando “falar a mesma língua” dos alunos (e os mesmos se divertindo, aprendendo), focando neles e como buscavam atingir os que não estão na plataforma e os que estão, com a preocupação de maiores lacunas de aprendizagem no próximo ano. Vejo a importância da figura do professor engajado, comprometido com a educação e com a profissão.

Reunião com um grupo de professores externos à escola

Este encontro remoto para discutir ideias sobre ensino de Ciências, com um grupo de professores externos à escola, foi muito proveitoso. O mediador começou a apresentação expondo uma obra do artista inglês Banksy, especificamente, a qual retrata um menino segurando uma boneca enfermeira, vestida de super-heroína, e dentro de um cesto, personagens como o Batman e o Homem-Aranha. Genial! Ele indagou aos participantes da reunião para que dissertassem sobre essa obra. A conclusão foi unânime: valorizar a profissão (e

que todas são importantes também), principalmente em tempos de pandemia e por todo trabalho e esforço que estes profissionais estão realizando.

O docente de Ciências levantou alguns pontos interessantes no encontro, dizendo que é preciso ouvir o que as crianças dizem. Muitos alunos comentam com ele assuntos sobre o terraplanismo, como relatou. Então, o professor foi buscar por mais conhecimento sobre e propôs levar para a sala de aula experiências que comprovam que a Terra é redonda e desconstruir a ideia de que a Terra é plana. Discutiu também sobre o *design inteligente* (que se opõe ao evolucionismo) e outros movimentos negacionistas, ressaltando também a importância de ensinar ciência e sobre ciência, apresentando o método científico e como a ciência é algo mutável.

Depois dessa discussão, uma professora participante elaborou uma* apresentação sobre práticas pedagógicas (tradicional, da descoberta, sociocultural, tecnicista, construtivista e do modelo CTS- Ciência, Tecnologia e Sociedade), além de suas diferenças e os adeptos em cada uma. Os slides da apresentação estavam impecáveis, muito bem estruturados e foram elogiados por todos os participantes da reunião, inclusive pelo professor supervisor da disciplina Estágio I, que disse: “é possível fazer uma aula expositiva divertida e bonita. Não esqueçamos da boniteza”. Então, a ideia foi apresentar as várias aprendizagens e abordagens que um professor pode vir a utilizar dentro desses modelos, ressaltando também o quanto os professores estão se doando nesse novo contexto e reinventando a forma de ensinar e transformar a realidade.

Discussão

Estamos vivendo momentos delicados, fustigados por um vírus que dominou o mundo e acentuou cenários até então insuspeitos. As consequências sociais são evidentes: do alimento à comunicação, eis a situação. Situação esta que se acentua, nas pessoas vulneráveis, a miséria e a fome, comuns no ambiente escolar. Assim, observamos a importância do direito dos estudantes da educação básica à alimentação, o qual é garantido através do Programa Nacional de Alimentação do Estudante assegurado pela Constituição Federal, promovendo também o papel de proteção social, eliminação da fome, desenvolvimento biopsicossocial na aprendizagem e práticas alimentares saudáveis (BICALHO e LIMA, 2020).

Em decorrência do isolamento social, muitas famílias – cujos filhos estão matriculados na rede pública de ensino – estão recebendo cestas básicas através de recursos do PNAE como forma de suprir a merenda que eles teriam presencialmente na escola, além de contribuir no combate à fome e desigualdade – um alento para quem enfrenta não apenas o vírus, mas também a vulnerabilidade e invisibilidade, como bem ressalta Santos (2020).

Entretanto, não nos esqueçamos que os abismos podem se tornar maiores, infelizmente. A massiva utilização das tecnologias na sociedade e, sobretudo, na educação é realidade (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020) e, em decorrência da pandemia, o ensino remoto passou a ser a (des) conexão da vez. Mas, será que esta realidade é realmente a de todos? Essa minha experiência de estágio, escancarou que não. Os próprios professores relataram nas reuniões que estavam com dificuldades de comunicação com as famílias dos alunos. Havia uma inacessibilidade aos conteúdos disponibilizados na plataforma *Google Classroom* utilizada pela instituição – fosse por falta de dispositivos tecnológicos – como computador, celular, tablet – ou por não possuírem internet para tal acesso. Assim, muitos estudantes precisavam realizar essas atividades na forma impressa, retirada na escola.

Nessa mesma direção, destacam Couto, Couto e Cruz (2020):

O isolamento social criativo é para poucos, para os que têm moradias adequadas e dignas, em espaços bem urbanizados, com renda suficiente e conexão de Internet estável e veloz. A globalização agrega, mas também promove uma imensa desigualdade social, econômica, cultural e educacional para uma maioria de empobrecidos e miseráveis que experimentam, de muitas e cruéis maneiras, as renovadas formas das exclusões que empurram regiões e populações inteiras para as margens sangrentas das necessidades básicas de sobrevivência. [...] As desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 210)

E esta é uma das formas de precarização e desigualdade educacional acentuadas em tempos dessa crise sanitária que nos assola. Esta não é a boniteza do meu país tropical. Cadê o MEC? De acordo com Filho, Antunes e Couto (2020):

Na atual conjuntura, a crise da acumulação do capital sem precedentes, aliada a terrível crise sanitária que se impôs à toda a sociedade no mundo, aparece como uma espécie de caixa de ressonância onde transparece de forma cruel que ponto chegamos em termos das terríveis dificuldades que a escola enfrenta já somadas à brutal desigualdade do acesso à educação pública de qualidade. É essa reverberação que deixa explícitas as carências da classe trabalhadora brasileira, mostrando objetivamente quais as dificuldades que alunos, pais e professores enfrentam neste momento, (o acesso a computadores e banda larga de qualidade, a disponibilidade de recursos materiais e financeiros que permitam aos pais ficar em casa sem ter de trabalhar e cuidar da educação e da saúde de seus filhos, entre outros...) sendo essas as dificuldades que inviabilizam qualquer possibilidade real de pensar como um pressuposto a formação mediada pelas tecnologias que é a própria EaD (FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 28).

Apesar da inequidade de acesso on-line, a plataforma *Google Classroom*, como já mencionado, e o aplicativo *Zoom* aparecem como alternativas de adaptação na tentativa de aprendizagem remota (SANTOS JUNIOR e MONTEIRO, 2020). Além destas ferramentas assíncrona e síncrona, respectivamente, pude observar a utilização do *Google Meet*, *Facebook*, *Youtube* e *WhatsApp* como formas de comunicação entre escola, alunos, pais e professores.

Contudo, observei também que a escola e os professores não se limitaram às fragilidades. A escola se mostrou engajada, comprometida socialmente e buscou se reinventar através de uma gincana cultural on-line, como aqui também exposto. Teve pouca adesão dos alunos? Ok, teve. Sabemos de todas as desigualdades, sejam elas sociais ou educacionais que há em nosso país e que se acentuou ainda mais, porém, o aluno que conseguiu participar dessa atividade se divertiu aprendendo, mantendo viva essa relação com a escola; relação esta tão importante para seu desenvolvimento como gente. A escola é isso: um conjunto relações, relações entre o saber, espaço do comum e da autonomia (DUSSEL, 2020). Portanto, os propósitos do processo educativo são a libertação, emancipação social contra- hegemônica e maior humanização (LAGRAMANDI e GOMES, 2019).

Conclusão

Estágio: uma importante fase de transição e imersão entre a Universidade e o mercado de trabalho. E, em especial, a docência é uma profissão que requer um enorme afinco, já que somos nós, os futuros professores que terão a missão de ensinar o outro, transmitir, aprender, compartilhar conhecimento, ideias e histórias. O momento é atípico, o mundo vive uma pandemia e pede socorro aos cientistas. E a escola também pede. Pede socorro ao MEC, que, no entanto, abandonou-a, mas, com resistência, a escola se ampara nos professores e professoras que estão se reinventando e se esforçando para não largar à mercê algo tão valioso num país: a educação. É de se pesar que a educação, base de um país, não receba todo o apoio, norteamto e subsídios nesse período atípico e de crise que estamos enfrentando e não ter justamente um Ministério nesta pasta educacional atuante.

Não sou adepta do ensino remoto, mas durante o meu estágio na escola pública, acompanhando o professor de Ciências e os demais professores (e registro meus agradecimentos a ambos pela oportunidade dessa experiência importante em minha vida profissional), pude adquirir aprendizados e experiências ricas profissionalmente. Destaco que pude ver a escola se adaptando ao “novo normal”, o esforço ímpar dos professores em buscar alternativas de aprendizagens aos alunos, o esforço em incluir todos, apesar das dificuldades ainda mais fragilizadas, como falta de acesso à internet, falta de aparatos tecnológicos para esse acesso, desmotivação, ansiedade, sobrecarga de trabalho, rompimento momentâneo (e esperamos que realmente seja apenas momentâneo) de laços, intrincados em uma era globalizada, capitalizada, dicotômica e excludente.

Encarei este desafio aprendendo, aprendendo sobre como é ser um (a) professor (a), seu planejamento e organização quanto às atividades, o que é a escola além de seus muros, gestão escolar e aprendendo a sempre lutar com otimismo e resistência pela educação, sobretudo a pública.

“Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*)

Referências bibliográficas e videográficas

BICALHO, D.; LIMA, T. M. O programa nacional de alimentação escolar como garantia do direito à alimentação no período da pandemia da Covid-19. *Demetra*, v. 15: e52076, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/demetra.2020.52076>

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. DE M. P. #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da Covid-19. *Interfases Científicas - Educação*, v. 8, n. 3, p. 200-217, 8 de maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

DUSSEL, I. *Isto não é uma escola ou é?* Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FILHO, A. L. F.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. *Revista Tamoios*, v. 16, n. 1, p. 16-31, maio 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/tamoios.2020.50535>

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

LEGRAMANDI, A. B.; GOMES, M. T. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. *Revista @mbienteeducação*, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan. / abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32>

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, v. 20, 63438, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid- 19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-15, jan. / dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

A DESCONEXÃO DA GERAÇÃO CONECTADA

Gustavo Carrieri Longo

Pontapé Inicial

Durante o período de 1 mês e meio (13/07/2020 - 21/08/2020), tive a oportunidade e o privilégio de poder estagiar na EMEF e EJA Oziel Alves Pereira, uma das escolas municipais de Campinas, especificamente no acompanhamento da disciplina de História entre os Ciclos III e IV. No decorrer da minha passagem, pude conhecer muitas pessoas engajadas com a educação em Campinas e, conseqüentemente, desenvolver diversos novos conhecimentos e aprendizados. Infelizmente, devido aos problemas da calamidade da saúde pública que estamos vivendo, não pude realizar essa experiência de modo presencial, ou seja, toda essa etapa foi feita a distância, respeitando todos os protocolos de saúde da rede municipal de ensino.

Apresento alguns questionamentos e indagações que serviram de guia durante esta vivência e que aparecerão no decorrer desta narrativa, aproximando-se do conceito de Pedagogia da Pergunta, elaborado por Paulo Freire²¹. Afinal, não temos respostas, se não formularmos perguntas, não é?

- 1) O que está acontecendo com a escola neste novo normal?
- 2) Quais parecem ser os principais desafios para as escolas, neste momento e para um futuro próximo?
- 3) O que é ser estagiário neste momento?
- 4) Quais são os impactos da pandemia e do distanciamento no andamento escolar?
- 5) Está havendo alguma “pedagogia do vírus”?

²¹ FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

A Escola e o Estágio

A escola está localizada na região Sul da cidade, em uma zona periférica que já foi considerada a maior ocupação urbana da América Latina, formada nos anos finais da década de 1990. A região é popularmente conhecida por seus moradores como Ozipa, ou melhor, Parque Oziel. A escola, criada em 2005, exerce uma posição estratégica na história da ocupação, assumindo um papel além do caráter educativo, encarregando-se do marco político em que se legitimou a existência e reexistência do bairro. Deste modo, a escola se tornou um espaço de pertencimento, reconhecimento e de luta política diária, sendo possível observar esses sentimentos identitários até os dias de hoje²².

A ideia central do estágio foi compreender essa nova dinâmica da escola em tempos de pandemia e, para isso, fui supervisionado pela professora Raquel Torres de História. No decorrer do estágio, pude participar de diversas atividades que compõem essa nova rotina escolar, exclusivamente das turmas dos 6º aos 9º anos, onde a professora ministrava suas aulas de forma coletiva com os outros educadores. Dentre os afazeres, que serão aprofundados a seguir, destaco:

1. Reunião Semanal de professores - Trabalho Docente Coletivo (TDC)
2. Encontro síncrono semanal com os estudantes do ciclo III e IV
3. Sarau Levante Poético
4. Colaboração e acompanhamento dos materiais feitos pelos professores e das atividades dos estudantes.
5. Confeção de materiais de divulgação
6. Leituras

A Pedagogia da Pandemia

Os efeitos da pandemia do novo coronavírus não ficam restritos às pessoas infectadas. Na educação, segundo os dados da pesquisa da UNESCO, órgão da ONU responsável pela educação e cultura, hoje, aproximadamente 1,1 bilhões de estudantes estão com as aulas suspensas ou reconfiguradas ao redor do mundo.

²² Muitas vezes, durante os encontros online, estudantes e professores usavam a frase: #orgulhodeseroziel.

O contingente representa quase 61% de todos os estudantes do planeta, e o Brasil não foge desta estatística, somando aproximadamente 53 milhões de estudantes afetados pela nova reorganização educacional²³.

As autoridades de saúde de todo o mundo, principalmente a OMS (Organização Mundial da Saúde), consideram necessária a suspensão temporária das atividades presenciais nas escolas. No contexto da pandemia, tendo em vista que o vírus se espalha rapidamente, é possível que ocorra um colapso no sistema de saúde pública, sobrecarregando assim os funcionários e os hospitais no combate a essa enfermidade. A paralisação das aulas traz como objetivo reduzir o risco de contágio e a disseminação entre os estudantes e a população, auxiliando assim na estruturação e fortificação do sistema de saúde no combate ao vírus²⁴. Deste modo, vale destacarmos que a fala do dito “presidente” do Brasil e de alguns governadores vão à contramão das recomendações internacionais, visto que defendem a reabertura e a normalização do sistema educacional no Brasil²⁵.

Em meio a esse fogo cruzado, muitas escolas tiveram que se readaptar e instituir um novo normal para o prosseguimento do ano letivo, recriando e reinventando a função do educador e educando em momentos de (des) conexões emergenciais. Na escola em que eu estava, isto não foi diferente. Dentre as atividades readequadas, estavam:

1) As reuniões de TDC que aconteciam toda segunda das 10h às 12h: reunião organizacional e de deliberação coletiva sobre as demandas e propostas da escola (reunião entre professores, orientadores pedagógicos e diretores);

²³ UNESCO: “Suspensão das aulas e resposta à COVID-19”. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

²⁴ G1: “Crianças e jovens com COVID-19 tem carga viral superior à de adultos hospitalizados, diz estudos dos EUA”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/08/20/criancas-com-covid-tem-carga-viral-superior-a-de-adultos-na-uti-em-estudo-dos-eua.ghtml>>. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

²⁵ G1: “Mais de 100 mil alunos da rede pública de Manaus voltam às aulas nesta segunda”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/08/10/mais-de-100-mil-alunos-da-rede-publica-voltam-as-aulas-nesta-segunda-em-manaus.ghtml>>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

O Globo: “Contrariando recomendações da OMS, Bolsonaro volta a defender a reabertura das escolas”. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/contrariando-recomendacoes-da-oms-bolsonaro-volta-defender-reabertura-de-escolas-24376739>>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

- 2) Os encontros síncronos com os estudantes do 6º ao 9º ano, que aconteciam toda quarta das 10h às 12h: os professores realizavam a explanação do conteúdo postado na plataforma e os estudantes tiravam dúvidas sobre as atividades, tornando-se um momento de reaproximação com os professores e com o formato mais semelhante de uma aula;
- 3) A Sala digital, ou melhor, o Google Sala de Aula: a principal ferramenta pedagógica dos professores, onde publicavam as tarefas e se comunicavam com os estudantes;
- 4) A apostila: uma medida paliativa, proposta de forma autônoma pelos professores e pela orientação pedagógica, para aqueles estudantes que não possuíam meios e recursos digitais, isto é, todo conteúdo que era publicado no Google Sala de Aula foi realocado para o meio impresso, garantindo, de certo modo, uma equidade entre os estudantes;
- 5) A interdisciplinaridade das áreas de conhecimento: as intervenções que acompanhei aconteceram de modo coletivo, sendo divididas em dois grupos, (História, Geografia, Ciências e Educação Especial - grupo 1) e (Português, Artes, Educação Física, Matemática e Inglês - grupo 2).

A Desconexão da Geração Conectada

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

(Darcy Ribeiro)

O isolamento social e o fechamento das escolas, em geral, terão consequências de longo prazo, especialmente para os mais vulneráveis e periféricos, pois aumentam as disparidades já existentes no sistema educacional. Segundo o IBGE, das 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, dez milhões, ou seja, 20% delas, não tinham terminado alguma das etapas da educação básica²⁶. Visto que não existe um sujeito único, muito menos uma

²⁶ Jornal Nacional. “IBGE mede o problema da evasão escolar”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/15/ibge-mede-o-problema-nacional-da-evasao-escolar.ghtml>>. Acesso em 19 de Julho de 2020.

história única²⁷, se a tendência se confirmar, o elevado grau de desigualdade da educação à distância (EAD) deve ficar ainda mais evidente.

Dentre os problemas relacionados à educação à distância, temos que ficar atentos a 3 pontos, minimamente: I) combater a exclusão digital, incluindo as questões relacionadas ao acesso, aos equipamentos, à preparação dos professores e à comunicação entre a escola e a família; II) garantir alimentação aos alunos que dependem das refeições nas escolas e III) planejar e executar ferramentas socioeducativas lúdicas e inclusivas, considerando todas as dificuldades espaciais e de deficiência no processo ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, é necessário que ocorra um suporte e investimento estatal em políticas públicas, garantindo assim uma possível equidade, mesmo que difícil, nos 3 pontos mencionados acima. Mas afinal, será que isto está acontecendo de fato? Durante a minha experiência de estágio, pude ver que os dois últimos pontos estão sendo brilhantemente contemplados²⁸, mas, infelizmente, o primeiro item está longe de ser solucionado. Um exemplo que podemos mencionar foi a falsa promessa da Secretaria da Educação de Campinas, que se comprometeu em garantir acesso à internet com tablets a todos os estudantes, ato que durante minha passagem, não pôde ser visto²⁹.

A única medida de inclusão tomada pela rede municipal, nos quesitos meios digitais, foi a distribuição de chips de internet, como se os chips fossem o único objeto para o acesso das plataformas virtuais. A partir disso, ao analisarmos essas medidas da prefeitura, são evidentes as redes dialéticas da exclusão e inclusão, isto é, a sociedade exclui para incluir e, a meu ver, inclui para excluir novamente³⁰. Esta transmutação é condição da ordem social desigual que vivemos, implicando o carácter ilusório da inclusão.

Já é visível que a tecnologia não será a redentora da educação; o problema é “bem mais embaixo” do que imaginávamos. Na escola em que estava, tanto na plataforma Google sala de aula, quanto nos encontros síncronos, a participação

²⁷ É essencial observarmos as pluralidades das experiências existentes no país.

²⁸ A escola entrega cestas básicas aos estudantes e suas famílias; A comunidade escolar, entre eles, professores, gestores e orientadores ajudam financeiramente a ONG do bairro “Há Esperança”; A confecção, de modo autônomo, das apostilas, etc.

²⁹ RMC: “Iniciativas de Campinas garantem continuidade das aulas na rede”. Disponível em: <<https://rmcurgente.com.br/iniciativas-de-campinas-garantem-continuidade-das-aulas-na-rede/>>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

³⁰ Sawaia, B. B. (Org.). As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, 1999, RJ: Vozes.

estava bem abaixo da média. Os motivos são diversos: desde problemas estruturais, quanto de interesse e autonomia dos estudantes. Existe uma preocupação com aqueles alunos que possuem as condições e as ferramentas e, no entanto, simplesmente não participam das atividades online. Com isso, me pergunto: como incentivar em um momento desses, a dita pedagogia da autonomia de Paulo Freire?

O horizonte de expectativa é decrescente e para a maioria se reduz à própria sobrevivência, como já dizia Racionais MCS, sobrevivendo no inferno sempre foi presente, mas agora nos parece que se intensificou ainda mais. Segundo Carolina Catini³¹, mais da metade dos estudantes da rede básica do Estado de São Paulo - dentre os 3 milhões e meio - nunca acessou e nem deu login no sistema de aulas online. A busca pelos alunos invisíveis é um desafio e tanto e, infelizmente, isto só alimenta a exclusão escolar e o desnível entre a educação pública e privada em nosso Brasil.

A seguir, apresento um balanço quantificado da participação dos estudantes na escola em que realizei o meu estágio, sendo importante destacar que, no segundo gráfico, os alunos que acessaram pelo menos uma vez a plataforma, não são os mesmos que deram continuidade, ou seja, não representa a totalidade que participa efetivamente das tarefas.

³¹ OutrasMídias: “Miséria Pedagógica para um futuro de precários”. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/miseria-pedagogica-para-um-futuro-de-precarios/>>. Acesso em 19 de Julho de 2020.



Gráfico 1 – elaborado pelo autor

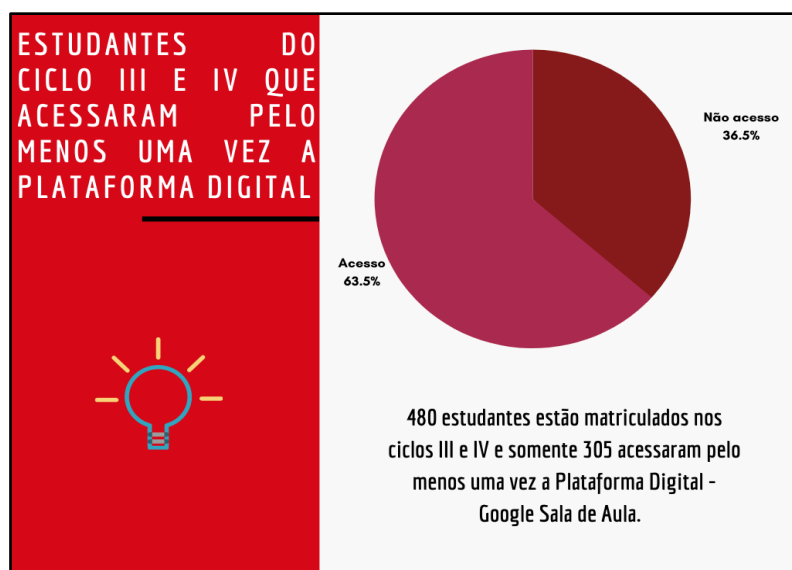


Gráfico 2 – elaborado pelo autor

A Pedagogia Antirracista como uma proposta decolonial

“Me ver pobre, preso e morto já é cultural”.

(Racionais MCS)

Sairmos denunciando os povos do hemisfério norte como os únicos responsáveis pela colonialidade na América Latina não é mais tão eficaz; é preciso, urgentemente, olhar para dentro de nossas raízes culturais, políticas, sociais e econômicas, visto que reproduzimos, mesmo que involuntariamente, o argumento e a estrutura colonial. Krenak³² já nos chamava atenção a respeito da imersão do continente americano na herança colonial, principalmente no quesito educativo, em que as influências do ensino não possuem um espírito nacional, mas, sim, um espírito colonial. Por exemplo, por onde geralmente são iniciadas as aulas de História do Brasil? Qual seria a primeira aula desta frente? Certamente, a aula abordaria a “descoberta” / chegada dos portugueses e não a História de sua população nativa, os indígenas.

Para buscarmos uma sociedade mais democrática e justa, é preciso, antes de tudo, revolucionarmos nós mesmos. A herança colonial não é exclusivamente psicológica e intelectual; é, antes de tudo, econômica e social, por isso a importância das produções decoloniais, para valorizarmos e revalorizarmos as nossas raízes. A América Latina não é inferior, mas sim diferente; e tudo bem em sermos diferentes. A questão é promover o respeito/compreensão às diversidades. É necessário desenvolvermos nossos valores a partir de nossa realidade, e não reproduzir mais a lógica colonial, garantindo assim a nossa própria identidade e uma sociedade mais justa, igualitária e transgressora.

A partir disso, vale destacarmos o belo material que a escola produziu. Dentre as atividades que estavam dando seguimento ao ano escolar, a atividade 6 tinha como enfoque a temática da luta antirracista³³, abordando temas como o assassinato de George Floyd e o fortalecimento dos movimentos antirracistas. Contemplou também o assassinato de um dos próprios alunos da escola, Jordy Moura, 15 anos, jovem negro que foi assassinado pela GM de Campinas no início de abril deste ano³⁴. A atividade trouxe também informações sobre violência

³² Youtube - “Diálogos: Desafios para a decolonialidade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws>. Acesso em 08/07/2020.

³³ Vale destacarmos que a atividade é composta por: Um vídeo produzido pelos professores, por um material conteudista e explicativo e por perguntas para estimular o pensamento crítico dos estudantes.

³⁴ Ponte: “Guarda Municipal que baleou e matou o adolescente negro é solto em Campinas (SP)”. Disponível em: <<https://ponte.org/guarda-municipal-que-baleou-e-matou-adolescente-negro-de-15-anos-e-solto-em-campinas-sp/>>. Acesso em 19 de Agosto de 2020.

policial; darwinismo social; mito da democracia racial; política de branqueamento; racismo reverso, dentre tantos outros³⁵.

Além disso, a partir das discussões provindas desta atividade, a escola realizou um sarau online com temática livre chamado Levante Poético³⁶, tendo a participação dos estudantes de todos os ciclos,³⁷ em que apresentaram diversas manifestações artísticas, desde desenhos a poesias e músicas. Deste modo, vale enfatizarmos que a escola nos deu um ótimo exemplo de uma pedagogia antirracista e, conseqüentemente, uma perspectiva decolonial.

Conclusão

Estamos em um momento muito delicado e, até aqui, nunca vivido por uma geração inteira. Este texto carrega algumas reflexões acerca do estágio. Meu objetivo não foi o de colocar respostas prontas, visto que muitas delas nem eu mesmo tenho formulado. Meu intuito foi de instigar o pensamento crítico e, quem sabe, no coletivo, poder ajudar na construção de alguma ponderação.

Referências bibliográficas e videográficas

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1: “Mais de 100 mil alunos da rede pública de Manaus voltam às aulas nesta segunda”. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/08/10/mais-de-100-mil-alunos->

³⁵ Youtube: “O racismo e o fortalecimento dos movimentos antirracistas”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yMyeUXycVdE&feature=emb_title. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

³⁶ Youtube: “Video-convite para o Sarau online Levante Poético, organizado pela EMEF/EJA Oziel Alves Pereira”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbfzk76abHg>. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

³⁷ Teve uma média de 100 pessoas na transmissão, entre professores, família e estudantes, sendo que o ápice foi de 150 participantes.

[da-rede-publica-voltam-as-aulas-nesta-segunda-em-manaus.ghtml](#)>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

G1: “Crianças e jovens com COVID-19 tem carga viral superior à de adultos hospitalizados, diz estudos dos EUA”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/08/20/criancas-com-covid-tem-carga-viral-superior-a-de-adultos-na-uti-em-estudo-dos-eua.ghtml>>. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

Jornal Nacional. “IBGE mede o problema da evasão escolar”. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/15/ibge-mede-o-problema-nacional-da-evasao-escolar.ghtml>. Acesso em 19 de Julho de 2020.

OutrasMídias: “Miséria Pedagógica para um futuro de precários”. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/miseria-pedagogica-para-um-futuro-de-precarios/>>. Acesso em 19 de Julho de 2020.

O Globo: “Contrariando recomendações da OMS, Bolsonaro volta a defender a reabertura das escolas”. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/contrariando-recomendacoes-da-oms-bolsonaro-volta-defender-reabertura-de-escolas-24376739>>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

OLIVEIRA, L.G.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40.

PINTO, G.M. *Escola e Legitimidade social: História e memória da EMEF Oziel Alves Pereira, uma escola em área de ocupação urbana em Campinas*. SP - Campinas: Unicamp, 2016.

Ponte: “Guarda Municipal que baleou e matou o adolescente negro é solto em Campinas (SP)”. Disponível em: <<https://ponte.org/guarda-municipal-que-baleou-e-matou-adolescente-negro-de-15-anos-e-solto-em-campinas-sp/>>.

Acesso em 19 de Agosto de 2020.

RACIONAIS Mc's. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RMC: “Iniciativas de Campinas garantem continuidade das aulas na rede”. Disponível em: <<https://rmcurgente.com.br/iniciativas-de-campinas-garantem-continuidade-das-aulas-na-rede/>>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

SAWAIA, B. B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Petrópolis, 1999, RJ: Vozes.

UNESCO: “Suspensão das aulas e resposta à COVID-19”. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 20 de Agosto de 2020.

Youtube - “Diálogos: Desafios para a decolonialidade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws>. Acesso em 08/07/2020.

Youtube: “O racismo e o fortalecimento dos movimentos antirracistas”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yMyeUXycVdE&feature=emb_title. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

Youtube: “Video-convite para o Sarau online Levante Poético, organizado pela EMEF/EJA Oziel Alves Pereira”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wbfzk76abHg>>. Acesso em 21 de Agosto de 2020.

A ESCOLA NA PANDEMIA: O REPENSAR DO PAPEL SOCIAL EMPREGADO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Laís Polizello Lira

Chegando aos últimos semestres da graduação, eu, estudante de licenciatura em Letras precisava, mais uma vez, adentrar ao campo de estágio; e indo além das questões burocrática desta etapa, acredito que o estágio se configura como espaço real de experiência docente o qual abre possibilidades de entendimento acerca do ato de “dar aula”, além de nos ajudar na compreensão individual do que é ser professor/a. Todavia, junto a essa necessidade de cursar a disciplina de estágio, deparei-me com a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), em 2020, que transformou, significativamente, a rotina acadêmica e profissional.

A pandemia pegou todos de surpresa; instituições públicas e privadas tiveram que se reinventar. O atendimento ao público precisou ser repensando, considerando para tal, os meios tecnológicos como forma de comunicação e de oferta aos serviços básicos, incluindo nesse meio, a educação. E diante a implementação do ensino remoto nas escolas regulares, esbarrei com a necessidade do estágio remoto, situação totalmente atípica e nova.

Contudo, vale destacar que no decorrer da graduação, diversos contextos de aprendizagem colaboraram para meu entendimento acerca do sistema educacional brasileiro, no qual, nas teorias, era apresentado como espaço passível de mudanças, mas também como instituição de *disciplinarização*. Carregando, assim, essas compreensões e a necessidade de debate empreendida nos últimos anos, em torno dos processos educacionais, o campo estágio se deu como espaço de discussão acerca de políticas educacionais e do espaço social que a escola ocupa na vida de seus docentes e estudantes.

Partindo dessa conjuntura, portanto, durante as aulas de estágio, era comum a discussão em torno da importância social que a escola toma no cotidiano de seus estudantes, principalmente, pois a instituição escolar é tida como formadora cidadã e cultural dos sujeitos que a cercam, isto é, a comunidade escolar é importante matriz para assuntos da infância e da juventude (MELLO, 2004). E assim, busquei, ao adentrar no campo de estágio, observar as diferentes

maneiras do “fazer escola”, dentro do contexto pandêmico e remoto, e o modo como esses caminhos afetaram os estudantes e os estudantes.

O estágio compreendeu os meses de julho e agosto de 2020, consistindo no contato direto com a professora M.L, do sistema público de educação, e no acompanhamento das aulas remotas, ofertadas pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, através da plataforma “Centro de Médio de São Paulo”, posterior CMSP. Atuei como estagiária em uma escola localizada na região periférica da cidade de Campinas, acompanhando a professora de Língua Portuguesa e os(as) estudantes das turmas do 2º e 3º ano do ensino médio nas entregas de atividades, nos canais de comunicação, nas devolutivas das atividades corrigidas e nas aulas do CMSP.

As aulas e o contato com os(as) professores(as) ocorreram de maneira totalmente remota. A coordenação desta escola deu autonomia aos docentes para escolherem a melhor forma de estabelecerem contato com os(as) estudantes. Assim, a professora M.L escolheu a troca de e-mails para entrega e devolutiva de atividades e plantão de dúvidas; os estudantes, por conseguinte, assistiam cerca de duas horas semanais de aula para cada disciplina embasada no Currículo Paulista, divulgado no começo do ano letivo de 2020. Em relação ao contato com os(as) estudantes, o meu maior contato foi com os jovens que atuavam na organização de projetos do grêmio estudantil da escola que visavam abrangência externa. Tais projetos eram de escolha dos (as) estudantes com a supervisão de outra professora da unidade escolar.

Apesar da rápida transição do ensino presencial para o “EaD”, o ensino remoto também se configurou como novidade e um tanto atípico para a comunidade escolar, pois a infraestrutura da escola pública brasileira, os aparatos tecnológicos e a formação tecnológica dos profissionais de educação são precários, dificultando, em um primeiro momento, a adaptação através do ensino remoto. Tais queixas eram recorrentes em relação à participação dos(as) estudantes. Segundo M.L, sua maior dificuldade era identificar os(as) estudantes que não tinham acesso à internet ou que apresentavam alguma necessidade e dúvidas acerca do conteúdo discutido em aula.

Desta maneira, partindo do constante diálogo com a professora, procurei entender qual era o papel da escola frente às adversidades do ensino remoto e, até mesmo, nas demandas sociais advindas da pandemia, identificando o “fazer escola” que predominava nas inúmeras incertezas e adequações em que a instituição escolar passara. A preservação do contato com os (as) estudantes se dava como ponto central para o que poderia chamar de manutenção do processo

de ensino-aprendizagem, pois, segundo relatos dos docentes, havia constante perda de contato com os jovens (muitos não respondiam às demandas de atividades).

Todavia, o cenário da pandemia no Brasil fortaleceu o debate em torno de diversas questões e problemas sociais, sendo elas de demandas sanitárias, econômicas e educacionais. Só que foi o debate acerca das aulas EaD que tomou conta das redes sociais e também das reuniões escolares. Assim, tais discussões reverberaram para uma análise em torno das práticas pedagógicas presentes dentro da escola e, por conseguinte, no formato remoto, servindo como base para o entendimento da ideia do “ser escola” em tempo de crise humanitária.

Nesta direção, Francesco Tonucci (2020), em videoconferência no início da pandemia, chamava a atenção para a importância da relação escola-família dentro do ensino remoto. O pesquisador enfatizou os vínculos afetivos dos(as) estudantes em relação à comunidade escolar, a preocupação com os afetos dos estudantes e dos(as) professores(as), atribuiu atenção à saúde psicossocial da comunidade escolar e, dentre tantos outros motivos, destacou a reelaboração de uma pedagogia mais sensível e próxima aos sujeitos que se fez necessária para atender às particularidades do sistema educacional brasileiro e de todos aqueles atingidos (in)diretamente pelo atual contexto.

Contudo, mesmo com a proposta de redefinição constante de um currículo que fosse mais flexível e crítico, ainda predominava nas aulas do CMSP uma dinâmica mais rígida, através de um sistema de perguntas e respostas. Essa perspectiva, portanto, aproxima-se de uma *pedagogia colonial* onde se destacam práticas pedagógicas de pouca autonomia para os(as) estudantes, visando a inserção ao mercado de trabalho ou o cumprimento de determinada demanda hegemônica política ou social. Deste modo, analisando as possíveis necessidades de aprendizagem, a Secretaria de Educação do estado publicou, bimestralmente, um quadro de “Habilidades Específicas” como um novo recurso pedagógico, pensado como auxílio aos professores(as) na elaboração de atividades e como recurso de checagem das necessidades e dificuldades dos(as) estudantes. Nesse quadro, considere que há alguma visão decolonial, ou seja, que coloca em análise a contribuição dos recursos pedagógicos no enfrentamento dos problemas sociais.

Além do convívio com a professora M.L e com os(as) estudantes, busquei manter contato com o coordenador da escola, que relatou a preocupação da administração escolar em oferecer atividades que correspondessem à rotina doméstica dos estudantes e dos(as) professores(as), não excluindo também a

demanda por aparelhos tecnológicos. Considerar, então, os aparelhos tecnológicos como mediadores entre os estudantes e o sistema escolar, gera, mais uma vez, o repensar da escola, já que muitos estudantes se valeram de seus quartos, salas de aula, cadernos e de seus celulares, ao passo que os docentes transformaram a tela de seus computadores em lousa. Como consequência, essa situação coloca em debate as relações pedagógicas, antes e depois da pandemia.

Neste sentido, sobre o papel da escola moderna, pudemos também discutir as diversas funções que a instituição ocupa no processo social e na formação de subjetividades, através das contribuições de Danelon (2015):

É dessa descoberta da especificidade da infância que emergirá uma nova configuração do espaço escolar e um papel novo a ser desempenhado pela escola: a instituição escolar moderna. [...] A instituição escolar é uma invenção moderna pensada e construída para acolher e educar as crianças. Assim, ela tornou-se rapidamente o *locus* central da experiência formativa da criança, do processo de crescimento e desenvolvimento, além de ser o lugar por excelência da instrução (DANELON, 2015, p. 220-221).

Isto posto, entende-se que as escolas ainda trabalham com resquícios de uma pedagogia colonial, ou seja, percorre nas instituições escolares a herança colonial do Brasil, sendo esta a ideia de educação ligada, restritamente, à formação de mão de obra e às demandas burocráticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Entretanto, durante o período de quarentena, houve grande taxa de evasão escolar, em relação à participação dos estudantes nas aulas e nas atividades remotas. Segundo o relato de M.L, cerca de 10% de das crianças e jovens retornaram com as atividades feitas ou participavam das aulas e dos plantões de dúvida; esta questão, no entanto, reforça a problemática da evasão escolar já presente no sistema educacional. Ao abordar essa discussão com o grêmio estudantil, como intervenção de meu estágio, muitos estudantes relataram a necessidade de trabalhar neste período de quarentena, para ajudar a família, reverberando a dificuldade na reorganização da rotina escolar, de onde emerge a necessidade de movimentos de escuta dos poderes governamentais para com os(as) estudantes; neste tempo de pandemia, o acesso à educação se reinventa, sendo preciso a reelaboração das políticas públicas e da pedagogia vigente.

Assim, percebi a oportunidade do surgimento de uma *pedagogia decolonial*, que traga à educação uma posição outra acerca dos conteúdos escolar, além de proporcionar uma educação democrática e cidadã a todos os sujeitos, trazendo à sala de aula o protagonismo da interculturalidade (OLIVEIRA, CANDAU, 2010).

Isso se mostra também a partir da inserção de mais três disciplinas no currículo do Ensino Médio, no início de 2020, sendo elas: *eletivas, tecnologias e projeto de vida*; tais matérias permaneceram na grade curricular dos estudantes, mesmo no ensino remoto, e essas novas matérias podem suscitar a ideia de um ensino com mais diálogo, isto é, aberto para discussão acerca dos problemas sociais e os desejos dos estudantes. Contudo, em meio à pandemia e o uso de aparelhos tecnológicos como principais mediadores da relação estudante-escola, houve dificuldade nessa comunicação. A rotina de atividades dos jovens se baseou, unicamente, no recebimento e entrega de exercícios, sem espaço possível de debate, o que reforça a ênfase numa pedagogia não crítica.

Resta-nos, portanto, guiar a construção do conceito de escola, a partir da função social que a instituição ocupa; emerge a necessidade da inclusão das minorias culturais e sociais e do protagonismo do(a) estudante no próprio desenvolvimento escolar. Nessa direção decolonial, Dussel também argumenta:

O desafio é estruturar uma ideia de cultura comum que possa ser transmitida e compartilhada, que leve em conta as injustiças e privilégios do passado e que ao mesmo tempo proponha algumas outras inclusões que não venham da mão da cultura do mercado ou do indivíduo do autodesenho. [...] A escola hoje, mais do que nunca, deve ser o lugar capaz de nos pôr em contato com um mundo-outro, porém, esse mundo-outro não é, necessariamente, o mundo tal como o concebiam as humanidades do século XIX, mas sim o mundo-outro que nos confronta com o desconhecimento, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos fazer mais abertos aos outros e a nós mesmos (DUSSEL, 2009, p. 359).

Em suma, o cenário pandêmico e a emergência do ensino remoto possibilitam a reflexão da escola em torno do seu impacto social. Grande parte das famílias, viram-se mais participativas no processo educacional das crianças, construindo, também, diálogo com a própria escola. Com o crescimento da participação da comunidade externa no núcleo escolar, há a possibilidade de novas reflexões acerca dos desafios e da pedagogia vigente na instituição e da busca por instrumentos pedagógicos mais atentos aos afetos e às diversas manifestações interculturais e subjetivas, por exemplo. A pedagogia em vigor precisa conceber a escola como uma instituição que se reinventa, juntamente com seu público. A participação da escola na estruturação de uma sociedade baseada no diálogo e na diferença, portanto, faz-se mais que necessária. A pandemia do novo Covid-19 demonstrou, fervorosamente, a importância de uma efetiva

educação democrática, bem como a valorização da ciência, para a manutenção da saúde coletiva.

E assim, esses meses em campo de estágio proporcionaram um olhar mais sensível para com a escola, a qual compreendo, de fato, como agente de transformação social. Acredito que a pandemia evidenciou muitos problemas sociais; um deles é a desvalorização da escola, demonstrando a urgência no debate do que viria a ser uma educação de qualidade, possibilitando ao público o acesso às propostas pedagógicas e os currículos que o Ministério da Educação elabora, potencializando espaços de discussões.

Com isso, entendo que entrar no campo de estágio em uma situação atípica, como foi o contexto da Covid-19, mostra o constante reinventar da escola. Assim, mesmo que ainda predomine a figura do(a) estudante passivo(a), a comunidade escolar, diante das necessidades dos contextos de atuação, buscou um ensino voltado à realidade das crianças, jovens e de sua comunidade.

Referências bibliográficas e videográficas

DANELON, M. *A infância capturada: escola, governo e disciplina*. In: FOUCAUL, M. *O governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. Tradução por Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*. v. 39, n. 137, p. 351-365. 2009.

MELLO, E. D. Escola: adolescência e lugar do professor. In.: OLIVEIRA, L. F. L. (Org.) *Adolescência e experiências de borda*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, L. F. CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. vol. 26, n. 1. Belo Horizonte, 2010.

TONUCCI, F. *Como planejar a volta às aulas?*. Webconferência. UNESCO. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2K-ztI03zXk>.

ENTRE O PRESENCIAL E O REMOTO: OS LIMITES DO EDUCADOR POPULAR NA LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Mariana Antunes Messias

Introdução

Eu entrei no contexto de cursinho popular muito cedo, logo no meu primeiro ano de graduação, em 2017, e, na época, ainda não tinha vivenciado muitas das discussões e nem me feito muitos dos questionamentos que ocorreram desde que comecei minha formação para a docência. Entrei com toda a vontade do mundo de começar a ter vivência desde o cedo, pensando que eu sairia formada já com quatro anos de experiência no currículo. Essa noção pragmática, por mais discutível que seja, traz em si uma verdade: a necessidade da prática.

Mas essa experiência não veio como o planejado, não foi de maneira abstrata e descolada para o meu currículo; ela foi além, me moldando enquanto professora. Ao escolher licenciatura, eu queria partilhar com meus alunos o que outros professores tinham me ensinado, sendo que eu tinha uma visão do professor como um mestre que tem para si o conhecimento e o passa adiante, mostrando o que sabe. No entanto, muito mais que mostrar aos alunos o quanto eu tinha a ensinar, a experiência de sala de aula foi o processo contrário, me mostrando o quanto eu preciso aprender. E, até mais profundo que isso, o quanto eu posso me permitir aprender em sala de aula, descobrindo meus limites.

Ainda que eu tivesse essa posição pragmática de unir o útil ao agradável ao usar a bolsa que me mantinha na universidade em um projeto na minha área, eu tinha outra motivação para entrar em um cursinho popular: seu caráter político. Eu estudei a vida toda em escola pública. No Ensino Médio, consegui entrar em uma escola técnica do Centro Paula Souza na minha cidade natal, que compete com “unhas e dentes” com as particulares. Eu defino que entrar nessa escola foi um divisor de águas na minha vida, abrindo meu caminho para diversas possibilidades. Mas você poderia me perguntar: onde que se encaixa o

político nisso tudo? E eu te respondo com todas as letras: ensino público de qualidade. Entrar na ETEC foi que me possibilitou conseguir entrar na Unicamp mais tarde, que também pode ser definida por ensino público de qualidade. Claro que eu estou resumindo muito aqui, mas o importante é que, na época que entrei na Unicamp, a minha vontade era de retribuir isso de algum modo e encontrei a possibilidade dando aulas em um Cursinho Popular Pré-Vestibulinho (como é chamado o vestibular para o ensino médio/técnico). O meu plano era ajudar aqueles jovens a conseguirem uma vaga que eu já tinha conseguido, tentando difundir o conhecimento e ampliar o acesso a esse ensino.

Tinha uma outra motivação também para a escolha específica pelo Cursinho com foco no Vestibulinho e não no Vestibular: eu havia acabado de ser aprovada neste último, e me sentia ainda mais despreparada para ensinar sobre a prova para Universidade do que sobre a prova para o Ensino Médio/Técnico. Esse despreparo é algo que trarei mais à frente.

Para quem não sabe, o Cursinho Popular tem, então, esse caráter político de lutar contra a hegemonia: educadores populares tentam diminuir a desigualdade educacional que existe entre a educação básica pública e a privada. Falamos da educação básica em específico porque ao se tratar de ensino superior, o ensino público geralmente tem desempenho/prestígio igual ou acima do ensino privado. Dentro dessa estrutura, o alunado de baixa renda, que passa a sua vida toda no ensino público, tem dificuldade de entrar no ensino superior também público ou tem que despender boa parte de sua renda para uma faculdade particular, isso quando não interrompe os estudos. Situação semelhante, ainda que no ensino básico, acontece nos Colégios Técnicos e Institutos Federais: oferecem um ensino gratuito e acima da média, mas contam com o Vestibulinho, que dificulta a entrada de quem veio da educação pública. Os cursinhos trabalham nesse nicho específico, não se colocando como solução para o ensino como um todo, mas tentando mitigar a diferença para que os alunos consigam entrar em uma instituição pública com ensino de qualidade. Há nesse processo, ainda que geralmente não seja o foco, a possibilidade de ajudar o aluno a conseguir uma bolsa em alguma instituição particular.

Nesse ponto, podemos questionar se as possibilidades do cursinho se limitam a essa face preparatória para uma prova, mas essa é uma questão que retomarei a seguir.

Proposta de análise sobre o estágio supervisionado

Com o contexto de Covid-19, foi aprovado que horas anteriores ao semestre do estágio fossem usadas para sua carga prática. Essa deliberação foi o que me fez decidir manter a disciplina de estágio, uma vez que a minha situação de aprendizagem não estava tranquila e eu poderia usar as horas que já me dedicava ao cursinho. Eu não conseguiria, no entanto, fazer uma análise “fria e descolada” desse passado que é tão próximo na linha do tempo, mas tão distante - quase distópico - na vivência. Para a parte prática, decidi, então, trazer dois semestres (o segundo de 2019 e o primeiro de 2020) em paralelo, para, através da análise apoiada na parte teórica da disciplina, tentar fazer sentido de toda essa bagunça que se tornou minha vivência como docente. Abarcando também a minha saída do projeto, quero que esse olhar teórico trazido aqui me ajude a informar práticas futuras. A proposta sobre esse percurso, então, foi ensejar o movimento da práxis como descrito por Sabrina Fernandes (2019, 2m22s), de uma prática que informa e é informada pela teoria, usando das reflexões aqui feitas “para orientar a nossa ação de novo”.

Tendo em vista a extensão dessa prática que vivi, um recorte se fez necessário. Ao tentar relacionar as discussões da disciplina de estágio, a minha posição política enquanto educadora popular e o que já foi apontado sobre o caráter político de um Cursinho Popular, tentei focar nos limites da luta pelo acesso à educação gratuita de qualidade no contexto da educação popular, ainda que no processo precisei tocar em outros pontos.

Para iniciar, lanço o olhar sobre a experiência anterior à pandemia, desde já fazendo a ressalva de que a crise pandêmica não inventa as desigualdades e as exclusões no contexto do ensino, mas as aprofunda.

Pré-pandemia: ensino regular

O projeto do cursinho tem uma causa muito nobre, mas apenas ter uma causa, uma intenção, não transforma a realidade, há obstáculos no caminho: lidávamos com diversos problemas que iam desde infraestrutura física até a estruturação organizativa, passando por questões pedagógicas.

Ainda que tivéssemos pessoas muito dedicadas ao projeto, a alta rotatividade de professores impedia uma maior coordenação e coesão entre nós e entre as abordagens e conteúdos a serem trabalhados. O material didático poderia exercer esse papel de “harmonização”, mas a apostila que usávamos não atendia às nossas expectativas - tendo vários erros, informações desatualizadas, conteúdos não tão relevantes e chegando ao ponto de atrasar por semanas para ser entregue no semestre em questão - e por questões burocráticas e financeiras não conseguíamos mudar. Dependendo da área, nem sequer tínhamos apostila (redação, geografia e história).

Além disso, é sempre bom lembrar que a esmagadora maioria dos professores de cursinhos populares, sendo que o nosso não é diferente, é de professores em formação. Muitos de nós, inclusive eu, tiveram o cursinho como sua primeira experiência de sala de aula na posição de docente. Sem essa bagagem da experiência, era ainda mais difícil saber o que era pertinente no conteúdo e adequado na abordagem, por exemplo. Nesse ponto, faltava ao cursinho uma coordenação pedagógica, visto que só tínhamos a administrativa. Em certo momento, uma conversa com a Faculdade de Educação começou a ser estabelecida, para trazer esse apoio, mas acabou não indo para frente.

A última problemática que quero trazer aqui é a permanência dos estudantes em si. Com a experiência dos outros anos, já tínhamos uma taxa de evasão esperada. Mas é importante notar que recebíamos, diversas vezes, a justificativa da questão financeira - enquanto o nosso cursinho era gratuito, o transporte público até o local não, e tal situação acabava pesando no orçamento das famílias. Para não mencionar os alunos que nem sequer se inscreviam, sabendo que não poderiam arcar com essa despesa.

Tendo em mente que nosso objetivo era preparar os alunos para uma prova, tais problemas os afastavam ainda mais do acesso a essa educação. Aqui, eu poderia entrar ainda no mérito da própria existência do vestibulinho e do seu caráter inerentemente excludente, mas é uma questão muito profunda que não caberia no espaço deste trabalho. Deixo-o mencionado para fazer contraponto com a parte teórica que irei apresentar mais ao final.

Mas não só de problemas o cursinho era feito. As vivências e as atividades propostas tornavam a sala de aula um pouco mais ampla e, muitas vezes, iam além da sala de aula em si. Muitos dos nossos alunos chegavam ao cursinho pela indicação positiva de ex-alunos, que relatavam a aprendizagem e aproveitamento que tiveram. Um dos alunos egressos chegou a me mandar

mensagem, contando que, mesmo não tendo passado no vestibulinho, aproveitou o que eu tinha ensinado para a matéria de português no ano seguinte ao cursinho.

Em conjunto com o ensino da teoria e a prática de resolução de questões em sala de aula, havia também a aplicação frequente de simulados. Ao emular as exigências da prova - como gerenciamento de tempo, porte de documentos, preenchimento de gabarito - os alunos aprendiam a lidar melhor com o estresse e se acostumavam com o formato da prova.

Além disso, para tentar aproximar os alunos da realidade dos colégios técnicos, organizávamos passeios aos eventos das escolas. A visita ao *Cotil de Portas Abertas* em Limeira, por exemplo, tinha ônibus e lanches custeados pelo projeto, sendo que os alunos dificilmente iriam para esse evento em outra cidade de outro modo. Mais uma ajuda de custo que coordenávamos era a isenção das taxas de inscrição, seja lembrando os pais e alunos de datas ou firmando convênios com as escolas.

Já sobre as minhas aulas, em especial, eu tentava trazer recorrentemente as noções de decolonialidade - ainda que eu não usasse esse nome -, mais especificamente no entorno da língua e da variedade linguística. A intenção era mostrar aos alunos o quanto a língua que eles falam - que a gramática normativa não abarca - também é língua. É uma desinformação muito grande e comum bradar que o Brasil tem apenas uma única língua e que, dentro dela, apenas uma única norma correta (MAHER, 2007, p. 266). Isso afeta tanto minorias étnicas quanto a população mais carente e sem o devido acesso ao ensino. Ao trabalharmos com um público que sofre com essa desigualdade educacional no cursinho, eu tentava mostrar que eles tinham todo direito sobre sua própria língua e que a norma que nós estávamos vendo de modo crítico em sala de aula tinha como objetivo servir de ferramenta para eles.

Durante a pandemia: planejamento para o ensino remoto

A matrícula dos alunos estava começando quando foi decretada a quarentena na UNICAMP. Pelo fato de a entrega dos documentos para a análise socioeconômica ser presencial, a matrícula teve que ser interrompida.

Fizemos várias reuniões ao longo do semestre para decidir qual seria o nosso funcionamento, até porque sequer tínhamos alunos e precisaríamos operacionalizar, quase do zero, qualquer coisa que decidíssemos, por ser um contexto muito novo. O primeiro semestre de 2020 ficou restrito, então, ao planejamento e contou com seis reuniões gerais até o momento do meu desligamento, além das reuniões específicas da área de Português. Os apontamentos gerais apresentados a seguir resumem debates diluídos durante as reuniões.

Começamos a pensar, no final de abril, sobre as possibilidades de ação e duas grandes linhas surgiram: poderíamos montar um material didático próprio ou trabalhar com aulas online.

A primeira opção, a qual eu defendia, era pensada no problema que tínhamos desde que entrei: a aquisição de um material que era insatisfatório para as nossas demandas. Ainda que já dedicássemos um tempo para melhorar a apostila, com complementos e correções, e essa sugestão de montarmos um material próprio já tivesse sido apresentada antes; esse seria o primeiro momento em que os professores poderiam dedicar seu tempo do cursinho integralmente a isso. Essa proposta seria, então, uma tentativa de organizar melhor o esforço de melhoramento do material e, ao sistematizá-lo, possibilitar uma maior coesão entre os professores de cada área e entre os conteúdos cobrados nas provas e os trabalhados em sala.

Foram apresentados alguns “poréns” de tal proposta, como a complexidade de se montar um material didático, a possível perda de espaço conquistado (numa época de cortes de orçamento tão profundos, não dar aula durante esse ano poderia ser usado como justificativa para a extinção do projeto), a falta da interlocução direta com os estudantes e a perda do caráter do projeto, ao não ajudar os alunos desse ano (situação que foi caracterizada como uma espécie de abandono nosso para com os alunos de 2020).

A segunda proposta, que acabou sendo escolhida por votação e que teve suas nuances discutidas, consistia em continuar as aulas de forma remota e online. Para isso, tivemos que repensar toda a estrutura de funcionamento do cursinho e seus objetivos.

Ainda sem alunos, tentávamos prever quais seriam as condições deles, tendo como base a nossa própria realidade enquanto graduandos. Lembrando novamente que se trata de um cursinho de caráter popular, nos perguntávamos

quantos deles teriam acesso à internet e ferramentas de qualidade, mas, além disso, quantos deles teriam um ambiente e um tempo propício ao estudo (sendo bom lembrar também que eles já estavam enfrentando uma jornada de estudo online da escola regular que se tornaria jornada dupla com o cursinho) e que são alunos de apenas quatorze anos. Levando em conta que até para nós, universitários, que já temos certa autonomia de estudo, está complicado lidar com ensino remoto, imaginar as condições desses jovens era desolador.

E o direcionamento que estávamos tomando em reuniões era tentar tornar mais leve e atrativa as aulas para esses alunos. Nesse contexto, olhando para tais condições, eu sentia que não levávamos em consideração as nossas realidades e suas limitações. Eu, que mal estava dando conta do meu semestre na graduação, que por não ter um ambiente e horário com silêncio em casa, cheguei a virar várias noites para conseguir estudar. Eu que, mesmo estando muito animada com a minha pesquisa, tive que desistir da matéria de Investigação Científica por não conseguir lidar com tudo. E ainda por cima, recebi a notícia de que uma grande amiga tinha testado positivo para covid-19 e eu nem poderia ir visitá-la, muito menos abraçá-la. Sabendo que tudo isso só estava começando, era tarefa quase impossível para mim me vislumbrar planejando aulas “leves” e atrativas.

Depois de todo o planejamento - que quase sempre tinha que ser refeito depois das reuniões -, recebemos as notícias de que os vestibulinhos seriam suspensos, sendo que o ingresso se daria por via do histórico escolar. A catalogação de questões e a programação feita em torno dela foram, praticamente, descartadas para esse ano, junto com quase todo o planejamento que estávamos esboçando.

A partir dessa mudança, comecei a questionar qual seria o nosso novo objetivo, uma vez que éramos um cursinho preparatório sem ter mais as provas para as quais nos preparávamos. Longe de mim achar que nada no projeto ia além dos exames - como já comentei anteriormente - mas eu não nos julgava capazes de replanejar o projeto do zero, uma vez que o “pré-vestibulinho” era parte da nossa essência. Era o motivo de existirmos. Qual seria nossa postura? Quais seriam os nossos conteúdos? Se não mais um preparatório, seríamos então um reforço escolar? Ou alguma outra “coisa”? E, acredite, eu evito usar a palavra “coisa” em minha escrita por ser tão vaga, contudo, a natureza do cursinho estava tão indefinida para mim que não encontro algum sinônimo que caiba.

Esse foi o baque final para mim. Já vinha bastante desgastada e cansada dos três anos de docência simultâneos à graduação, mas todo esse contexto de

crise epidemiológica agravou ainda mais meu estado. Sem conseguir respostas, nem dos meus colegas, nem minhas, às questões que postulei acima e tendo em vista o meu esgotamento, com muita dor no coração, comuniquei minha saída a coordenadora.

Trazendo a teoria à prática

Como já colocado, a proposta do estágio foi tentar estabelecer o movimento da práxis no meu contexto de educadora popular, tendo como recorte a questão do acesso ao ensino gratuito de qualidade. Retomando um pouco a discussão, tomo a definição de práxis de Sabrina Fernandes: “Práxis é uma atuação que é informada pela teoria e impacta a realidade de forma a informar a teoria também, e, assim, a práxis é uma atuação que confronta contradições, que resolve contradições” (2019, 2m00s).

A própria atuação no cursinho me mostrou como a práxis se faz necessária na formação: enquanto ia atuando na sala de aula do projeto, ia aprendendo na sala de aula da universidade. Não existe receita de bolo na teoria que eu via, porque a prática sempre tem suas especificidades, nunca cabe totalmente dentro da teoria, mas uma me ajuda a guiar a outra. Não existe receita de bolo, mas eu posso analisar criticamente os olhares de outros estudiosos da área para não ter que inventar a roda toda vez. Talvez se houvesse uma maior integração na minha área quando entrei no cursinho, eu não tivesse me sentido tão no escuro, despreparada, porque ali no começo eu tinha que criar tudo do zero. E ainda que essa sensação contínua de despreparo exista, é uma certa dose dela que me mantém nesse movimento também constante e interminável da práxis.

Já para pensar sobre o aspecto da exclusão em si, também de meu interesse nesse trajeto reflexivo, como salientado, trago o conceito de dialética da exclusão/inclusão, de Sawaia (2001), como central para a minha análise:

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao

contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2001, p. 9)

Ainda que essa noção seja fundamental, não se trata de uma obviedade para ninguém, muito menos para mim. Adquiri-la foi, e continua sendo, parte do meu processo de formação e aqui a trago como uma das interpretações para minha saída. Foi preciso entender que o espaço do Cursinho também tem suas contradições que iam além de problemas pontuais e que não seriam resolvidos com soluções pontuais e individuais. Foi preciso entender quais eram os limites do projeto.

Lembro aqui o comentário que já fiz sobre a própria questão do vestibulinho: a prova tem em si um caráter de selecionar alguns e excluir outros. É preciso ter isso em mente e ir além, percebendo que o cursinho também tem a sua pré-seleção e também exclui alunos, pois, mesmo tendo como objetivo auxiliar esses jovens, ele não tem, por outro lado, capacidade para receber todos. E com tudo que apresentei sobre as problemáticas do próprio cursinho, podemos também perceber o quanto essa ajuda é limitada mesmo para aqueles que matriculamos.

No entanto, uma grande ressalva se faz necessária: por mais que o projeto não promova uma mudança sistêmica e profunda, ainda assim ele se constitui enquanto espaço de luta contra hegemônica. Ter no horizonte uma mudança profunda e imprescindível não pode se tornar pretexto para abandonar os alunos à própria sorte, nem pretexto para nos paralisar no momento presente.

Mas não se pode iludir com a ideia que nós, professores, serviremos aos alunos a despeito de qualquer coisa, que é a “nossa obrigação moral ajudar os alunos” (como ouvi de um colega em reunião). A mesma Sawaia (2003, p. 61) nos mostra que é preciso enxergar os nossos limites: “Não se pode exigir que o educador e a educadora sejam super-homens ou supermulheres. Deve-se antes considerar que eles também estão em situação de sofrimento, não apenas por compreenderem os problemas, mas também por sua condição social”. Agora eu entendo que tomei uma decisão acertada em me retirar quando percebi que a minha contribuição ali não seria mais tão frutífera e me desgastaria além dos meus limites. Depois de passar anos na condição de professora-graduanda, foi necessário focar na minha graduação e diminuir minha carga de projetos além dela - eu estava participando de dois cursinhos populares à época e continuo em um deles - para conseguir me formar. Foi necessário pensar que a minha permanência (que se constitui enquanto sucessora do meu acesso) na

universidade também precisava ser levada em conta. E, ao me retirar, eu poderia dar espaço a alguém que conseguiria trazer outros aportes e uma disposição renovada ao projeto que foi tão importante para a minha formação.

Consideração final

Por se tratar de uma escrita quase terapêutica, no sentido em que analiso minha própria atuação, associada a um levantamento teórico, confesso que poderia continuar escrevendo e que tive que reduzir bastante esse relato de experiência. Ainda assim, tal trabalho me ajudou a estruturar melhor a minha formação no que tange à temática do acesso ao ensino e tem um caráter muito mais de iniciar reflexões do que de esgotá-las. Pensando na própria noção de práxis que trouxe aqui, volto à prática munida com essas reflexões teóricas, com a intenção de logo mais retornar à teoria, mantendo assim o movimento.

Referências bibliográficas e videográficas

FERNANDES, Sabrina. “P” de Práxis | Glossário 003. YouTube, 2019. (7m43s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iwmB07LSaog&t=148s>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.;CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

SAWAIA, B.B. Fome de felicidade e liberdade. In: *Muitos lugares para aprender*. São Paulo, SP: Fundação Itaú Cultural, 2003, p. 53 - 63.

_____. Introdução: exclusão ou inclusão perversa?. In: SAWAIA, B. B. (org.). *As artimanhas da exclusão - Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001, 3ª ed., p. 7 - 13.

Supervisionando em campos virtuais

Supervisionando em campos virtuais

DOCTRINADORAS

Cássio Pacheco

Metrópoles como esta, na qual vivo e de onde escrevo, possuem incontáveis escolas com docentes que, de vez em quando, são chamados por professores universitários para receber licenciandos, muitos sem nenhuma experiência docente. Quando pisam dentro de escolas na condição de futuros professores, sua experiência é bastante diferente de quando lá estudaram. A questão é que, neste ano de 2020, não foi possível pisar nas escolas. Se pareço guardar algum tipo de sentimento em relação a meus colegas universitários, penso que é porque eles têm objetivos diferentes dos meus, constroem sua docência apoiados em condições distintas das minhas e quando precisam de alguém que olhe seus graduandos durante o horário comercial, sabem que podem contar comigo, mas nunca o contrário. Não faz mal! Tenho conseguido refletir e superar isso.

O que eu sentia, na verdade, vem se perdendo, uma vez que a universidade tem se aberto cada vez mais ao movimento inverso, e já existem períodos importantes nos quais meus alunos do ensino fundamental também podem passar alguns dias conhecendo a realidade da universidade. Aqueles mesmos professores que antes eu considerava alienados ou que só olhavam para a escola pública para estudá-la e apontar seus defeitos, nos últimos anos, têm se mostrado parceiros importantes na luta pela educação de qualidade. Aos colegas da universidade que recebem para estagiar meus alunos quando eu estou de férias, meus sinceros agradecimentos.

Deixando o sentimentalismo de lado, percebo que a universidade e a escola pública têm se acertado, havendo inclusive processos de seleção e ingresso alternativos ao ensino superior que evitam o excludente vestibular para alunos que mantêm bons históricos ao longo da escolarização. Dessa forma, é possível construir uma relação mais verdadeira com o processo educacional junto aos estudantes, indicando que seu acesso ao ensino superior se dá ao longo de um processo contínuo, e não num evento incerto baseado em uma única prova com questões optativas.

Quando paro e penso no que estava fazendo a esta hora do dia há exatamente um ano atrás, não consigo deixar de me magoar, pois ao invés de estar em casa criando atividades virtuais, estaria acabando de tomar um gole de café no intervalo, conversando com alunos nos corredores da escola e retomando a quarta das seis aulas que daria naquele período. Sinto que não estou lá apesar de manter com ela meus vínculos formais. O dinheiro do salário tem caído na minha conta, tenho participado de reuniões com professores e diretoras, eventualmente consigo ouvir a voz de alguns alunos nas videochamadas - mas nunca ver seus rostos - e isso tudo não me convence de que ainda estou atrelado àquela escola.

É curioso como o processo educacional que nós aprendemos na faculdade tem pouco do que vivenciamos no dia a dia como professores de uma escola. Os estágios supervisionados servem, na minha compreensão, justamente para preencher o vazio entre o discurso teórico dos meus companheiros universitários e a prática de um colégio real. Mas se o estágio depende da vivência, da participação e do contato com processos de socialização, como é possível assumir a responsabilidade de orientar estagiários num período como esse, em plena pandemia, quando nós não podemos sequer nos aproximar dos alunos e espaços que dão sentido à nossa profissão?

Estou há três anos naquela escola. No primeiro, não tive estagiários, pois estava tentando compreender exatamente como eu poderia construir meu projeto pedagógico lá, quais eram os limites da minha prática e em que tipo de professor eu estava me formando, saindo dos cursinhos privados no centro da cidade e indo pra uma escola pública periférica. No segundo ano, os estagiários com os quais tive contato eram colegas da graduação que entraram um ou dois anos depois de mim, e acabaram se formando um pouco depois. Foi curioso ter amigos estagiando comigo, mas acabou sendo bastante produtivo. A distância da escola até o resto da cidade explica a baixa adesão de outros estagiários, que acabam preferindo unidades mais próximas da universidade ou do centro da cidade. Esse ano, sem a barreira da distância, já que tudo ficou virtual, recebi até estagiários de outras cidades.

Este foi o terceiro ano naquela escola. Me habituei à comunidade escolar, criei um projeto pedagógico objetivo, redigi projetos factíveis para implementá-los ao longo do ano e, de repente, veio o isolamento social. No início, acreditei que a pandemia seria rápida, nem cheguei a pensar na possibilidade de ficar um ano inteiro longe das crianças. Mesmo antes das orientações oficiais, criei uma pasta virtual compartilhada onde os conteúdos escolares seriam disponibilizados

e discutidos. Surgiram também grupos de WhatsApp pra cada uma das turmas para as quais leciono.

Se me preocupava a possibilidade de não ver os alunos tão cedo, consternava ainda mais as constantes ameaças da Secretaria Municipal de Educação de retomar as atividades presenciais. As unidades privadas vinham conseguindo lecionar a distância, mas nós não. Houve intensa pressão dos gestores dessas escolas particulares para que o poder executivo municipal abrisse todas as escolas de uma só vez, mas foi possível organizar diálogos e criar espaços de escuta nos quais percebemos que boa parte das famílias e estudantes não se sentiam seguros em voltar a frequentar as escolas.

Assim, as escolas públicas seguiram fechadas para os estudantes. Para os estudantes! Se engana quem acha que as unidades de ensino estão abandonadas: nesses meses todos de isolamento social, há zeladores protegendo o patrimônio escolar, cozinheiras que separam os alimentos entregues nas cestas básicas aos estudantes, gestoras que orçam e executam melhorias na infraestrutura das unidades, funcionárias que deixam o pátio impecável, mesmo que não haja nenhum aluno prestes a sujá-lo. Parece que as escolas, todos os dias, se preparam para receber os estudantes no dia seguinte, como uma mãe que arruma o quarto de um filho prestes a voltar para casa.

Quem está longe das escolas somos nós, professoras e professores, porque os alunos, em grande parte, estão lá na rua da escola neste exato momento, brincando uns com os outros, passando a tarde juntos. Sabemos que nem todas as famílias têm condições de concretizar o isolamento social da forma como seria desejável, e muitos dos meus estudantes têm até mesmo saído para procurar emprego, passando mais tempo realizando afazeres domésticos ou cuidando de irmãos mais jovens, visto que as creches também não estão abertas. Onde eu parei? Ah, sim. As estagiárias.

Logo no início do isolamento social, durante o mês de abril, algumas pessoas me escreveram interessadas em acompanhar as interações a distância com os estudantes, visto que queriam se formar logo e precisavam concluir seus estágios. Achei que seria difícil acompanhá-los no processo porque nem mesmo eu estava preparado para o trabalho que viria a se dar a partir dali. Criamos um grupo no WhatsApp, o *Estágio sem Contágio*, e passamos a conversar por lá.

Como boa parte dos estagiários que recebi num primeiro momento não tinha grandes pretensões de intervir nas atividades, ou seja, estavam lá mais para ver, eu pensei: bom, então preciso lhes dar o que observar. Foram, então, convidados a participar de todos os encontros virtuais aos quais eu aderi, desde

as reuniões pedagógicas mais burocráticas da escola até os encontros de articulação política com famílias e profissionais interessados em vetar a reabertura das escolas. Aquele que era pra ser um estágio de observação, de apenas algumas horas, se tornou numa experiência intensa, para não dizer exaustiva, que incluiu até mesmo a análise das milhares de respostas de famílias da cidade que responderam a um questionário sobre a retomada ou não das aulas presenciais, no mês de setembro.

Quando achei que meu papel como supervisor já estava encerrado, em agosto, começaram a chegar mensagens de outros licenciandos, que ouviram falar da minha relação com os alunos através de amigos. Eu não via mais sentido em postar na plataforma virtual adotada pela escola, visto que das dezenas de alunos que tenho, menos de uma dúzia respondia às propostas com qualidade, ou por não terem dispositivos eletrônicos que lhes permitissem aderir ao formato de ensino, ou por suas incontáveis razões subjetivas ligadas à falta de motivação. Meus pensamentos me inquietaram: o ano está acabando, por que não receber mais alguns estagiários?

A minha surpresa foi grande quando percebi que aquela dezena de licenciandos, que agora aderiu ao grupo de “zap” quase vazio, tinha pretensões de intervir ativamente nas atividades com os alunos. Criamos um cronograma que permitiria que todo estagiário fizesse ao menos uma intervenção, e analisasse as respostas dos estudantes derivadas de sua proposta. A primeira delas foi dentro do tema “Pantanal”, em meio às intensas queimadas que o bioma vinha sofrendo nos meses de seca.

Ao abordar o assunto e denunciar o descaso do governo federal com a questão, utilizamos textos de sites com críticas ao presidente e vídeos explicativos que relacionavam os crimes ambientais às mudanças climáticas. A proposta não foi recebida muito bem no grupo de professores, a ponto de nos acusarem de “doutrinadores”, uma vez que as estagiárias e eu estaríamos privilegiando a queda nos índices de desmatamento durante o governo petista e a retomada de sua ascensão no período bolsonarista. Nós ficamos bastante impactados com a crítica, revisamos nosso posicionamento e dialogamos no grupo de professores(as) para resolver a situação da forma mais diplomática possível.

Confesso que é difícil superar a ideia de que, ao criticar a postura de um governo, automaticamente sou classificado por minha posição política e reduzido à insignificância, deixando de poder agir como um docente crítico e intelectual. Penso que essa situação foi um evento formativo excelente para mostrar às estagiárias como as escolas não são espaços isentos de conflito, ao

contrário: elas reproduzem a situação política vivida fora de seus muros na cidade e no país. Talvez, quando se tornarem docentes, as estagiárias se lembrarão deste evento e pensarão duas vezes antes de assumir determinadas posturas no ambiente escolar.

Vivemos um momento delicado. Quando assumi a vaga de professor nessa escola, o país estava em ano eleitoral e cresciam os movimentos contrários à liberdade de ensino e aprendizagem nas escolas. Elegemos um presidente que acusa educadores diariamente, como se em nosso trabalho aliciássemos jovens para um exército promíscuo e revolucionário de militantes de esquerda. Precisamos nos lembrar, com frequência, de que temos liberdade de ensinar, contanto que respeitemos a legislação vigente. Creio que esse estágio tem as marcas do momento histórico que vivemos.

Se a escola afetou as estagiárias, certamente elas também deixaram suas marcas. Em julho, mês que deveria ser o recesso escolar dos estudantes, mas que estava destinado às postagens e atividades virtuais, elas propuseram que déssemos um descanso aos estudantes. Decidimos realizar uma “gincana virtual”, com brincadeiras ligadas às disciplinas escolares que lhes permitissem socializar sem grandes pretensões. Houve também atividades que elas idealizaram, ouvindo as propostas dos alunos.

Elas estiveram sempre presentes nos encontros virtuais com os alunos e no curso preparatório que fiz aos interessados na Olimpíada de Astronomia, prova na qual os educandos tiveram grande sucesso. Foi essencial nossa troca de ideias constante pelo grupo de mensagens que criamos, no qual podíamos trocar impressões sobre as falas de outros professores nas reuniões virtuais a que assistíamos ou planejar as correções das atividades feitas pelos alunos.

Passado o trauma com a questão da “doutrinação”, choque que deixou todo mundo um pouco mais alerta, conseguimos nos ouvir e organizar atividades críticas que não deixassem de lado o conteúdo formal cobrado pelas escolas técnicas e vestibulares, para os quais irão alguns alunos. Penso que esse estágio foi um vínculo essencial, principalmente para mim, que às vezes vejo a universidade como distante e desligada das questões sociais emergentes na cidade.

Eu acabei caindo num sentimento de desilusão com a perda do vínculo com os alunos, mas revi isso na medida em que pude construir minha relação com as estagiárias. Mesmo sem pisar nem um dia na escola, elas acabaram cumprindo muito mais horas do que lhes exigia a carga obrigatória da disciplina. Me parece que elas gostaram de aprender a praticar essa docência, a partir dos

conflitos que as escolas suscitam. Dizendo de outra forma, acho que elas se reconheceram na condição de “doutrinadoras”, se pudermos nos apropriar e reinterpretar essa palavra tida como uma ofensa para adotá-la como elogio: a postura do sujeito que privilegia análises críticas da realidade. Nesse sentido, torço para que elas ainda “doutrinem” muitos alunos por aí.

26.11.2020

SAINDO DA CAIXINHA: ESTÁGIO EM MEIO À PANDEMIA

Harian Braga

Para começar este relato sobre minha atuação como supervisor de estágio junto à disciplina EL 774, entendo ser necessário uma apresentação da minha formação e de como compreendo a Educação. Esses dois polos ajudam a compreender como houve a construção do trabalho com os dois estagiários, um do curso de História e o outro do curso de Educação Física. Minha formação acadêmica toda foi – e ainda é – na UNICAMP, na qual ingressei em 2006 na graduação em História, seguindo em 2010 para a Educação Física, no qual fiz o mestrado e estou terminando o bacharelado e o doutorado. A docência sempre esteve presente em minha vida universitária, tendo iniciado, já no primeiro ano, como apoio em curso pré-vestibular. Em 2011 iniciei a docência em minha cidade, Caçapava, e no ano seguinte vim para meu atual cargo, na Prefeitura de Campinas, onde sempre trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos e atualmente tenho também salas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por esta breve biografia de formação e de atuação profissional advém uma ligação com o ensino público. Não estudei em escola pública, mas fiz questão de ser professor de escola pública; entendo que ao ter a formação em nível superior numa instituição pública, de qualidade como a UNICAMP, não seria possível simplesmente desconsiderar um ensino básico público. Mais ainda, meu olhar foi constituído por um processo de liberdade de cátedra que não entendo ser plenamente possível numa instituição privada, que tem como foco uma relação mercantil. Somo a esta ligação com o ensino público, um entendimento que deve haver uma articulação entre ensino básico e ensino superior, que por vezes é realizada nas atividades de extensão, mas que deve também contemplar o ensino e a pesquisa. Por tudo isso, é parte do meu trabalho docente receber estágios da licenciatura e criar uma via de mão dupla, na qual as vivências de estagiárias e estagiários aliam-se às minhas, num processo de formação mútua.

Ao ingressar no campo de estágio, entendo que o/a professor/a em formação precisa compreender a escola como unidade que não se restringe ao mundo da sala de aula, em que um/uma docente faz um trabalho e as/os estudantes simplesmente recebem passivamente informações. Assim, estagiar na escola é vivenciar dimensões de convívio das/dos estudantes, ações de planejamento do corpo docente, relações de poder entre equipe gestora e

docentes e, evidente, entre funcionárias/os e estudantes. Essa caminhada passa também por conhecer as estruturas legais e administrativas da escola e no caso de Campinas, da própria Rede Municipal. Por isso a importância do contato, ainda que preliminar com a legislação e o organograma. Relações entre agentes do campo educacional e a compreensão de parte do aparato legal contribuem numa visão que possa ser a mais ampla possível. E chegamos então no ponto polêmico: como fazer isso em meio ao distanciamento social da Pandemia de Covid-19?

A Rede Municipal de Campinas fez uma escolha particular, na qual as atividades curriculares tradicionais foram suspensas dando lugar a atividades pedagógicas emergências, de caráter mitigador. Nesse contexto, essas atividades deveriam envolver os diversos componentes curriculares, sempre em articulação. Para isso, o estímulo ao trabalho coletivo, a abordagem interdisciplinar e um replanejamento sobre o processo de avaliação. Ao longo do ano essa escolha mostrou-se promissora ao derrubar velhas concepção de ensino e de aprendizagem, desafiando docentes e equipe gestoras a repensar suas práticas. Do outro lado dessa relação, tivemos um desafio imposto a nossos/os estudantes, que deveriam atuar com maior autonomia, criando percursos de pesquisa, de curiosidade e de produção diferentes do que já estão acostumadas/os. Evidente que esses dois polos nem sempre foram atingidos da mesma forma, tão pouco nas diversas escolas da Rede.

Estar em meio digital, remoto, demonstrou-se um desafio tanto para profissionais da educação, impelidos a tomar contato com novos recursos, sem que tenha ocorrido um processo formativo anterior. No caso de familiares e estudantes o contato com a tecnologia é mais complicado, pois, em muitos casos sequer há aparelhos em casa para uso compartilhado. A solução de fornecimento de chips de telefonia móvel, com pacote de dados de navegação ajudou, mas não resolveu o problema da falta de acesso, até por conta da própria instabilidade na rede de dados. Para completar, ficou gritante a falta de familiaridade da comunidade escolar com recursos digitais como chamadas de vídeo, editores de texto, gravadores de áudio e vídeo, entre outros recursos e aplicativos presentes no celular. Vimos aqui uma exclusão digital que já existia, mas que com a pandemia ficou estampada como nunca e mais grave, quando pensamos uma questão geracional, na Educação de Jovens e Adultos.

Minha escola sede e local de estágio, fica na região Sudoeste de Campinas, no Distrito do Ouro Verde. A área de abrangência da escola contempla bairros de classe média estabelecida, bairros de classe média baixa e algumas ocupações

não urbanizadas. Ainda que esteja numa área periférica, de ocupação recente, estamos falando de uma região com grande rede de serviços, com transporte público e com um perfil socioeconômico de acesso relativo a bens materiais. Não estamos numa das regiões mais pobres do município, mas igualmente longe de área tidas como mais nobres. A comunidade tem uma participação relativa nos órgãos colegiados – Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação – com familiares e estudantes ativos, mas com ações que não percebo como orgânicas, mais destacadas por iniciativas individuais. Do ponto de vista da gestão da escola, temos um processo que considero democrático, tanto pelo perfil da direção, progressista e coletivo, quanto por uma necessidade material, já que a equipe gestora está incompleta o que demanda que as decisões não fiquem centralizadas.

Tivemos que repensar nossa organização para que o ensino remoto tivesse algum sucesso. Uma das dificuldades elementares foi o próprio conhecimento das tecnologias, pois, seja por diferenças geracionais ou por perfil profissional, o instrumental para trabalhar com ferramentas digitais não estava posto de modo homogêneo no corpo docente, o que demandou um processo formativo interno, em que aquelas e aqueles com maiores facilidades foram compartilhando saberes com colegas. Como já assinalado, o trabalho passou a ser muito mais coletivo e com interação entre os componentes curriculares, tendo a divisão por áreas do conhecimento no caso do Ensino Fundamental, Anos Finais - Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Cada dupla docente ficou responsável por sala de aula virtual, na qual daria o retorno às/aos estudantes sobre as atividades realizadas. Em meio a isso, a possibilidade de encontros no Google Meet, individuais ou em grupos de turmas.

Já na Educação de Jovens e Adultos, a estratégia utilizada foi outra, justamente pelo perfil das/dos estudantes. Ora, estamos falando de um contingente que já sofreu o processo de exclusão escolar, marginalizados por condições variadas e de diferentes idades, muitas e muitos já exercendo trabalho remunerado, e que o tempo de estudo é escasso. A escola, como ambiente físico, funciona como uma quebra do cotidiano e um momento extraordinário; isso deixa de existir quando o ensino remoto se instala. Assim, decidimos por uma única atividade semanal, totalmente multidisciplinar, dialogando com a Diretrizes Municipais, que versam sobre objetivos e não conteúdo. A isso somamos ações, como *podcasts* temáticos, dialogando com os temas das atividades, e *lives* semanais, em que se estimulou os diálogos com estudantes e a apresentação das atividades.

É importante que se faça essa contextualização para que se compreenda melhor o local em que o contato dos dois estagiários foi desenhado, tanto na questão da equipe gestora, que foi solícita e receptiva, quanto à concepção da própria organização do trabalho comigo, enquanto supervisor de estágio. Nesse sentido combinamos uma dinâmica em que mais do que um saldo de horas, pudessem ser feitas vivências variadas, passando pelas duas modalidades em que atuo – anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – e por momentos de reunião que não apenas as burocráticas, mas de planejamento, de formação e também de interação com os estudantes. Para uma compreensão maior da organização da EJA, convidei-os também a participar do Grupo de Estudos de EJA, que reúne educadoras e educadores de EJA de toda a Rede Municipal e do qual sou coordenador. A participação das reuniões na semana ficou a cargo dos estagiários, sendo que solicitei apenas que participassem de ao menos duas reuniões e de um momento de debate interno nosso, fosse pelas mensagens de *WhatsApp*, fosse numa reunião no *Google Meet*.

Quando houve o contato com prof^a Heloisa Lins, de pronto coloquei-me como parceiro no estágio, ainda que não tivesse traçado as ações que poderiam ser efetivadas em meio ao ensino remoto. Quando começamos a conversa, no final de junho, a própria Secretaria Municipal de Educação não tinha delineado ações a longo prazo, especialmente como ocorreria o retorno, com informações fragmentadas, divulgadas em entrevistas coletivas virtuais, por vezes corrigidas nos dias seguintes. Ou seja, na prática, o estágio deveria ser remoto, o que significa não conhecer o espaço físico escola, nem ter o mínimo de convívio com educadoras e educadores, nem com estudantes. A pergunta que ficou na minha cabeça foi: esse tipo de interação faz sentido?

Bem, a resposta está condicionada a como compreendemos o que o estágio pode significar na formação das Licenciaturas. Ele é uma possibilidade de contato com o ambiente escolar, com as condições de trabalho, com as tensões pedagógicas e políticas e também com a realidade material de uma comunidade escolar. Ora, se o momento de afastamento social, de uma pandemia que colocou desafios ao trabalho docente e à própria existência material das comunidades atendidas por escolas públicas, faz total sentido que o estágio continue ocorrendo. Haverá perda, evidente, mas são as mesmas perdas que todas e todos nós numa escola enfrentamos quando a possibilidade de contato físico é um risco à vida. Não podemos pensar que o estágio deva ser apenas um momento fechado e perfeito. Pelo contrário, temos que possibilitar que os estágios sejam com realidades materiais e não construções idealizadas.

Iniciando o estágio, o primeiro ponto de contato foi que os estudantes de licenciatura entendessem dois documentos fundamentais: Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e as Diretrizes Municipais. Não acredito que os dois documentos são apenas registros cartoriais, mas sim, são escritos vivos, que devem ser constantemente questionados e interpretados. Nenhum/a docente faz sua prática sem ter parâmetros coletivos, que são apropriados em algum grau e que mesmo quando negados, são parte do entendimento da concepção de educação. A leitura desses documentos não foi colocada como uma obrigação, mas um convite ao diálogo, sendo recuperada à medida que o estágio avançou.

A participação em reuniões foi autorizada pela Equipe Gestora, mas também pelo conjunto de docentes. Não foi estabelecido que os estagiários deveriam participar de todas as reuniões, até pelo volume grande de compromissos, mas que deveriam participar de ao menos duas ao longo das semanas, podendo transitar entre elas. Essas reuniões são quatro ordens: o Tempo Docente Coletivo (TDC), de participação obrigatória de educadoras e educadores; as reuniões de Planejamento por área; as reuniões com participação de estudantes; e a participação no Grupos de Estudos de EJA, um espaço formativo oficial e que agrega diferentes escolas da rede. Ao percorrer essas reuniões, os dois estagiários teriam um pouco da dimensão do que é a escola, mas sobretudo de como ela teve que se refazer ao longo da pandemia. Vale a pena detalhar cada uma delas.

Como reunião burocrática, o TDC teve uma menor interação dos estagiários. Isso se deve por ser o momento em que o trabalho está focado em como cada professor/a concebe e argumenta sua visão de Educação. Mesmo com a palavra sendo possível aos estagiários, essa interação não ocorreu, em muito porque o grau de detalhamento das discussões não permitia a interação. Porém, no grupo do WhatsApp, tentamos dialogar sobre as reuniões, mostrando inclusive que elas estão pautadas por encontros personalizados, seja por concorrências e por disputas de poder no campo, seja, por uma formação inicial e contínua que confrontava as visões expostas. O momento de repercutir a reunião é um momento de entender com as estruturas e as tensões de um corpo docente são organizados, sem ter o caráter dos pormenores de curiosidades ou de coluna social, assim, essas reuniões ainda que distantes da participação direta, foram momentos de observação necessário.

As reuniões de planejamento foram divididas por grandes áreas do conhecimento no caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, portanto os estagiários seguiram a discussão de Ciências Humanas, já que era a que eu estava

inserido. Por ser um grupo menor, com 4 docentes – no TDC chegamos a mais de 20 pessoas – a possibilidade de diálogo foi maior. Na discussão da temática sobre o Racismo, ambos os estagiários contribuíram com ideias, ou seja, foi um momento diferente em que a abertura para a fala foi de fato exercida e contribuiu na elaboração das atividades. É interessante que se frise, que mesmo, com a abertura de fala, foi num segundo momento, pós reunião, que mais ideias foram discutidas, o que faz pensar que a abertura para diálogo não significou apenas dar um momento de fala, mas construir um momento horizontal de confiança.

O terceiro momento, o encontro com os estudantes, foi muito rico. Na EJA, o diálogo foi maior. A questão de ter adultos criou uma interlocução mais possível e destaco quando fizemos um encontro, ainda na temática do Racismo, para falar sobre a ocupação do centro da cidade de Campinas. A visão de uma mesma localidade, a partir de olhares docentes, de estudante de graduação e de estudante de EJA, nos fez refletir como a construção dos espaços das cidades é distinto, apropriado de modos diferentes, mas também lido de formas distintas. No caso do Anos Finais do Ensino Fundamental, a característica de menor interação das/dos estudantes marcou a tônica. Abrir áudio ou câmera era algo raro, o que limitou os contatos, mas eles existiram. Destaco uma situação peculiar em que eu e um dos estagiários tivemos que explicar uma atividade de Matemática.

Há que se pensar a potencialidade desse fato. A primeira é que saímos de um local de conforto, pois eu fazer o debate sobre o Ensino de História é uma coisa, outra é buscar instrumentais para resolver uma disciplina, em que meu contato é como estudante, ou seja, o mesmo que o de meu estagiário. Partimos de um diálogo de indivíduos com capitais simbólicos parecidos e que, portanto, criam uma conversa muito mais igualitária e reflexiva. Dar conta de explicar o exercício para uma estudante de nono ano, foi também dar conta de uma lembrança de como tivemos esse aprendizado e como gostaríamos que ele fosse. A interação e o ganho formativo do estágio, nesse momento foi sublime, pois a transição do aprender para o ensinar, do olhar crítico a partir das nossas vivências estudantis e de um esforço de compressão do Ensino de Matemática, foi pensar como atuar como docente, ainda mais tendo uma tela e não uma lousa como solução.

Por fim, o momento do Grupo de Estudos é o menos interativo e o menos significativo dentro da proposta de pensar o ensino remoto, mas muito rico em questão em se perceber a diversidade. Digo que ele foi o menos interativo não só por conta da menor participação, até porque é o externo à escola, mas porque

seu diálogo é entre educadoras e educadores compartilhando suas práticas, em momentos apresentações expositivas e de informes burocráticos. Mas faz sentido então que esse momento esteja no plano de estágio? Sim, pois ele permitiu um vislumbre de como a Rede de Campinas opera não apenas como um momento interno à escola, mas de coletivos de escolas que tem que existir e funcionar minimamente como rede. Confesso que também há aqui um entusiasmo próprio, particular, não só pela afetividade ao grupo, mas porque em 2014, ao também receber estagiário no Grupo de Estudos, tivemos a oportunidade de debater a construção do Plano Municipal de Educação. Assim, a dimensão de política pública também poderia ser contemplada.

Tendo em vista as reuniões, as interações, suas potencialidades e suas limitações, há um último momento que merece destaque. As reuniões próprias do estágio. Desde que comecei a receber estagiários em 2012, tive a oportunidade de dialogar com estudantes com os quais tinha também algum contato na graduação direta ou indireta. Destaco isso, porque faz com que a minha transição do mundo universitário para o mundo profissional esteja balizada por uma zona cinzenta na divisão. Assim, não apenas seria possível entender as angústias de um estágio, mas ser uma discussão não vertical. É combater que no local de fala de docente, soçobremos na ideia de que somos o centro do conhecimento e muitas vezes caminhamos no sentido de impor essas construções, não apenas para estudantes, como também para colegas.

Esse processo de imposição, de ensinar sem aprender é característico de um caminho de legitimidade que não é soturno na essência, mas sim, é fruto de uma realidade material, numa tentativa de posicionar-se no campo. O ponto central, na minha opinião, é desprender-se dessa aura de autoridade e nada melhor do que uma pergunta sem resposta. Quando iniciamos a ideia de conversas internas nossas, seja pelo *WhatsApp*, seja pelo *Google Meet*, um ponto ficou marcado e se tornou norte das conversas: a escola faz um Ensino Decolonial?

Fizemos o esforço, como interlocutores em pé de igualdade, de entender o Decolonial, isso significou sair da zona de conforto em que o estagiário é o indivíduo a receber a vivência e o supervisor, na outra ponta, o sujeito que faz a vivência. Não, aqui o ensino tornou-se dialógico, como muito bem nos ensinou Paulo Freire. Nossas discussões caminham nesse sentido, de compreender se aquelas práticas de ensino estavam sendo feitas de uma maneira a desconstruir um saber eurocêntrico, branco e elitista. Evidente que o mote da pergunta não

seria igual para mim – e meus/minhas colegas que também foram consultadas/os – e para os estagiários, provocados por um trabalho dentro da disciplina.

A resposta a essa complexa pergunta é o que, talvez, seja o menos relevante, até porque ela é um “estamos construindo”. O que traz a magia do estágio para o centro palco é que a discussão para chegar numa resposta foi rica. Como docentes, fomos questionados a pensar nossa prática, o que muitas vezes não é possível, menos por uma pretensa alienação, mas por uma frieza do cotidiano, que nos impulsiona a cumprir trabalhos quase de modo mecânico. Para os estagiários, foi a possibilidade de debater como as teorias dialogam com a prática. A torcida ufanista, por uma ou outra, é um erro grotesco, pois elas têm que se articular e entender que, muitas vezes, a nossa prática precisa ser repensada e nossa teoria precisa ser aplicada. Entendo que o trabalho docente na pandemia, foi, no diálogo com a provocação, um processo de construção de uma descolonização que precisa ser de currículo, de pensamento e de ações.

É claro que o estágio poderia ser muito mais rico se a relação fosse construída no modo presencial, com as relações de ensino e aprendizagem ocorrendo efetivamente, não com palavras bonitas e pouco eficazes com “caráter mitigador”. Mas 2020 não foi a beleza e a normalidade com as quais estávamos acostumados. Diante do jogo posto, tivemos que nos adaptar, que experimentar, que tencionar. A experiência de estágio é dupla, pois quem recebe um/uma estagiário/a não pode achar que sairá igual, ao término do período. Tão pouco a/o estudante de licenciatura deve achar que está cumprindo uma carga horária e que não é efetiva na sua vida. O estágio transforma porque ele é a possibilidade do diálogo, palavra muitas vezes utilizada ao longo deste texto. A experiência de 2020 é a experiência de que precisamos pensar sempre nossa prática docente, independente do momento formativo. Parar e pensar. Um ato tão simples e tão raro no dia a dia. O estágio mobiliza a formação docente não de um estudante incompleto, mas sim, de uma relação dialógica, entre Universidade e Ensino Básico.

Sobre nós

Sobre nós



Amanda Nascimento Miranda

É artista visual, artesã e educadora. Bacharela e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica intitulada Aspectos do gênero, ritual e espacialidade na produção de mulheres artistas contemporâneas no Brasil entre os anos de 2019 e 2020, com bolsa do PIBIC/CNPq. Pesquisadora das relações entre arte, artesanias, costura e bordado, gênero, domesticidades, contemporaneidade e práticas educacionais e artísticas decoloniais. E-mail: mandy.miranda@yahoo.com.br



Bruna Eduarda Franco de Lima

Estudante de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biologia da Universidade Estadual de Campinas - E-mail: b165026@dac.unicamp.br



Cássio Pacheco

É professor de Ciências da Rede Municipal de Educação de Campinas. Formado em Ciências Biológicas e Mestre em Ensino de Ciências pela UNICAMP, recebeu o Prêmio PIBIC em 2016 por pesquisa sobre trajetórias educacionais de biólogos egressos da sua universidade. Já trabalhou em escolas públicas e privadas, mas foi nos cursinhos populares que sacou algo que a escolarização formal não tinha lhe dito até então: a educação, mais do que um dever do estado, é um direito de todos. E-mail: cassiopdefreitas@gmail.com



Gustavo Carrieri Longo

Cursou o Ensino Médio na Escola Técnica Estadual "Conselheiro Antônio Prado" - ETECAP. Em 2017 - 2018, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob orientação de Luana Tvardovskas e Josianne Francia Cerasoli. Em 2017 - 2019, tornou-se educador no cursinho popular Flor

de Maio, caindo de cabeça no mundo do ensino, participando assim de uma educação democrática, transgressora e inclusiva. Em 2018 - 2019, foi contemplado com uma bolsa pelo programa institucional de iniciação científica (PIBIC), sob orientação de Aldair Rodrigues, para estudar o entrudo e o carnaval em Campinas em finais do século XIX (1871-1900), tendo por enfoque as dimensões conflituosas que emergiam na cidade no contexto do fim da escravidão. Em 2019 - 2020, sob supervisão de Fernando Martins, foi estagiário da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, trabalhando especificamente em um braço do departamento chamado Assessoria de Educação e Cidadania. Em 2020, formou-se em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), possuindo uma dupla modalidade de diploma, licenciatura e bacharelado, e dupla ênfase, Patrimônio e História da Arte. Para saber mais, basta clicar: <https://www.linkedin.com/in/gustavo-carrieri-longo/>. E-mail: gustavocarriere@gmail.com



Harian Braga

Formado em História (2009) e em Educação Física (2015) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação Física e Sociedade (2015), também pela UNICAMP, estudando a temática da identidade nacional e o futebol. Atualmente, em processo de conclusão do bacharelado em Educação Física e do doutorado, ainda na temática de esportes e identidades. Integrante do Grupo de Estudos de Futebol (FEF-UNICAMP) Professor de curso pré-vestibular (2006-2012), professor da Rede Municipal de Caçapava-SP (2011-2012), professor da Rede Municipal de Campinas (2012-atual). Na Rede Municipal de Campinas, atuou principalmente com a EJA, tendo sido coordenador no Projeto de EJA e Viracopos e atualmente Coordenador do Grupo de Estudos de EJA. Membro do Fórum EJA Região Metropolitana de Campinas. E-mail: harian.braga@educa.campinas.sp.gov.br



Heloísa A. Matos Lins

Docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da FE-UNICAMP. Membro do Grupo DIS -Grupo de Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. <https://orcid.org/0000-0003-4956-8185> - E-mail: hmlins@unicamp.br



Laís Polizello Lira

Estudante de graduação do curso Licenciatura em Letras – Português na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Interessa-se pela área de Linguística Aplicada e atua como docente de Língua Portuguesa na educação básica do Estado de São Paulo. E-mail: polizellolais@gmail.com



Mariana A. Messias

É graduanda em Letras Português pela Unicamp e atua como professora em cursinhos populares desde 2017. E-mail: mariana.a.m017@gmail.com



Foto de Amanda Nascimento Miranda

