

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

ANA RAQUEL DA SILVA

**A ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA: POTENCIALIDADES NO ENSINO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**

**UBERABA
2022**

ANA RAQUEL DA SILVA

A ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA: POTENCIALIDADES NO ENSINO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Martha M. Prata Linhares.

UBERABA
2022

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

S578a Silva, Ana Raquel da
A arte e a formação humana: potencialidades no ensino na educação do campo em tempos de pandemia da Covid-19 / Ana Raquel da Silva. -- 2022. 106 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)-- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2022
Orientadora: Profª. Dra. Martha Maria Prata Linhares

1. Recursos audiovisuais. 2. Tecnologia educacional. 3. Arte - Estudo e ensino. 4. Professores - Formação. I. Linhares, Martha Maria Prata. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37:004

ANA RAQUEL DA SILVA

**A ARTE E A FORMAÇÃO HUMANA: POTENCIALIDADES NO ENSINO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

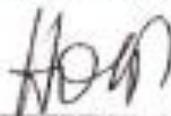
Orientador: **Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares**

Uberaba, MG, 29 de abril de 2022

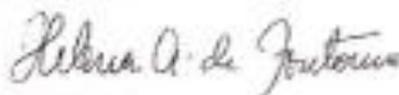
Banca Examinadora



Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Profa. Dra. Helena Amaral da Fentoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Ofereço esse trabalho aos filhos: Paula, Filipe e Daniele, meus três grandes motivos para viver, sonhar e lutar. Aos colegas, professores da escola do campo, por se doarem de forma generosa para realização da nossa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em um período de pandemia da Covid-19, que marca o Brasil com milhares de mortes e muitas lágrimas, começo agradecendo a Deus por preservar a minha vida e a de tantas pessoas que fazem parte dela. Gratidão meu Deus, estou viva e com saúde! A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização da pesquisa. Em especial a Prefeitura Municipal de Uberaba, por entender a importância da formação continuada para os professores da rede e nos apoiar por meio da licença remunerada durante o período do mestrado. Aos colegas de trabalho da Casa do Educador Dedê Prais, por acreditarem no meu potencial, me fazerem acreditar que seria possível e necessário a busca do conhecimento para aprimorar minha prática docente.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aos amigos e professores que o Programa de Pós Graduação em Educação me trouxe e ao secretário Alex por sempre me auxiliar com presteza nas demandas burocráticas.

Todo meu respeito e admiração à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Martha M. Prata Linhares, com seu olhar humanizado abraçou meu projeto inicial, e a partir daquele momento, caminhamos juntas com o nosso projeto. Sua voz tranquila, seu jeito meigo, seu respeito às minhas ideias e a sua competência invejável, me conduziram com maestria, fazendo com que eu me sentisse segura para caminhar. Por vezes, mudamos nossa rota, reduzimos a velocidade, mas tivemos sempre certas de onde queríamos chegar. Com toda certeza, vou levá-la do mestrado para minha vida!

À Prof.^a Dr.^a Helena Fontoura e Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira, por doarem generosamente o seu tempo, suas contribuições ampliaram nossa visão, nos fizeram refletir, buscar e ousar.

Meu carinho, respeito e gratidão ao grupo de professores da Escola do Campo onde realizamos a pesquisa, sem essas pessoas maravilhosas, as páginas seguintes seriam simples folhas em branco. Não teríamos narrativas de vidas e nem registro de memórias. Por último, mas não menos importante, ao Caio por seu apoio, às minhas filhas Paula, Daniele, meu filho Filipe, meus genros Leandro, Leonel e minha nora Aninha, pela paciência nos dias de tempestades emocionais e a compreensão por minha ausência em momentos únicos de alegria em família. Tenham certeza que as palavras, olhares e expressões de todos os envolvidos, me fortaleceu e estimulou a chegar até aqui.

“Grandes realizações não são feitas por impulso,
mas por uma soma de pequenas realizações.”
Vincent Van Gogh

RESUMO

Esta dissertação se desenvolveu durante os dois primeiros anos da pandemia da Covid-19. Esse fato alterou as diretrizes da Educação, a vida econômica e social mundial. Professores e alunos passaram, do ensino presencial para o desenvolvimento de suas atividades na modalidade de ensino remoto, como estratégia emergencial. O objetivo geral desse estudo é compreender como a arte contribuiu na rotina da escola durante o período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19 na perspectiva dos professores. Os objetivos específicos são: delinear os principais desafios e possibilidades de ensino e aprendizagem na visão dos professores durante a pandemia; identificar como a arte esteve presente nas estratégias pedagógicas dos professores; refletir sobre as possibilidades da integração da arte em programas de formação de professores em momentos de crise. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa perpassa os temas: a importância da Arte como refúgio didático e emocional na Educação, a formação de professores e a integração das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensinar e aprender. Para a coleta das narrativas dos docentes foi utilizada a técnica do grupo focal. A análise foi realizada na perspectiva da Tematização de Fontoura. O referencial teórico se baseou em Freire, Arroyo, Dewey, Tardif e Lessard, dentre outros. A análise das narrativas trouxeram a tona mudanças na rotina da escola, na vida profissional e pessoal dos docentes e discentes. Entre os participantes, a maioria não usava as tecnologias digitais em sala de aula antes do período de isolamento social, por falta de habilidade ou por poucos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Junto com as incertezas devido à pandemia da Covid-19, os professores trouxeram suas preocupações com os alunos que não tinham acesso às aulas na modalidade de Ensino Remoto. Embora não fosse possível chegar a todos os alunos, na medida do possível os professores passaram a usar as artes visuais e audiovisuais como estratégia pedagógica potencializando o ensino-aprendizagem na Escola. Por meio das tecnologias digitais foi possível criar vídeos, editar imagens, produzir cenários virtuais, apreciar músicas, apresentar conteúdos via *google meet*, criar posts em redes sociais e elaborar atividades impressas com desenhos e pinturas. A integração das tecnologias digitais como estratégia pedagógica, a exclusão dos alunos que não tiveram acesso às aulas por não terem internet nas fazendas, foi e continua sendo um desafio para os professores, a escola e as famílias. Os resultados do período da pandemia da Covid-19 no ensino-aprendizagem no Brasil somente serão conhecidos por meio dos estudos e produções acadêmicas, são as pesquisas que elevam a relevância da união entre a escola e a Universidade na busca do direito por uma educação humanizada.

Palavras-Chave: Audiovisuais. Mídias digitais. Formação de professores. Escola do campo.

ABSTRACT

This dissertation was developed during the first two years of the Covid-19 pandemic. This fact changed the guidelines of Education, the economic and social life of the world. Teachers and students moved from face-to-face teaching to the development of their activities in the form of remote teaching, as an emergency strategy. The general objective of this study is to understand how art contributed to the school routine during the period of social isolation due to the Covid-19 pandemic from the perspective of teachers. The specific objectives are: to outline the main challenges and possibilities of teaching and learning from the perspective of teachers during the pandemic; identify how art was present in teachers' pedagogical strategies; reflect on the possibilities of integrating art in teacher training programs in times of crisis. With a qualitative approach, the research covers the themes: the importance of Art as a didactic and emotional refuge in Education, teacher training and the integration of information and communication technologies in the teaching and learning processes. To collect the teachers' narratives, the focus group technique was used. The analysis was carried out from the perspective of Fontoura's Thematization. The theoretical framework was based on Freire, Arroyo, Dewey, Tardif and Lessard, among others. The analysis of the narratives brought to light changes in the school routine, in the professional and personal lives of teachers and students. Among the participants, most did not use digital technologies in the classroom before the period of social isolation, due to lack of skills or few technological resources available at school. Along with the uncertainties due to the Covid-19 pandemic, teachers brought their concerns about students who did not have access to classes in the Remote Learning modality. Although it was not possible to reach all students, as far as possible, teachers began to use visual and audiovisual arts as a pedagogical strategy, enhancing teaching and learning at school. Through digital technologies, it was possible to create videos, edit images, produce virtual scenarios, enjoy music, present content via google meet, create posts on social networks and develop printed activities with drawings and paintings. The integration of digital technologies as a pedagogical strategy, the exclusion of students who did not have access to classes because they did not have internet on the farms, was and continues to be a challenge for teachers, schools and families. The results of the period of the Covid-19 pandemic in teaching and learning in Brazil will only be known through studies and academic productions, it is the research that raises the relevance of the union between the school and the University in the search for the right for a humanized education.

Keywords: Audiovisual. Digital media. Teacher education. Country school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Autorretrato..... | 20 |
| Figura 2 - Jardim de inverno..... | 27 |
| Figura 3 – Memórias..... | 27 |
| Figura 4 - Café na janela..... | 28 |
| Figura 5 - Meu jardim..... | 28 |
| Figura 6 – Orquídea..... | 29 |
| Figura 7 - O lírio e as rosas..... | 29 |
| Figura 8 - Cantinho favorito..... | 30 |
| Figura 9 - Ninho de passarinho..... | 30 |
| Figura 10 - Parreira de uva..... | 31 |
| Figura 11 - O pôr do sol..... | 31 |
| Figura 12 - Flamboyant vermelho..... | 61 |
| Figura 13 - Ipê Rosa..... | 65 |
| Figura 14 - Ipê Amarelo..... | 68 |
| Figura 15 - Contextos selecionados para análise temática de dados..... | 71 |
| Figura 16 - Escola sem alunos, escola sem vida..... | 89 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2 AS ARTES VISUAIS COMO REFÚGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE | 20 |
| 2.1 A EXPERIÊNCIA DO “VER E “SENTIR” A ARTE NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY E PAULO FREIRE | 24 |
| 2.2 A ARTE COMO REFÚGIO: CRIATIVIDADE E SENSIBILIDADE DOCENTE | 26 |
| 3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA HISTÓRIA DO BRASIL E O SEU ATUAL CONTEXTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) | 33 |
| 4 PROFISSÃO E IDENTIDADE DOCENTE: DA SUBJETIVIDADE À COMPLEXIDADE DO SER PROFESSOR | 45 |
| 5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A HUMANA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE MIGUEL ARROYO..... | 55 |
| 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS. | 61 |
| 6.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A ESCOLA DO CAMPO..... | 63 |
| 6.2 A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS..... | 65 |
| 7 A ANÁLISE DAS NARRATIVAS..... | 68 |
| 7.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E OS DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS | 71 |
| 7.2 SER PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: OS AUDIOVISUAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS | 81 |
| 7.3 O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NA PERSPECTIVA DO OLHAR DOCENTE | 89 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 95 |
| REFERÊNCIAS..... | 98 |
| APÊNDICE – ROTEIRO DE PERGUNTAS | 106 |

SER PROFESSORA DE ARTE:

MAIS DO QUE UMA PROFISSÃO, UMA POÉTICA PESSOAL.

Sou Ana Raquel da Silva, mineira, mulher, mãe, professora de Artes Visuais e Educação Infantil. Tenho cinquenta e um anos, a arte sempre esteve presente em minha vida, durante a infância era a aula que eu mais gostava, expressava minhas emoções por meio das atividades artísticas propostas pela professora, a linda Dona Anny, uma mulher super elegante, alta, cabelos claros, fala suave e muito carinhosa. Na minha memória educativa parece que foi ontem, mas há quarenta e quatro anos eu deixei de ser aquela criança falante e arteira. Filha única de mãe solo, criada pela prima que já tinha três filhos e uma sobrinha. Éramos cinco crianças e a dificuldade financeira foi grande. Porém, jamais deixamos de rezar, brincar e estudar, tínhamos limites e isso nos fazia sentir cuidados e amados. Fui uma criança feliz, a única lembrança triste da escola, era quando nas aulas de arte fazíamos presentes para o dia dos pais, era difícil explicar para os coleguinhas que eu não conhecia meu pai e não queria fazer presente para outra pessoa.

Na adolescência continuei gostando das aulas de arte, mas não me recordo de nenhuma professora de arte do ensino fundamental. Aos dezoito anos eu abandonei os estudos, casei e me tornei mãe de três filhos lindos, por vinte anos dediquei todo meu tempo à família. Hoje tenho uma filha médica, uma advogada e um acadêmico do curso de Artes Visuais.

Foi durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais que eu compreendi o verdadeiro sentido da Arte na Educação. Durante o período de graduação, os quatro anos e seis meses na Universidade de Brasília (UNB) romperam paradigmas, me proporcionando um novo olhar para a Arte Educação.

A minha primeira vivência em sala de aula foi na Educação Básica, período que marcou o início do meu ciclo de vida profissional docente. Era uma escola municipal, localizada no estado do Tocantins, alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral com carga horária de 9 horas por dia. As atividades de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música eram vistas como essenciais para que o longo período dos alunos na escola não fosse estressante. A Arte era vista como um componente curricular que preenchia a carga horária dos alunos e de alguns professores que não eram habilitados em Arte, mas ministravam as aulas para complementarem seu cargo na escola. As aulas de Arte em muitas ocasiões eram um momento lúdico ou dedicado aos ensaios para datas comemorativas.

O primeiro contato com a escola após a graduação deixou evidente a distância que existe entre a teoria que conhecemos na universidade e a prática que vivemos no chão da sala de aula.

Foi um período de medo e expectativas, considero como o início de um ciclo de descobertas da minha trajetória profissional.

A Universidade havia me proporcionado uma gama de conhecimentos teóricos acerca do Ensino da Arte na Educação, mas a escola desconhecia a proposta triangular para o ensino da Arte: a contextualização histórica; o fazer artístico e a apreciação de uma obra. Entretanto, na escola foi possível compreender a relevância de compartilhar com os colegas de trabalho o meu conhecimento em arte adquirido na formação inicial, e ao mesmo tempo, aprender com eles a metodologia de ensino-aprendizagem em uma escola de tempo integral, essa troca entre os pares ampliou meu conhecimento.

Na graduação em Artes Visuais, a minha pesquisa para a conclusão do curso foi: O Uso da Imagem como Instrumento Didático-Pedagógico na Arte-Educação. Foi uma pesquisa qualitativa e a problemática abordada era o uso do aparelho celular em sala de aula, um conflito constante entre professores e alunos. A pesquisa propôs uma intervenção, sugerindo ao professor de Artes Visuais o uso de uma metodologia incluindo a imagem como instrumento e objeto de pesquisa nas atividades com os discentes. O objetivo foi estimular o aluno e o professor a usarem o aparelho celular para pesquisas e registros de cunho pedagógico.

Retornei à Uberaba - MG e iniciei meu trabalho mediando oficinas de artes visuais em escolas do município. Embora eu tenha ingressado na profissão docente no Estado do Tocantins, minha referência, pertencimento e identidade é Uberaba. No ano de 2015 fui aprovada no processo seletivo no Instituto Federal do Triângulo Mineiro para o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada a Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem. Naquele momento optei por realizar a pesquisa em uma escola do campo. A proposta foi conhecer a metodologia usada nas aulas de Arte e promover um curso de formação para o professor de Português/Literatura, que naquele momento era o mediador das aulas de Artes Visuais na escola. O objetivo foi sugerir ao professor uma metodologia que pudesse estimular os alunos ao uso de recursos digitais para capturar imagens do seu cotidiano e posteriormente promover em sala de aula um debate sobre narrativa fotográfica e criar poesias por meio da leitura de imagens apresentadas por eles. Este foi meu segundo contato com a pesquisa, eu já me sentia mais confiante, menos tímida, e já possuía um olhar para a teoria e um novo olhar para a prática docente.

Ao término da minha pós-graduação, e após participar de projetos nas escolas em que eu era professora de Artes Visuais, fui convidada para assumir a formação de professores do Departamento de Arte e Cultura da Secretaria Municipal de Educação. A proposta era auxiliar os professores/pedagogos no planejamento pedagógico do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Após um ano, fui para o Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação/Casa do Educador Dedê Prais. Esta oportunidade foi um incentivo à formação continuada.

Durante três anos na Casa do Educador Dedê Prais fui professora mediadora dos cursos de Artes Visuais para professores da Educação Básica, participei de congressos, grupos de estudo sobre diversidade cultural, apresentei trabalhos em seminários, publiquei artigos. Eu sempre estive em sala de aula, busquei conciliar o trabalho com os professores e a dedicação aos alunos da Educação Básica, em especial a escola do campo. Dizem que o exemplo “arrasta”, foi observando meus colegas de trabalho que já passaram pela experiência do mestrado e doutorado, que me senti estimulada a propor um projeto de pesquisa que fosse importante para a minha formação profissional e significativo para a escola. Nós, professoras de Arte, muitas vezes somos rotuladas como sonhadoras, aquelas que vivem em devaneio. Talvez, por ter um olhar atencioso às oportunidades e habilidade para vencer desafios. Através do incentivo dos colegas me tornei mestranda na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, isso por vezes me parece surreal! Há exatamente doze anos eu sonhava em concluir o Ensino Médio para conseguir um emprego e me tornar independente, estava saindo de um casamento de 20 anos e não tinha como me manter financeiramente. Sou fruto da Educação de Jovens e Adultos, a minha formação acadêmica até aqui foi construída no ensino público. Posso afirmar que o conhecimento é libertador, em onze anos eu fiz o Ensino Médio, graduação, pós-graduação, fui aprovada em dois concursos para o cargo de professora da Educação Básica e estou concluindo o mestrado em Educação.

Defino o mestrado como o período mais desafiador da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, ele é uma sequência das pesquisas realizadas durante a graduação, pós-graduação e das minhas experiências adquiridas no chão da sala de aula. A proposta inicial apresentada foi idealizada para ser uma vivência com os alunos da escola do campo. Seria disponibilizado o aparelho celular aos alunos e através de um cronograma, eles poderiam levar o aparelho para registrar o seu dia a dia nas fazendas. Devido ao pequeno número de alunos por turma, essa dinâmica seria possível e eles seriam os protagonistas.

Segundo a gestão, a maioria dos alunos não possuem aparelho celular e nem internet nas fazendas, mas a escola dispõe de um laboratório de informática com acesso à internet banda larga transmitida via rádio. Ainda que esteja distante do desejável, devido à velocidade e à falta de qualidade do serviço disponibilizado para o uso da instituição, essa é para a maioria dos alunos a única oportunidade de acessar o mundo virtual. O objetivo dessa proposta era ampliar o olhar dos alunos para o entorno, estimular o “ver e sentir” o campo como lugar de pertencimento, pois são moradores de fazendas da região e muitos são de outros estados, haveria uma troca de cultura.

Porém, o projeto precisou ser alterado, pois as aulas foram suspensas por tempo indeterminado como medida necessária para reduzir o número alarmante de óbitos causado pelo Novo Coronavírus. O enfoque passou a ser os professores da escola, com finalidade de compreender quais os desafios enfrentados por eles desde a chegada da pandemia da Covid-19 e como a Arte esteve presente no dia a dia.

A Arte Educação faz morada em minha vida desde sempre, e por muitas vezes ela tem sido meu alicerce. Eu penso que a arte liberta, amplia nosso olhar para o mundo, nos torna mais críticos e sensíveis. É nessa perspectiva que sigo minha profissão docente.

1 INTRODUÇÃO

Pensando no contexto que envolve o período da pandemia da Covid-19, a vida social e escolar dos docentes e discente em uma escola do campo, apresentamos esta dissertação, onde discorreremos sobre a contribuição da Arte¹ na rotina dos professores durante o isolamento social necessário ao combate do Novo Coronavírus. Por meio da arte não só resgatamos momentos históricos, mas também nos expressamos e percebemos a realidade em que vivemos. (MARTINS, 1998; PRATA-LINHARES, 2016)

A nossa pesquisa aponta para as incertezas acerca das consequências do período de isolamento social em que professores e alunos permaneceram em suas casas. Há também uma preocupação quanto ao tempo que a escola vai precisar para se adaptar ao retorno às aulas presenciais. Trazemos evidências de que as Artes Visuais e Audiovisuais, por meio dos recursos digitais, assumiram um espaço de destaque enquanto estratégia pedagógica e refúgio durante o período pandêmico.

Segundo Cernicchiaro (2020) com a pandemia da Covid-19 fomos obrigados a desacelerar nosso passo e a arte saiu do seu pequeno espaço costumeiro, ganhando destaque como serviço de utilidade pública diante do tédio, da solidão, do medo, do trauma. A autora chama nossa atenção para a importância da arte para a saúde física e emocional do indivíduo, principalmente em um período repleto de incertezas. Foi pensando nesse processo complexo de mudanças envolvendo os docentes e discentes, que se deu o nosso diálogo, onde a voz do professor se fez imprescindível para nossa pesquisa.

Entendemos que para compreender o espaço que a Arte ocupa no mundo contemporâneo, é importante conhecer a sua história. Assim, ao longo do nosso diálogo, entrelaçamos o passado e presente, a Arte e Tecnologia Digital. Pautados nos estudos dos autores: Dewey (2010), Barbosa (1989, 2010, 2016, 2017, 2018), Freire (1981, 2002, 2007, 2013, 2016), Charlot (2008), Arroyo (2000, 2013, 2020), Prata-Linhares (2016, 2020) e outros estudiosos que também colaboraram com nossa pesquisa, abordamos a importância do uso da imagem como estratégia pedagógica, a educação do olhar, a formação de professores e o uso das tecnologias digitais na Educação.

¹ 1 A designação do termo Arte vem do latim Ars, que significa habilidade. É definida como uma atividade que manifesta a estética visual, desenvolvida por artistas que se baseiam em suas próprias emoções. Geralmente a arte é um reflexo da época e cultura vivida. A Arte existe desde os primeiros indícios do desenvolvimento do homem, inicialmente utilizada para suprir necessidades de sobrevivência, como utensílios de cozinha e inscrições em cavernas. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/definicao-de-arte/>> Acesso em: 18 mar 2022.

Segundo Barbosa (2010), historicamente a arte vem mostrando suas múltiplas funções e ampliando nosso olhar para o mundo, em épocas de crise ela é fundamental para ajudar a humanidade a atravessar, documentar e transformar a sua realidade. Para a autora o Ensino da Arte no Brasil, ao longo da história da educação busca garantir seu espaço e sua importância na formação humana, o contato com a Arte nos ajuda a desenvolver a percepção, a observação, a criatividade e a sensibilidade, amplia a nossa visão de mundo. Ela enfatiza que desde a infância a criança descobre o mundo da imagem e da imaginação. Na escola através de desenhos, pinturas e histórias, ela desenvolve gradativamente a sua comunicação com a sociedade. Antes de aprender a escrever, a criança aprende a cantar, dançar, desenhar e expressar suas emoções.

Para Almeida (2003, p. 27)

[...]as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influência sobre o ambiente.

Barbosa (2010) enfatiza que os povos antigos tradicionais marcavam a transição da infância para a adolescência por ritos, cujos símbolos eram desenhos, tatuados nos corpos dos jovens. Na sociedade contemporânea os adolescentes recebem regras, e não significações; já não há ritos de passagem desta fase, porém, nesse período, a arte ajuda o indivíduo a expressar suas crises, ou seja, seu momento de consciência interrogativa através de expressões de sentimentos.

Para Alvarenga e Silva (2018) a arte ao longo do tempo, apresenta uma incansável resistência para permanecer na Educação Básica.

Para Alvarenga e Silva (2017, p. 1014):

A amplitude da palavra arte contida na LDB nº 9.394/96² levou ao surgimento da Lei nº 11.769/085 (Brasil, 2008), que complementa o artigo 26 daquela lei, acrescentando o parágrafo sexto: “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008). De acordo com Alvarenga (2013), a Lei da Música motivou a criação do Projeto de Lei (PL) nº 7.032/106 (Brasil, 2010), que se transformou na Lei nº 13.278/16, a qual altera a LDB nº 9.394/96 da seguinte forma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (Brasil, 2016).

² L9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Ao debruçarmos sobre os estudos realizados pelos autores citados, observamos que há uma carência significativa de professores habilitados em Arte e os professores/pedagogos, apresentam pouco conhecimento sobre Arte Educação. Sendo este um fator preocupante, porque não é justo cobrar um conhecimento específico do professor que não teve acesso, ou pouco se viu a respeito do conteúdo durante a sua graduação.

Em sala de aula, é comum ouvir dos alunos do Ensino Fundamental (séries finais) que eles não gostam de desenhar e quando o professor de Arte pergunta a razão, eles respondem que não sabem desenhar e que seus desenhos são feios. Infelizmente, até hoje alguns professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental falam para os alunos: “seu desenho está feio”, “o sol não é dessa cor”, e tantas outras frases que criam estereótipos acerca dos desenhos, contribuindo para a insegurança das crianças no processo de criação. Ressaltamos que não é a nossa intenção criticar os professores/pedagogos, a intenção é deixar evidente que o Ensino da Arte precisa estar presente na formação inicial desses docentes.

Armas e Bazzo (2017) apresentam narrativas e reflexões de um grupo de universitários acerca da possibilidade de serem mediadores do Ensino de Arte na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para os autores, os futuros professores/pedagogos sinalizam uma significativa preocupação quanto à importância de terem mais vivências com as teorias e as práticas em Arte durante o curso de licenciatura em Pedagogia. Assim, teriam mais autonomia e segurança em sua aplicabilidade

As pesquisadoras afirmam que:

A realidade no Brasil mostra que ainda não existem professores especialistas na área artística trabalhando na educação infantil e nas séries iniciais em todos os municípios, sendo assim, esta área é incumbência dos pedagogos, o que leva a necessidade de pensarmos sobre a formação profissional e perfil dos educadores que atuam como mediadores no desenvolvimento das crianças no ensino da Arte (ARMAS; BAZZO, 2017, p. 3).

Elas reforçam que “a formação e atuação de um professor específico enriquece e qualifica a área”. Mas entendem que “a professora/pedagoga deve ter autonomia e confiança para inserir as Artes Visuais em seus projetos e práticas interdisciplinares.” (ARMAS; BAZZO, 2017, p. 3). Compreendemos que na escola, nem todos os alunos serão desenhistas, atores, cantores ou dançarinos profissionais participando das aulas de Arte apenas uma vez por semana, e nem é esse o objetivo da Arte-Educação. Essas habilidades devem ser desenvolvidas por professores com formação específica em artes visuais, dança, música e teatro, bem como; os espaços precisam ser apropriados para receber os alunos. Entretanto, o professor/pedagogo pode

identificar as habilidades e estimular os alunos a buscarem espaços específicos para cada linguagem.

Cipola e Melon (2019) entendem que é dessa forma que a escola deve intervir, mostrando aos alunos que a Arte é tão importante e enriquecedora quanto às demais áreas do conhecimento.

Para os autores:

A nossa preocupação não é pensar na formação de grandes artistas com excelentes técnicas, mas sim, considerar os meios para que esse aluno desenvolva capacidades que até ele mesmo desconheça, e mais, poder ter o aprendizado de um olhar amplo e perceptivo, e ser reflexivo enquanto admira, por exemplo, uma pintura, saber olhar além daquela obra, imaginar o que aquele artista quer passar, e, sobretudo, ajudá-lo a ser crítico posteriormente em nossa sociedade (CIPOLA; MELON, 2019, p. 80).

Para Prata- Linhares (2015, p. 47) “Uma das coisas que torna a arte especial é que ela é uma linguagem universal. Tanto sua leitura como sua produção existem em todo o mundo, a despeito de diferentes raças, credos, etnias, fronteiras ou épocas.” Essa afirmativa dialoga com o pensamento de Martins (1998, p.13).

A arte é importante na escola, principalmente porque ela é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

No mundo contemporâneo, o Ensino da Arte propõe uma busca por novas metodologias que implicam em estudos e remetem ao histórico da cultura visual. Ao estimular a educação do olhar contribuimos para novos e críticos olhares para a arte, sugerindo uma diferente forma de ver o mundo. Educar o olhar, é educar para a percepção do mundo, onde a imagem é predominante. Sendo assim, é essencial que a escola proponha experiências aos professores/pedagogos usando diferentes abordagens pedagógicas contemplando o ensino da arte pensando na formação integral do aluno, na perspectiva da formação humana. É importante ressaltar que a escola é uma instituição social geradora de conhecimento.

Para Prata-Linhares (2015, p. 55):

A vida humana é feita de impressões e sentidos que tentamos, de alguma forma, organizar por meio do nosso pensamento. Aprendemos por meio de nossa sensibilidade e percepção, pois são elas que nos permitem conhecer a nossa realidade que, primeiramente, apresenta-se pelos sons, sabores, texturas, cores, impressões. Neste sentido, a dimensão sensível humana consiste numa forma de saber e, como um saber, ela pode e deve ser “aprendida”. É por meio da arte que o indivíduo simboliza seu encontro sensível com o mundo.

Nossa investigação foi realizada em um período de pandemia e nesse momento as tecnologias digitais desempenharam um papel importante na relação professor e aluno. Charlot (2008) nos faz pensar sobre essa relação quando afirma que a partir dos anos 80 e 90 o mundo foi bombardeado com uma onda de mudanças sociais que surgiram em consequência da globalização e das novas tecnologias, momento em que o professor passa a pensar de modo global e local preparando seus alunos para uma sociedade globalizada. Analisando o pensamento do autor, compreendemos que os avanços tecnológicos podem ser fortes aliados da educação, pois são recursos que auxiliam o ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades, seja presencial, à distância ou remoto.

Prata-Linhares (2020) enfatiza que a pandemia da Covid-19 no Brasil descortinou um amplo cenário de desigualdade social, que já existia, apenas ficou mais evidente durante esse período.

O estudo de Scheicher (2021) dialoga com Prata-Linhares (2020) no que se refere aos problemas relacionados com a chegada da pandemia da Covid-19 no Brasil. Para o autor, a pandemia da covid-19 trouxe sofrimento humano, crise econômica e desigualdade social ao Brasil.

Autores como Barreto e Rocha (2020), Macedo, Ornellas e Bomfim (2020), Prata-Linhares (2020) vem trazendo essas questões por meio de estudos em nível nacional e internacional. Entendemos que a nossa pesquisa é importante para compreender e registrar os desafios e as possibilidades encontradas na trajetória de um grupo de professores durante o isolamento social, onde a Arte por meio das tecnologias digitais permeiam o processo didático e emocional dos docentes.

O estudo de Scheicher (2021) dialoga com Prata-Linhares (2020) no que se refere aos problemas relacionados com a chegada da pandemia da Covid-19 no Brasil. Para o autor, a pandemia da covid-19 trouxe sofrimento humano, crise econômica e desigualdade social ao Brasil.

Autores como Barreto e Rocha (2020), Macedo, Ornellas e Bomfim (2020), Prata-Linhares (2020) vem trazendo essas questões por meio de estudos em nível nacional e internacional. Entendemos que a nossa pesquisa é importante para compreender e registrar os desafios e as possibilidades encontradas na trajetória de um grupo de professores durante o isolamento social, onde a Arte por meio das tecnologias digitais permeiam o processo didático e emocional dos docentes.

A pesquisa buscou compreender como a arte contribuiu na rotina da escola durante o período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19 na perspectiva dos professores. Partindo do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: delinear os principais desafios e possibilidades de ensino e aprendizagem na perspectiva dos professores durante a pandemia da Covid-19; identificar como a arte esteve presente nas estratégias pedagógicas dos professores; refletir sobre as possibilidades da integração da arte em programas de formação de professores em momentos de crise.

Nossa pesquisa perpassa o período de isolamento social e caminha ao lado dos professores no retorno às aulas presenciais, seguindo na perspectiva de trabalho coletivo, onde os envolvidos dialogam sobre suas vivências, inseguranças e seus múltiplos olhares para (re)construção do dia a dia em uma escola do campo.

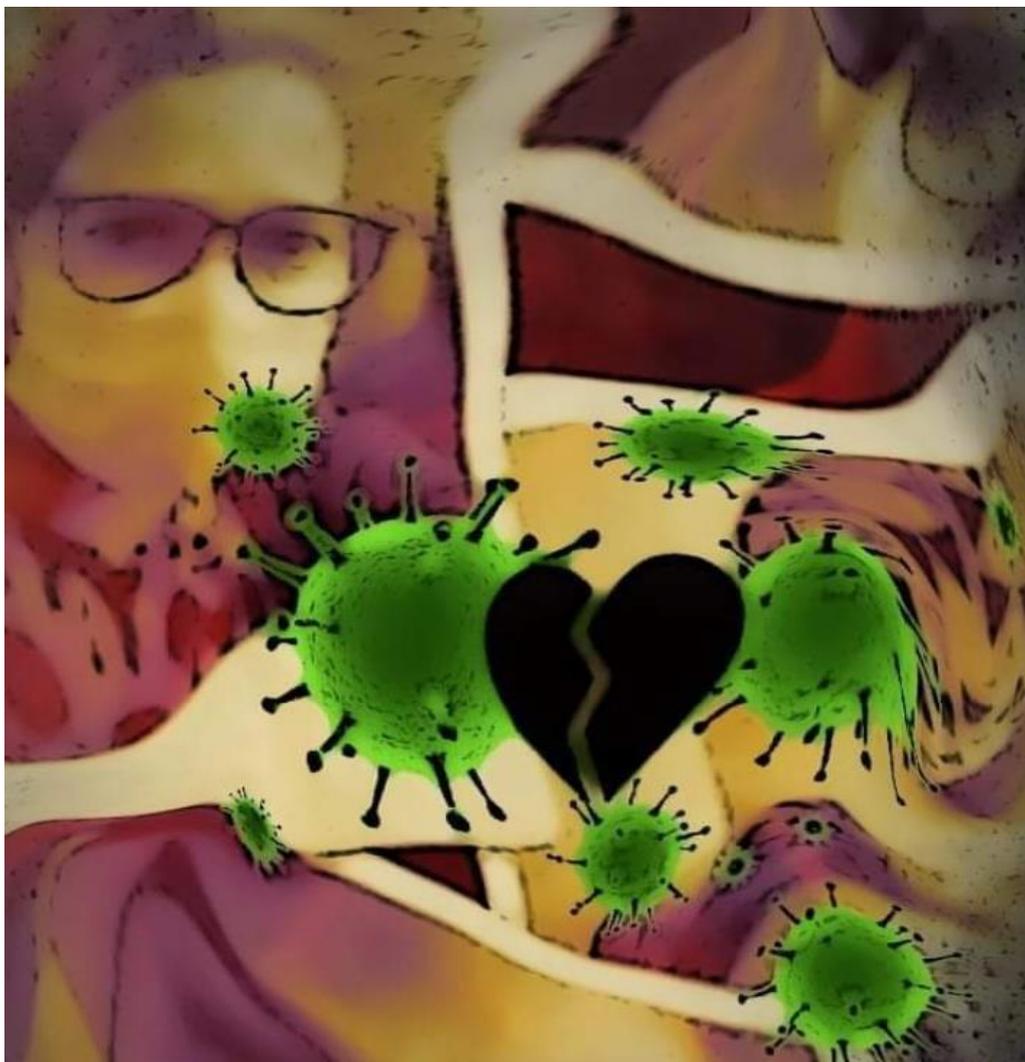
No que se refere à escolha metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos a abordagem qualitativa, valendo-se de investigações em campo e referenciais teóricos para chegar aos objetivos propostos.

A pesquisa realizada na escola do campo apresenta suas especificidades que a diferenciam da educação urbana, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais. Pensamos que possivelmente esse seja o ponto mais desafiador apresentado pelos professores no tocante ao período de isolamento social devido à pandemia da Covid-19.

Entendemos que nossa pesquisa com os professores buscou ir além de escutar e registrar dados, nossa caminhada foi entrelaçada com a poética narrativa e a sensibilidade do olhar e sentir o dia a dia de um grupo docente que encontrou na Arte um refúgio em tempos de pandemia da Covid-19.

2 AS ARTES VISUAIS COMO REFÚGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE.

Figura 1 - Autorretrato³



Fonte: SILVA, 2021

³ O autorretrato partiu de uma fotografia sem filtro, mais dois elementos desenhados: uma célula infectada pelo coronavírus e um coração simbolizando luto. A fotografia inicial foi editada por meio de um aplicativo que permite distorcer e transformar imagens, sendo possível criar uma obra abstrata ou não. Esta imagem foi editada para apreciação e leitura durante o curso de Arte e tecnologia digital.

Falta de ar nos gemidos dos ais
A febre, seus fantasmas, seus terrores
Sem pressa, passo a passo, mais e mais
A besta avança pelos corredores
O médico caminha com cautela
Estuda as artimanhas do inimigo
A enfermeira brava vence o medo

Pouco lhe importa a extensão do perigo
O mundo está azaranza, ao Deus dará
O povo não se entrega é cabra cega
É lá e cá sem lei, sem mais aviso
Só sei que é preciso acreditar

Fazemos todos parte desta história
Mesmo que os tontos blefem com a morte
Num jogo de verdades e mentiras
Um jogo duplo de azar e sorte

A ciência abre as suas asas
A esperança à frente como um guia
Com São João na reza, a pajelança
A intervenção de Xangô na magia

Neste canto aqui da poesia
Casa da fantasia e da razão
Abre-se a porta e entra um novo dia
Pela janela adentro um coração

A voz de um barco à bordo da alvorada
O sol da aurora secando o pulmão
Ano passado se eu morri na estrada
Vai que esse ano não morro mais não

É pra montar no lombo da toada
Desembarcar do trem da pandemia
É pra fazer da rima arredondada
O rompante final de uma alegria

Vamos em frente amigo, vamos embora
Vamos tomar aquela talagada
Vamos cantar que a vida e só agora
E se eu cantar amigo a vida é nada.

Sob pressão, Gilberto Gil

A pandemia da Covid-19 é um fato que marca a história da educação no Brasil, a vida em sociedade foi alterada e para muitos a Arte foi um refúgio. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2020) a pandemia da Covid-19 na educação teve início em março de 2020. Tudo aconteceu de forma inesperada, e todas as certezas foram questionadas, a vida em sociedade sofreu severas alterações e os espaços físicos foram limitados. Acostumados a correr contra o tempo, fomos obrigados a reduzir a velocidade e reaprender a viver em sociedade. Emocionalmente fragilizados, recorreremos às nossas crenças, cada um com a sua verdade e todos movidos pela esperança em dias melhores, dias sem mortes, dias de superação e reconstrução.

A leitura de mundo que fazemos diante dos fatos mundialmente evidenciados por meio de pesquisas, é que globalmente somos gigantes em tecnologia, mas isso não impediu que um vírus minúsculo fosse capaz de parar um planeta. No tocante ao Brasil, pesquisadores como Prata-Linhares et al. (2020), Arbix (2020) discorrem acerca dos impactos proporcionados pela pandemia Covid-19.

Prata-Linhares *et al.* (2020, p. 2)

Em 3 de fevereiro de 2020, a infecção humana pelo novo coronavírus foi declarada uma emergência de saúde pública de importância nacional no Brasil. No dia 16 de março, o Comitê de Operações de Emergência do Ministério da Educação se reuniu pela primeira vez para iniciar ações para prevenir a disseminação do novo coronavírus no sistema escolar. Em 17 de março de 2020, foi registrada a primeira morte por Covid-19 no país. tradução nossa⁴

Para Arbix (2020, p. 1) “a Covid-19, ainda em desenvolvimento, já deixou profundas cicatrizes na face do planeta. Não foi a primeira pandemia, é certo. Mas é a mais letal dos últimos 100 anos” O autor enfatiza que a gripe espanhola em 2018, em 15 meses, matou aproximadamente 50 milhões de pessoas, com ela a ciência pesquisou sobre o vírus, vacinas foram descobertas, desenvolveu-se a cura de doenças e foram estruturadas redes de proteção e de saúde pública, um conjunto de ações que ajudaram a controlar sua expansão e a mitigar efeitos perversos, sem conseguir, no entanto, conter seu impacto desorganizador das sociedades.

Arbix (2020, p. 1), afirma que:

A atual crise gerada pela Covid-19 já deixou em seu rastro pelo menos três grandes marcas: a primeira está cravada no alto custo em vidas e sequelas que feriram populações imensas em um curto espaço de tempo. a segunda responde pela aguda recessão e consequente diminuição do emprego, de

⁴ On 3 February 2020, human infection by the novel coronavirus was declared a nationally important public health emergency in Brazil (Brasil 2020d). On 16 March, the Emergency Operations Committee of the Ministry of Education met for the first time to initiate actions to prevent the spread of the novel coronavirus in the school system. On 17 March 2020, the first death by Covid-19 was recorded in the country. Tradução Original em inglês do texto de Prata-Linhares

salários e de renda, fechamento de empresas e desorganização da economia, com aumento das desigualdades e da pobreza; a terceira está ligada à corrosão institucional e à disseminação do medo e da perplexidade na sociedade.

Segundo Prata-Linhares et al (2020) a educação no Brasil foi interrompida, após o primeiro caso de infecção humana causada pelo novo coronavírus, sendo declarado período de emergência de saúde pública nacional. Os autores ressaltam que por orientações do ministério, foram criadas medidas de isolamento social pelos governos estaduais e municipais, suspendendo as aulas em nível de ensino do básico ao superior.

Analisando as contribuições dos autores citados, é perceptível que questões envolvendo o período de pandemia, afetou e continua afetando a vida humana em diferentes dimensões: econômicas, sociais, emocionais e educacionais.

Cernicchiaro (2020) discorre que em tempos de isolamento social, a arte se tornou protagonista, destacando-se como aliada contra a depressão, a solidão, o medo e traumas. Na verdade, a arte sempre esteve presente em todos os lugares, mas a vida acelerada não permitia o exercício da sensibilidade do olhar e sentir, com a falta de tempo o ser humano adquiriu o hábito de simplesmente “ver”.

Pensando nos aspectos emocionais e educacionais ocasionados pela pandemia da Covid-19, trazemos para a dissertação, o meu⁵ relato de experiência docente, durante um curso de Artes Visuais, por meio da Casa do Educador Dedê Prais⁷. Na ocasião, fui mediadora do curso Arte e Tecnologia Digital. Segundo consta no site oficial da Prefeitura Municipal de Uberaba⁶, o Departamento de Formação Profissional é comprometido com a implementação da política de inclusão digital por meio da formação inicial e continuada que privilegie o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Pensando nas mudanças radicais impostas aos professores pela pandemia da Covid-19, a Casa do Educador Dedê Prais ofertou cursos básicos, intermediários e avançados de tecnologia digital, para auxiliar os professores na modalidade de ensino remoto. Assim, cada mediador incluiu em sua proposta de curso o uso de recursos digitais na sua metodologia. Abordaremos aqui, apenas a experiência do curso de Arte e Tecnologia digital, onde nosso foco está centrado na Arte, na

⁵ Em alguns trechos do texto será usada a primeira pessoa do singular quando se tratar de relato da experiência profissional da pesquisadora mestranda.

⁶ Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação, responsável em implementar políticas públicas de formação inicial, continuada e em serviço por meio de programas, projetos e ações que contribuam com o desenvolvimento profissional-institucional e a melhoria da qualidade do ensino em Uberaba MG. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,484>. Acesso em: 28 Dez. 2021.

sensibilidade do olhar dos participantes ao registrarem imagens do seu dia a dia durante o período de isolamento social. O curso de Arte e Tecnologia Digital foi oferecido para 40 professores da Educação Básica. Foram realizados 15 encontros de duas horas, que aconteceram através de recursos digitais, aulas síncronas e assíncronas, e 15 horas de atividades práticas, totalizando 45 horas, no período de 12 de maio a 24 de novembro de 2020.

O período pandêmico exigiu do sistema educacional um novo olhar, paradigmas foram quebrados, uma nova forma de ensinar e aprender tornou-se um desafio para os profissionais da educação, os alunos e as famílias. A arte tornou-se forte aliada das práticas pedagógicas no Ensino Remoto Emergencial. Partindo dessa premissa, apresentamos o relato de experiência realizado com professoras da Educação básica durante o curso de Arte e Tecnologia Digital, onde a Arte foi o refúgio para um grupo de professoras que através do olhar sensível, registraram seu dia a dia por meio de imagens captadas por aparelho celular. A proposta da atividade de Artes Visuais durante o curso, envolvendo o registro de imagens, deu-se na perspectiva do professor, com o pressuposto teórico de John Dewey (2010) para a arte como experiência.

Considerando a relevância dos resultados da atividade desenvolvida pelos professores participantes do curso de Artes Visuais, o presente relato de experiência tem como objetivo, dar ênfase na importância da Arte como refúgio em tempos de dores e incertezas. Por meio da atividade prática, contextualizada e o exercício do olhar sensível das professoras, foram obtidos registros de imagens, usando recursos digitais e o diálogo em grupo, estabelecendo relações entre o olhar crítico e sensível frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19.

Percebemos que as imagens apreciadas e dialogadas durante o curso de Arte e Tecnologia digital evidenciaram que as professoras participantes “vestiram-se” de seu melhor sorriso, ainda que quase tudo fosse lágrimas, e foram além do “ver” objetos ou lugares, elas conseguiram “sentir” e registrar sentimentos. Cernicchiaro (2020) enfatiza o poder que a arte tem para desvendar olhos, expressar sentimentos e acalantar emoções.

2.1 A EXPERIÊNCIA DO “VER” E “SENTIR” A ARTE NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY E PAULO FREIRE

Podemos iniciar nosso diálogo com duas perguntas: Eu vejo o que eu sinto, ou sinto o que eu vejo? Como exercitar o nosso olhar para além do simples “ver” uma imagem?

Para Dewey (2010), o aprender por meio das artes tem um potencial singular, porque os conhecimentos proporcionados pelo contato com a arte geram uma troca entre o eu e o mundo. Para o autor a arte é cognição, percepção e vida, a forma como a arte articula a nossa existência,

está entrelaçada com a forma de aprender-saber-conhecer, onde há uma interação entre o sujeito, mundo, objetos e acontecimentos. Partindo do pensamento de Dewey, o ver e sentir estão interligados à dinâmica que existe entre o eu, o mundo, as imagens e os acontecimentos. O nosso olhar para o além do ver, pode ser entendido como um exercício da educação do olhar, onde busca-se apreciar os detalhes que compõem o conjunto da obra, seja ela uma fotografia, pintura ou outra técnica de registro de imagem. Na filosofia de Dewey, a teoria e prática se completam, a arte está diretamente ligada à vida e a vida está associada à educação, onde corpo e mente estão integrados de forma consciente.

Dewey (2010, p. 561), enfatiza que “[...] as obras de arte são meios pelos quais entramos, através da imaginação e das emoções que elas despertam, em outras formas de relacionamento e participação, diferentes das nossas”. Relacionando o pensamento do autor com a trajetória do grupo de professores, consideramos que o fazer e o refletir em arte propondo a educação do olhar estético-artístico dos participantes do curso de Artes Visuais, foi um passo importante para romper com alguns paradigmas referentes ao ensino da arte na educação. Ao debruçar sobre a prática artística, as participantes permitiram-se envolver emocionalmente com a experiência, estimulando o ver e o sentir, lugares e objetos do seu cotidiano em dias de isolamento social, devido à pandemia da Covid-19.

Para Dewey (2010, p. 551)

A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano.

As produções estético-artísticas vivenciadas no grupo de professoras foram apreciadas e dialogadas durante encontros virtuais, e ainda que o grupo estivesse fisicamente distante, ao descrever a sistematização do processo de criação, era perceptível no olhar e na fala das professoras, a emoção e o prazer do fazer e refletir sobre suas produções artísticas. A opção dos objetos e lugares foi um fato marcante, a maioria escolheu a natureza para fotografar. Essa escolha partiu da sensibilidade de cada participante na perspectiva de pesquisa, experiência e descobertas. Na filosofia de Dewey (2010, p. 220), a experiência proporciona a compreensão de que uma obra de arte é “[...] um material conformado em sua substância estética”. Para o autor a aprendizagem crítica, reflexiva, significativa e contextualizada, são etapas de um estudo pautado na experiência.

Partindo do escopo teórico na perspectiva da arte como experiência, as professoras

participantes desenvolveram em seu laboratório, a experiência na arte do ver e sentir. Para algumas professoras, a princípio foi um desafio, para outras, era como uma brincadeira de criança, uma atividade pedagógica prazerosa, e para o grupo, uma oportunidade de vencer o medo gerado pelo período da pandemia da Covid-19 e expressar suas emoções por meio da arte. “A experiência é a arte em estado germinal” (DEWEY, 2010, p. 84). É interessante relacionar a filosofia de Dewey com a pedagogia de Paulo Freire, quando se refere à prática educativa. Na visão pedagógica freiriana, a educação é arte e a estaticidade é um ponto fundamental do fazer educativo, “a educação é já essa arte, apesar de se poder fazer pela arte também, ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte.” (FREIRE, 2013, p. 361).

2.2 ARTE COMO REFÚGIO: CRIATIVIDADE E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO

Partindo da filosofia de Dewey e embasados na pedagogia freireana, discorreremos sobre o relato de experiência com o grupo docente, apresentando a seguir, as imagens capturadas por meio do aparelho celular das participantes, que posteriormente foram editadas e descritas individualmente. Após o processo de criação, as obras foram apreciadas, cada participante falou sobre o momento de criação, seus sentimentos e sua avaliação sobre a experiência.

Pensando no turbilhão de emoções desencadeados a partir da pandemia da Covid- 19, a arte foi proposta como refúgio, uma aliada para vencer dias de incerteza e medo. As imagens são frutos da pesquisa e experiência individual das participantes. A atividade foi realizada durante o período de isolamento social, os encontros foram através de recursos digitais em modalidade de ensino remoto. Enfatizamos que foi proposto ao grupo, o uso da criatividade e olhar atento a tudo que estivesse presente dentro de sua casa.

A criatividade está intimamente ligada à curiosidade, um sentimento de inquietação, Freire (2013, p. 359-360) afirma que:

ao nível da experiência existencial, a curiosidade, que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios, termina nos empurrando para uma releitura do mundo. Nós, mulheres e homens, nos tornamos seres refazedores, reconstrutores do mundo que não fizemos. E não há reconstrução sem criatividade. No fundo, a criatividade tem que ver com a remodelação do mundo.

É interessante refletir sobre o pensamento de Freire (2013), ele chama a nossa atenção para a curiosidade, esse sentimento que estimula o ser humano a questionar os acontecimentos no mundo. Ao fotografar o cotidiano, as professoras ampliaram seu olhar para objetos e lugares

que passavam despercebidos por elas, antes do isolamento social. Suas falas ao descrever as imagens, expressavam sentimentos antes desconhecidos por elas.

As imagens que apresentamos a seguir, fazem parte da atividade realizada no curso de Arte e Tecnologia Digital.

Figura 2 -Jardim de inverno



Fonte: Da autora, 2020

“Esse é o jardim de inverno do meu quarto. Antes da pandemia ele era só um sonho a ser realizado, hoje pude concretizar. Eu não tinha tempo de acompanhar e tão pouco cuidar de um espaço assim, hoje tenho essa imagem linda todos os dias ao acordar. A grande falta de tempo nos priva de muitas vontades!”. (Professora do Ensino Fundamental)

Figura 3- Memórias



Fonte: Da autora, 2020

“Optei por escolher um cantinho da minha casa que tem objetos de grande valor sentimental. Eles retratam um outro momento da minha família, época da minha infância, quando morávamos na zona rural. Cada objeto carrega uma lembrança, uma história e um sentimento diferente.”
Professora do Ensino Fundamental

Figura 4 - Café na janela



Fonte: Da autora, 2020

“O cantinho que costumo tomar café aqui em casa é perto da janela. É um hábito que adquiri durante o isolamento social, faço meu café, coloco na xícara e vou para a janela da cozinha. Faço isso várias vezes por dia, pois amo café! Retraturei três momentos: manhã, tarde e noite. Em todos, minha mente viaja e sou invadida por um turbilhão de sentimentos. Já senti ódio, amor, saudades, alegria, dor... pois neste isolamento o que mais faço é sentir.” (Professora do Ensino Fundamental - Escola do/no Campo).

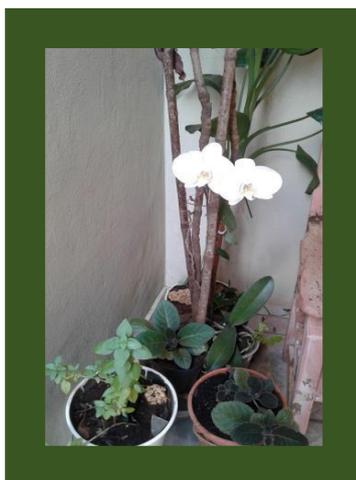
Figura 5 - Meu jardim



Fonte: Da autora, 2020

“Esse é o meu jardim, quando saía para trabalhar às 06:30 da manhã e só retornava às 18:00 não tinha tempo para apreciar tanta beleza. Os meus coqueiros, as minhas rosas brancas e o meu pé de cajá-manga, todos vistos, mas não observados em cada detalhe. A falta de tempo fazia tudo passar despercebido. Mas hoje vejo os passarinhos cantando, os raios solares nas folhas, meu filho brincando em volta dos coqueiros... é a beleza nas coisas mais simples que podemos perceber. Amo o meu jardim!” (Professora da Educação Infantil)

Figura 6 - Orquídea



Fonte: Da autora, 2020

“Esse é um cantinho que estou organizando na minha varanda com pequenos vasinhos. Porém, quero destacar essa orquídea que ganhei de uma aluna da educação infantil. Já se foram 4 anos e ela me agracia florindo e sorrindo anualmente. Mesmo em momentos difíceis a natureza nos conforta com sua beleza.” (Professora da Educação Infantil).

Figura - 7 O lírio e as rosas



Fonte: Da autora, 2020

“Antes da pandemia eu olhava para o jardim e não tinha como estar ali, plantando, cuidando para que ficasse bonito. Quando fomos obrigadas a ficar em casa, surgiu a oportunidade de cuidar dele. Comecei a plantar, molhar e a cuidar com muito carinho. Conheci mais um dom que não sabia ter. Hoje já tem um lírio lindo e várias rosas, e vou continuar cuidando, pois quando estou muito estressada ou cansada, eu me sinto um pouco no murinho e fico curtindo aquele cantinho que hoje sei valorizar. Existem coisas na vida que só o tempo nos mostra o quanto são importantes e esse cantinho para mim hoje, representa a minha paz.” (Professora da Educação Infantil)

Figura 8 - Cantinho favorito



Fonte: Da autora, 2020

“Esse é meu cantinho favorito! Com a Pandemia muitas coisas mudaram, principalmente a minha rotina. Tenho passado muitas horas em frente ao computador. Dormindo pouco, muita tensão, apreensão, medo, insegurança, mas com muito aprendizado. Esse cantinho no corredor do quintal foi criado durante o isolamento. Eu cuido da terra, planto minhas ervas, flores, verduras, tiro o meu estresse. Já estou colhendo cheiro verde e couve. Todos os dias arrumo um tempinho para as minhas plantas.” (Professora do Ensino Fundamental)

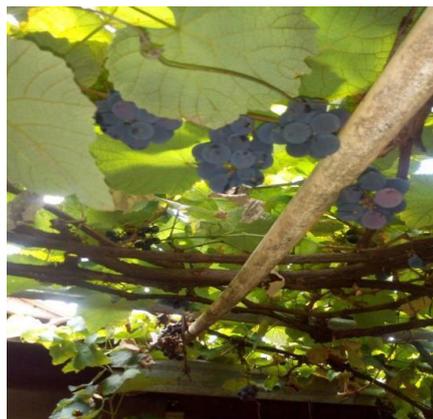
Figura 9 - O ninho de passarinho



Fonte: Da autora, 2020

“Esta foto é do meu jardim! Meu filho caçula de 2 anos encontrou um ovinho caído no chão e me mostrou. Fomos juntos procurar o ninho e achamos no meio do coqueiro. A partir daí, todas as vezes que ele acorda vai olhar o passarinho. Ele está muito ansioso para ver o filhotinho! Um ponto positivo desta pandemia é a oportunidade de viver mais momentos assim. Todos os dias ficamos alguns minutos no jardim, o que não tinha tempo de fazer com frequência antes. Estou tendo a oportunidade de conviver mais com meus filhos e isto está nos fazendo muito bem!” (Professora do Ensino Fundamental)

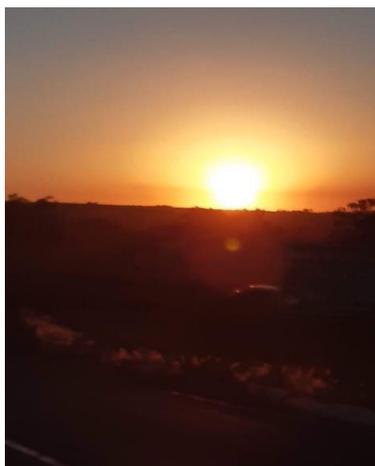
Figura 10 - Parreira de uva



Fonte: Da autora, 2020

“Foto de um ambiente da natureza. parreira de uva de minha casa, onde gosto de ficar apreciando a beleza e refletindo sobre a natureza, criação de Deus.” (Professora da Educação Infantil).

Figura 11 - O pôr do sol



Fonte: Da autora, 2020

“Esse é um dos meus momentos preferidos. Todas as tardes fico observando o pôr do sol e pensando em como minha vida mudou. Tenho saudades da minha rotina, dos meus alunos, mas aproveito o momento para estudar, aprender e crescer como ser humano.” (Professora da Educação Infantil).

Apreciando as imagens e analisando as descrições, é possível perceber a sensibilidade no olhar de cada professora participante da experiência. A fotografia ou registro de imagens nas ações pedagógicas, trazem à tona temas relevantes. Meira e Silva (2013) enfatizam que a arte vai além de uma técnica e/ou recurso, podendo ser considerada um fenômeno social que promove elos com a vida cotidiana e provoca relações humanas mais sensíveis, tanto para quem a produz

quanto para quem a aprecia.

Para Eisner (2008, p. 15):

O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quando sensibilizados por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos.

Durante o curso de Arte e tecnologia digital as professoras foram alunas, e essa posição, inversa à que elas estão acostumadas, proporcionou sentimentos semelhantes aos dos seus alunos. Para a maioria foi uma experiência nova, não havia no grupo nenhuma professora com formação específica em arte. Sobre as vozes e pensamentos do grupo de professoras, é relevante ressaltar que em um período marcado por dor, tristeza, luto, incertezas e outros sentimentos negativos desencadeados pela covid-19, a pandemia demandou um novo olhar para a vida, gerando um movimento obrigando as pessoas a saírem da zona de conforto para explorar o universo de possibilidades ofertadas por meio das tecnologias de informação e comunicação⁷. É inegável que esse período marca a educação no Brasil, descortina as mazelas sociais e desafia a ciência. Contudo, é possível compreender por meio da potencialização do ensino da arte, da percepção do entorno, do movimento reflexivo e crítico, um novo e sensível olhar, um ver e sentir humanizado.

Por meio da prática contextualizada, o grupo de professoras da Educação Básica se tornaram alunas e registraram suas emoções por meio da Arte como refúgio e a tecnologia digital como recurso necessário para que as obras artísticas pudessem ser apreciadas.

⁷ Tecnologia da informação e comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>

3. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NA HISTÓRIA DO BRASIL E O SEU ATUAL CONTEXTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Arte é considerada uma das primeiras formas de expressão do ser humano e está presente nas diferentes linguagens, como: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nas diretrizes da educação ela está presente nas seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, percorrendo a vida social, cultural, histórica, econômica, estética e ética do homem. Para compreender a sua importância na Educação Brasileira, é necessário recorrermos aos fatos que remetem a história da Arte e Cultura no Brasil. Iniciamos nossa linha do tempo apresentando o conceito de cultura, segundo a antropologia.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 711) a antropologia cultural “estuda as semelhanças e diferenças culturais, origem e história das culturas do homem, sua evolução e desenvolvimento, estrutura e funcionamento, em qualquer lugar e tempo”. Os autores apresentam alguns exemplos como: ritos de passagem (nascimento, vida adulta, formalidades (casamento, morte), organização familiar, religião (magia), artes e artesanato, mito, meios de comunicação. Lakatos (2010, p. 131) cita o pensamento de Edward Tylor, sobre a antropologia clássica, afirmando que “cultura é todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. Esse conceito compreende os múltiplos aspectos consequentes do contato social entre os indivíduos e retrata seu modo de vida.

Como dito no início do nosso diálogo, é preciso conhecer a história da Arte para compreender a raiz cultural do povo brasileiro. Martins (1998, p. 9) discorre sobre a mediação cultural, onde a Arte possibilita a experiência e comunicação. “Arte como um lugar onde aprendemos pela experiência que se amplia quando compartilhada” podendo ser mediadora entre pontos de vista diversos. É nesse sentido que abordaremos alguns fatos históricos, na intenção de compreender e fortalecer o Ensino da Arte na perspectiva da formação humana, ou seja; evidenciar seu importante papel social.

Assim, pensamos ser importante discorrer um pouco sobre a herança cultural no Brasil enquanto colônia de Portugal. Barbosa (2018) afirma que os portugueses não tinham como ideal a promoção de uma cultura com características próprias, pois isso colocaria em risco os interesses de Portugal, uma vez que a colônia poderia adquirir sua independência. Portugal mantinha a dependência da colônia através de ações que proibiam a produção e circulação de novas ideias publicadas em jornais e livros, mantendo a cultura europeia. A autora ressalta que nesse contexto de domínio foram surgindo os modelos políticos, econômicos e educacionais espelhados em

elites e totalmente desconhecidos às nossas origens.

A herança cultural de um povo é a compreensão das suas raízes históricas, e os colonizadores portugueses não tinham uma proposta de valorização da cultura brasileira, como “também não estava no pensamento dos educadores a implantação de um sistema educacional que respondesse às necessidades nacionais” (SALVADOR, 1974, p. 189). Sem a valorização da cultura nacional e submetidos às ideias e valores da metrópole, as novas gerações eram facilmente manipuladas.

Os Jesuítas chegaram em 1519 trazendo a cultura de Portugal para ser introduzida na colônia através da educação ministrada por eles. Devido ao envolvimento constante em todos lugares da sociedade colonial, os jesuítas incluíram seu ideal católico na visão de mundo dos brasileiros criando uma tradição religiosa do ensino, sendo predominante até a República. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas eram parte da proposta de colonização elaborada pela Coroa Portuguesa para a colônia brasileira.

Barbosa (2010) ressalta que a educação jesuítica gerou preconceitos em relação à Arte e seu ensino. Esse fato persistiu até a expulsão dos jesuítas do país em 1759. Quanto a implementação do Ensino da Arte no Brasil, a autora discorre que iniciou com uma proposta para o ensino superior, antecedendo a nível primário e secundário e se espelhava em uma tendência geral que envolvia a educação brasileira desde o final do século XIX. Ao priorizar o ensino superior durante o Reinado e o Império, pretendia-se formar a elite com competência para defender a colônia dos invasores e motivar a cultura da corte. Durante o Reinado surgiram as primeiras instituições de Ensino Superior, sendo elas as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas Artes.

É importante dizer que na preparação para a República, as faculdades de direito se tornaram as de maior importância, pois elas formavam a elite dirigente do regime republicano. Barbosa (2010) chama atenção para o nascimento do preconceito com relação ao ensino da arte no Brasil, que surgiu com a Academia de Belas-artes, que colocava a arte a serviço do adorno do Reinado e do Império, e mantinha fortes características do neoclássico favorecendo a conservação do poder enraizados no século. Analisando o pensamento da pesquisadora nota-se que a Arte-Educação desde o século XIX percorre caminhos conflitantes para evidenciar sua importância e garantir seu espaço na educação.

Para Barbosa (2018) a educação brasileira foi fortemente influenciada por ideias

liberais, e no ensino da arte é perceptível a intervenção do positivismo⁸ após a proclamação da República. As divergências entre o liberalismo⁹ e o positivismo eram a visão política educacional. Na República, os positivistas buscavam uma mudança radical envolvendo grandes reformas: militar, política, religiosa e a educacional.

A Academia Imperial de Belas-Artes durante a reforma republicana, passou a ser nomeada Escola Nacional de Belas-Artes. Os positivistas defendiam a extinção da Academia e propunham uma mudança total no ensino da arte. A proposta era retornar ao processo de aprendizagem por meio da imitação e seu ensino deveria ser em todas as escolas públicas. Professores e alunos deveriam ter habilidades para pintura e escultura.

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica (BARBOSA, 2010, p. 7).

Os positivistas apoiaram e incluíram na escola o modelo de ordem e disciplina, pretendendo usar o ensino da arte como instrumento capaz de educar a mente e regenerar o povo. Para eles o aprimoramento do intelecto era essencial para o progresso social e político, e a crise moral era o resultado do conflito intelectual.

Para Barbosa (2010, p. 64) “a evolução do ensino secundário foi influenciada pelo positivista Benjamin Constant na primeira república, não atribuindo a mesma importância ao ensino da arte como fez Auguste Comte. Para ele, o currículo deveria ser centrado desde cedo nas ciências. Porém, existia um conflito constante entre Arte e Indústria. Isso refletia na Escola de Belas-artes, no que dizia respeito à negação de um estilo com base na expressão direta dos objetos industrializados.

No ensino secundário, era proposto o estudo de ornamentos onde a base predominante era a observação. Segundo Barbosa (2010, p. 67) “na escola formal, o estudo do desenho compreendia estudo geral do traço a mão livre, ornamentação vegetal e animal, desenho

⁸ O Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico que surgiu na Europa, mais precisamente na França, entre os séculos XIX e XX. Desenvolvida pelo pensador Auguste Comte, defendia que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento válido. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/positivismo> Acesso em: 14 dez 2021.

⁹ ¹¹ O liberalismo é um conjunto de pensamentos que surgiu no século XVII e ganhou destaque na Europa do século XVIII. O seu apogeu ocorreu após a Revolução Industrial, no início do século XIX. Basicamente, a visão liberal do mundo consiste em enxergar que todos os seres humanos são dotados de capacidades para o trabalho e intelectuais e que todos têm direitos naturais a exercer a sua capacidade. Disponível em: <https://https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/liberalismo.htm> Acesso em: 14 dez 2021.

colorido; ditado de memória e de invenção ou composição caligráfica (letra gótica e de fantasia).” Ou seja, existia uma forte intenção de desenvolver habilidades diversas para nacionalizar os ornatos, o currículo de Benjamin Constant pretendia ir além do preparo para a escola superior, ele pretendia um currículo formativo.

Após a morte de Benjamin Constant, o seu projeto passa por alterações configuradas no código Fernando Lobo, vigente de 1892 a 1899 mantendo princípios básicos do positivismo, mas passando a orientar o aluno ao desenvolvimento do raciocínio e o currículo de formação passa a ser desnecessário e os conteúdos de geometria reduzidos.

Barbosa (2018) apresenta apontamentos históricos significativos para a compreensão da trajetória realizada pelo ensino da arte no Brasil. Ela afirma que o código Fernando Lobos foi substituído pela reforma educacional que passou a vigorar como código Eptácio Pessoa no período de 1901 a 1910, dando prioridade ao ensino secundário. Nesse período o abandono do ensino primário foi tão grande nas primeiras décadas do século XX que em 1921 atingimos a percentagem 90% das crianças brasileiras privadas do ensino elementar, salvo apenas alguns estados onde as condições econômicas e culturais eram privilegiadas e apresentaram evolução no ensino primário e normal. No que diz respeito ao ensino da arte ou ensino do desenho, começa uma proposta de união entre o pensamento liberalista e positivista, determinando como principal objetivo o desenvolvimento das ideias e do raciocínio. O desenho passa a ser visto como linguagem descritiva.

Segundo Barbosa (2018, p. 91) “toda a educação, desde a república, vinha movimentando-se no sentido de reprovação dos métodos verbalistas, inibidores da inteligência, de decorar e memorizar lições”. A autora cita que durante a Conferência Interestadual de Ensino Primário entre 12 de outubro a 16 de novembro de 1921, idealizada pelo então presidente Eptácio Pessoa, o decorativismo foi severamente rejeitado na Escola primária e normal. Por determinação do delegado de Minas Gerais foram abolidos os ornamentos, modelos e cópias. Era proposto também por outros participantes, a introdução dos exercícios de modelagem em argila, cera e outras massas para proporcionar às crianças a sensação concreta das formas. Esta Conferência provavelmente foi a mais significativa envolvendo professores do Brasil depois da República, sendo destaque o trabalho realizado pela Escola Nacional De Piracicaba (São Paulo), que afirmava “Fora do desenho do natural, não há desenho”.

Segundo Barbosa (2018) A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) marcou o início do século XX com a destruição de vidas gerando inúmeras mudanças na sociedade europeia; a arte precisava acompanhar essas transformações. No Brasil as primeiras indústrias começaram a se instalar na cidade de São Paulo capital e no interior paulista a produção de café alimentava a

receita de exportação, transformando o estado em referência econômica no país. Sendo assim, a capital paulista foi escolhida para ser o palco dos eventos da Semana de Arte Moderna em 1922. Esse evento contou com o patrocínio de diversos membros da burguesia industrial que ali financeiramente se estabilizaram.

Barbosa (2018) faz referência a Anita Malfatti como a pintora com maior destaque na Semana da Arte Moderna de 1922¹⁰ e também como professora de Arte em seu ateliê na Escola Americana. Ela apresentava métodos inovadores acerca da concepção da arte infantil, transformando a função do professor em apreciador da obra de arte da criança, preocupando-se em preservar a ingenuidade e autenticidade da expressão. Foi a partir da Semana da Arte Moderna que o desenho como técnica passou a ser valorizado, era o nascimento de um novo olhar para o Ensino da Arte.

A proposta para inserir a Educação Artística no currículo das escolas já era uma pretensão existente desde o final do século XIX. Barbosa (2017) descreve a Semana da Arte Moderna em 1922 como o marco do modernismo no Brasil, embora seu impacto não tenha ocorrido de imediato. No ano de 1927 o tema ensino da arte volta a ser amplamente dialogado devido à chamada modernização educacional que apresentava uma visão democrática e reflexiva sobre a função da escola para a sociedade. A Educação primária e a escola nesse momento eram alvos dos reformistas, organizadores do movimento que ficou conhecido como Escola Nova.

O movimento da Nova Escola mantinha o mesmo pensamento liberal de arte integrada ao currículo, uma ideia de arte na escola para todos. Entretanto existia uma advertência entre a visão dos liberais e o movimento Escola Nova. O primeiro se preocupava com o ensino técnico do desenho, a preparação para o mundo do trabalho. O segundo apresentava a ideia da arte como instrumento de criação que estimula a imaginação e a inteligência.

O ensino técnico-profissional, requerido pelas indústrias e a Arte- educação ativa das recém-formadas Escolas Novas basearam-se no mesmo elemento formativo: o trabalho e a busca do desenvolvimento do indivíduo apto a realizar trabalhos. Nessas escolas novas, a espontaneidade, o jogo e o trabalho foram elementos básicos, por isso, denominaram-se de “ativas” (BACARIN, 2005, p. 90).

Bacarin (2005) destaca que a filosofia pragmática de John Dewey¹¹ contribuiu

¹⁰ A Semana de Arte Moderna aconteceu em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo, 100 anos após a Independência do Brasil, 34 anos após a abolição da escravidão e 4 anos após o fim da Primeira Guerra Mundial. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/100-anos-da-semana-de-arte-moderna-celebracao-ou-reflexao/> Acesso 22 ago 2021

¹¹ John Dewey (1859-1952) foi educador, reformista social e filósofo do pragmatismo americano.

fortemente com a pedagogia moderna propagando a associação entre a escola e a vida. O pensamento de Dewey estava centrado nas experiências geradas nas relações sociais, ele foi o autor dos primeiros registros sobre Arte e o ensino da arte naturalista, exercendo grande influência na Arte-Educação no Brasil através da sua visão estética. Foi apoiado por Nereu Sampaio (1929), um professor que defendeu a tese Desenho espontâneo da criança: considerações sobre sua metodologia, seu estudo apresentava um método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte baseado nos pressupostos teóricos de Dewey.

Bacarin (2010, p. 81) afirma que o processo de ensino-aprendizagem para Dewey estaria baseado em:

- 1) uma compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, distante da previsibilidade das ideias anteriores; 2) alunos e professor detentores de experiências próprias, que são aproveitadas no processo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, mais do que os conteúdos formais; 3) uma aprendizagem essencialmente coletiva, assim como é coletiva a produção do conhecimento.

De acordo com Bacarin (2005) a influência do movimento Escola Nova, as ideias de Dewey (1958) foram propagadas no campo educacional brasileiro através de Anísio Teixeira, que em suas obras dava ênfase nos aspectos psicológicos e sociológicos. Ele foi responsável pela criação do Centro Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1930, sendo uma escola-sede do ensino formal e uma escola-parque para atividades de Arte. A autora ressalta a importância de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) como referência para os educadores brasileiros, a história da educação no Brasil no século XX ficou marcada por seu pensamento democrático e suas ações em busca das oportunidades de acesso à educação pública, universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. Ele pretendia que a Arte-educação na Escola Nova fosse valorizada na perspectiva instrumental e não uma instrumentalidade criada no estético. A ideia era que o processo (instrumental) do conhecimento estético proporcionasse a realização da experiência. Bacarin (2005) considera que esse pensamento foi elemento importante para romper com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, mas abriu um paradigma de que em Arte- Educação tudo era permitido, baseado na errônea interpretação da livre-expressão.

Analisando o contexto histórico, é perceptível que a Escola Nova fortaleceu a inclusão do ensino da arte no primário como uma atividade capaz de auxiliar o aluno na fixação do conteúdo aprendido durante as aulas de outras disciplinas. Ou seja, a arte passou a ser compreendida como suporte para as outras disciplinas. Essa visão de arte como atividade

integrada foi destacada na pesquisa realizada por Pereira (2006), que analisou programas de ensino de 1928 e 1941, em Minas Gerais. A estudiosa relata que o ensino da arte era visto como instrumento de suporte imprescindível para a fixação dos conteúdos das demais disciplinas tidas como mais importantes no currículo escolar.

Bacarin (2005) afirma que em 1958 no Brasil, o Governo Federal passou a incluir as práticas desenvolvidas pelas escolinhas de Arte na educação pública. O Ministério da Educação e os governos do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia firmaram convênios com as Escolinhas para formarem arte/educadores. Com isso, elas se tornaram uma referência, tanto para o ensino público, quanto privado. A autora também discorre pontuando que na década de 1960 houve um crescimento significativo de organizações que trabalhavam com a ascensão da cultura popular, a educação popular, a desalfabetização e a conscientização do povo acerca da realidade dos problemas nacionais. A Escolinha de Arte do Brasil nesta década passou a ser influenciada pela tendência tecnicista, atendendo aos interesses da sociedade industrial. A autora em sua linha do tempo, segue afirmando que o ano de 1970 foi um período fortemente marcado pela presença do autoritarismo do Estado e do regime militar e o Movimento Escolinha de Arte passou a ter pouca expressividade dentro do movimento geral das outras áreas que se organizavam contra a ditadura. Diversos fatores contribuíram para isso, entre eles o trabalho isolado no interior dos ateliês, a falta da participação do arte-educador em todas as suas dimensões corporal, tátil, semântica, visual e a uma postura crítica frente à problemática política.

Barbosa (1989) afirma que durante o *Congress on Quality on Art Teaching*, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Elliot Eisner apresentou um documento elaborado com a colaboração e de Graham Graeme Chalmers, do Canadá; Rachel Mason, da Inglaterra; Marie Françoise Chavanne, da França e Edwin Ziegfeld dos Estados Unidos. Junto aos citados, estava Barbosa representando o Brasil. Ela apresentou um histórico do ensino da arte referente aos anos de 1964 a 1983, período marcado pelo regime da ditadura militar. Seu relatório enfatiza que na instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecida em 1971, a arte permaneceu no currículo como a única disciplina que articula relação humana e trabalho criativo, já que a filosofia e história haviam sido excluídas do currículo. Não havia oferta de cursos de arte-educação nas Universidades, preocupava-se em preparar professores de desenho, sobretudo desenho geométrico, fora das Universidades.

Barbosa (1989) argumenta que a lei nº 5692/71 modificou a estrutura de ensino do país tornando o ensino de artes obrigatório nas escolas. Contudo, não havia professores de arte habilitados pelas Universidades para atender as demandas e não era permitido aos professores preparados pelas Escolinhas de Arte, lecionar a partir do Ensino Fundamental. Assim, o Governo

Federal criou um novo curso universitário com a nomenclatura Educação Artística para preparar os professores e assim atender a nova legislação. Em 1973 os cursos de arte-educação nas universidades foram criados abrangendo um currículo básico universal para todo o país. Assim, o Governo Federal criou um novo curso universitário com a nomenclatura Educação Artística para preparar os professores e assim atender a nova legislação. Em 1973 os cursos de arte-educação nas universidades foram criados abrangendo um currículo básico universal para todo o país.

Barbosa (1989) enfatiza que os cursos de licenciatura em Educação Artística tinham o objetivo de preparar um professor de arte em apenas dois anos, e durante esse período estariam habilitados em música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico. Ela enfatiza que “É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas” (BARBOSA, 1989, p. 171). Ou seja, transformar um jovem que acabou de sair da adolescência, em um professor polivalente, capaz de ensinar tudo ao mesmo tempo, do 1º ao 9º ano e algumas vezes até o Ensino Médio. A formação do professor de arte é uma temática que necessita de um amplo estudo para compreender o quão importante é a oferta de cursos de licenciatura e projetos de formação continuada.

A inclusão da Arte no currículo escolar foi instituída pela Lei nº 5.692/71, entretanto não era considerada uma disciplina, e sim uma atividade educativa. É fato que a lei trouxe a obrigatoriedade do seu ensino e isso foi uma conquista significativa. Entretanto, foi na década de 1990 que o movimento brasileiro da arte-educação através de debates conseguiu a inclusão da arte como disciplina no ensino regular na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. É importante ressaltar que o movimento de Arte-Educação aconteceu fora da escola regular, em espaços não formais como museus, escolinhas de arte e projetos. A integração da arte na educação brasileira como componente curricular foi um processo histórico repleto de encontros e desencontros de pensamentos, concepções estéticas, filosóficas e pedagógicas envolvendo olhares e saberes múltiplos.

Ao percorrermos parte da história da Arte no Brasil, por meio de uma linha do tempo, enfatizamos a importância do Ensino da Arte para a formação humana, e a sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica, que continua sendo um ato de polêmica e resistência após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Um cenário que envolve as políticas públicas no Brasil e reflete no processo das reformas curriculares da Educação Básica e do Ensino Superior.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo composto pelo conjunto de conhecimentos considerados essenciais para o desenvolvimento dos alunos durante a educação básica, de modo que tenham garantido seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento conforme preconiza o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2018). A partir da sua promulgação em 2017, passou a ser referência nacional e orienta as propostas pedagógicas, formação de professores, avaliação, criação de conteúdos escolares para aprendizagem e também determina as infraestruturas pertinentes ao exercício das praxes educacionais.

Segundo Magalhães e Pimentel (2018) os estudos das teorias de currículo e ensino/aprendizagem nas áreas de Educação e Arte, apresentam importantes contribuições de autores que dialogam com a temática centrada nos subterfúgios que conduzem as disputas e preferências curriculares como reflexo de poder. Os autores apresentam o pensamento de Moreira e Silva (1995, p. 29), “O poder se manifesta por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder”.

Se a proposta da reforma curricular é tentar superar a fragmentação das políticas educacionais, promovendo a união entre as três esferas do governo em prol de uma educação de qualidade, “a quem cabe o poder de definir quais são esses conhecimentos, habilidades, entendimentos e qualidades”? (MAGALHÃES, PIMENTEL 2018, p. 2). Para os autores o direito de decidir sobre o que é verdadeiro e o que não é, independente do direito de decidir sobre o que é justo ou não é, segundo Lyotard (1986), é o resultado do entrosamento entre ciência, ética e política. O pensamento de Lyotard considera que saber e poder são duas faces de uma mesma questão: quem decide o que é saber? Quem sabe o que convém decidir? Como citamos no início do nosso diálogo, a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica continua sendo um ato de polêmica e resistência. É inviável pensar em uma base nacional comum curricular sem um amplo debate entre os especialistas da área da Arte-Educação para uma construção coletiva.

Os Arte-Educadores durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares¹², articularam movimentos garantindo a sua participação nesse processo, isso possibilitou a organização de um livro com conteúdo específico da área de Arte, sendo está representada como área de conhecimento humano, linguagens artísticas capazes de auxiliar na criação de projetos educativos e plano de aulas de arte com objetivo de proporcionar a reflexão acerca da prática

¹² Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

educativa.

Segundo Barbosa (2010), o ensino da arte está presente no currículo escolar desde o século XIX, apresentando características diversas e sempre atendendo ao contexto político e social de cada época. A autora reforça que o ensino de Desenho realizado nas escolas, ampliou seu espaço na educação, sobretudo às camadas populares, com a intenção de preparar mão de obra especializada.

Magalhães e Pimentel (2018, p. 2) ressaltam que:

Como campo de lutas e conflitos, de construção e produção de significações e sentido, o currículo é atravessado por relações de poder, sendo necessário reconhecer as forças que agem. Assim sendo, os autores evidenciam que é importante não identificar o poder somente relacionado a pessoas ou atos legais, uma vez que isso poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos.

Peres (2017) afirma que no ano de 2015 alguns especialistas foram convocados para decidirem quais conhecimentos essenciais os alunos brasileiros têm direito ao aprendizado durante a Educação Básica. Para o autor, a primeira versão do documento, causou grande preocupação dos Arte-Educadores brasileiros, pois curiosamente o Ensino de Arte passa a ser designado na área de Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Para ele, a versão final do documento apresentado pela BNCC coloca a disciplina como acessória na compreensão de conteúdos em disciplinas consideradas mais relevantes, há uma luta constante dos arte-educadores pela valorização do ensino de arte. Desta forma, os discentes terão uma formação limitada, e isso não contribui para a percepção crítica da Arte e da sociedade.

Magalhães e Pimentel (2018, p. 3) afirmam que “o currículo visa a formação de pessoas que atuarão em algum campo do conhecimento humano e que, portanto, terão que ter competência para tal”. Para os autores é interessante analisar que “trata-se da construção de conhecimentos específicos e não de aquisição de conhecimento como produto pronto”, e isso propõe o uso da imaginação para criar novas argumentações, novas alternativas de ensino/aprendizagem em Arte. Ao propor uma reflexão acerca das mudanças que a Base Nacional Comum Curricular impõe, pensamos nos professores/pedagogos que não são especialistas e estão mediando as aulas de Arte na Educação Básica. É importante dar ênfase no ensino da arte durante a formação inicial para que se sintam seguros para mediar seu ensino.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as diferentes linguagens artísticas deverão ser trabalhadas de acordo com as seis dimensões do conhecimento, que são criação, crítica,

estesia, expressão, fruição e reflexão, sendo que não existe uma sequência exata para se trabalhar com essas dimensões. A criação é o fazer artístico, ato de criar, produzir, construir. A dimensão crítica expressa ação e pensamentos intencionais, compreendendo conhecimentos estéticos, políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais através de pesquisa e estudo. A dimensão estesia desenvolve a sensibilidade e a percepção, atitudes como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. A dimensão expressão refere-se às perspectivas de exteriorizar e manifestar as criações pessoais por meio de metodologias artísticas, no âmbito individual e coletivo. A dimensão fruição refere-se ao encanto, ao prazer, ao distanciamento e a sensibilidade durante a participação em práticas artísticas e culturais. A dimensão reflexão é o ato de perceber, analisar, interpretar as manifestações artísticas e culturais, com olhar de quem cria ou realiza a leitura da arte.

Romanelli (2016) apresenta uma visão positiva no que se refere às dimensões do conhecimento que compõem a BNCC. Para ele, essas dimensões resgatam a proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

Para Romanelli (2016, p. 5)

Tal proposta parece uma maneira particular de problematizar o ensino da arte destacando uma continuidade das discussões epistemológicas que se difundiram especialmente na década de 1980 e culminaram na construção da abordagem triangular do ensino da arte proposta por Ana Mae Barbosa.

Outro tema que vem sendo apresentado durante os debates entre os especialistas do ensino da arte, no tocante às mudanças apresentadas na BNCC, é o receio que tenha um retrocesso e a famosa formação polivalente seja imposta aos professores de arte em Licenciatura de linguagens artísticas específicas. Isso afeta a qualidade do ensino da Arte nas escolas, os professores teriam que mediar superficialmente as linguagens artísticas que não são habilitados e a proposta de reflexão e crítica seriam destituídas, centralizando-se nos processos de técnicas, como acontecia nos cursos de Licenciatura em Educação Artística dos tempos da Ditadura Militar.

Magalhães e Pimentel (2018, p. 3) afirmam que:

É necessário pensar de forma crítica o passado, avaliar o presente e projetar o futuro do ensino/aprendizagem da Arte que queremos. No entanto, o processo é lento. Entre marchas e contramarchas, as conquistas são comemoradas por poucos e ignoradas por muitos que se isolam nos espaços da sala de aula, sem considerar os movimentos políticos de seus pares e das entidades que os representam. O momento é tão crítico que precisamos resistir para existir no cenário educacional contemporâneo, superando as ameaças que surgem para o componente curricular Arte e seu ensino/aprendizagem.

Para os autores, o componente curricular Arte possui suas especificidades no exercício da carreira docente dos egressos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro, “há várias dúvidas/interpretações no processo de implementação da BNCC em vigor no que diz respeito ao desenho curricular das escolas e a área de Linguagens, a formação/atuação docente, a carga horária e o direito dos egressos em realizar concursos públicos, dentre outras” (MAGALHÃES; PIMENTEL, 2018, p. 6).

Consideramos que entre a legislação vigente e a compreensão sobre o componente curricular da Arte na Educação Básica, falta um alinhamento que pode comprometer o avanço teórico e metodológico conquistado durante uma luta histórica por sua valorização. É nesse sentido que enfatizamos a importância dos debates para garantir o espaço da Arte na Educação Básica, na perspectiva da formação humana.

4 PROFISSÃO E IDENTIDADE DOCENTE: DA SUBJETIVIDADE À COMPLEXIDADE DO SER PROFESSOR

A identidade docente na sua estrutura perpassa por distintos saberes que são construídos por meio de suas ações e reflexões durante a sua história de vida pessoal e profissional. Iniciamos nosso diálogo à luz do pensamento de Nóvoa (2019), para o autor existe uma complexidade e diversidade de fatores que envolvem o ser, o se tornar e o estar professor. Quais os caminhos a profissão docente percorreram até a atualidade? Com essa pergunta, vamos tecer uma rede de pensamentos com aporte teórico em pesquisas realizadas, onde percebemos que a educação não se faz sozinha, existe um processo, uma construção que necessita ser (re) pensada e apoiada por políticas públicas pensando em uma escola para o aluno do século XXI.

Charlot (2008) apresenta uma linha do tempo que contempla a história da Educação afirmando que a escola e o professor vivem num cruzamento de contradições econômicas, sociais e culturais. Ele relata que até a década de 50 do século XX, a função da escola primária era alfabetizar, transmitir aos seus alunos conhecimentos elementares. Neste período poucas crianças seguiam além do ensino primário, e os jovens de classes populares deixavam a escola para ingressarem no trabalho no campo ou no comércio local. O professor era respeitado, consciente da sua função social e de seus deveres, mas s era muito mal remunerado. Essa configuração histórica persistiu até os anos 60 e 70 do século XX. O autor afirma que nas décadas de 60 e 70 a escola era vista mundialmente com perspectiva do desenvolvimento econômico e social, nos Estados Unidos, França, Japão e nos países do sudeste Asiático, no Brasil e nos países da África. Novas expectativas surgiram com a proposta de universalizar a escola primária e o Ensino Fundamental sugerindo uma “educação para todos”. Jovens pertencentes à classe popular ganham o direito de frequentar a escola de Ensino Fundamental, isto não era possível em outros tempos. O autor ressalta que esse movimento de expansão escolar a princípio foi organizado pelo estado.

Charlot (2008) segue afirmando que as décadas de 80 e 90 foram marcadas por várias expressões que prometiam mudanças: “Globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, novas tecnologias de informação e comunicação: computador, Internet, CD- ROM, celular. Ele relata que com a chegada dos ambientes de comunicação e informação, a escola e a família perderam o controle que antes era absoluto. A escola passa a dividir o espaço de conhecimento com o computador e aparelho de telefone celular. O professor já não é mais o detentor do saber, surge a busca pela qualificação profissional, o diploma se torna objeto de cobiça dos jovens, pois ele é a oportunidade de inserção profissional e ascensão social. Todo esse processo fez com que a

escola virasse um espaço de concorrência entre os alunos. Entretanto, para o autor, embora os anos 80 e 90 tenham apresentado mudanças tecnológicas significativas a escola ainda segue as funções estabelecidas nas décadas de 60 e 70, ou seja, as escolas não dialogam com os novos alunos e não se pensou em políticas públicas para formação de professores tradicionais. O professor ganha liberdade profissional, mas, torna-se responsável pelos resultados dos alunos, é cobrado e culpado pelo fracasso escolar. Para o autor o professor passa a ter uma “liberdade vigiada” e tudo isso sugere um novo perfil para os profissionais da educação. Apesar de já terem se passado 11 anos da fala de Charlot (2008), ela ainda é atual e dialoga com o pensamento de Nóvoa (2019).

Segundo Nóvoa (2019) apesar de muitos avanços na Educação, ainda permanecemos com o modelo de escola presente no século XIX e isso precisa mudar.

Ele afirma que:

Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; uma turma de alunos relativamente homogénea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora (NÓVOA, 2019, p. 3).

Nóvoa (2019) ressalta que a escola não está passando por uma crise como em outros períodos no passado. Para ele estamos rompendo definitivamente com a escola que conhecemos, e uma nova instituição está surgindo.

Fontana (2010, p. 20) toma como referência temporal a década de 80 e apresenta o pensamento de António Nóvoa, “essa data reveste-se de importância porque marca uma virada na pesquisa educacional em todo o mundo, trazendo os professores para o centro da investigação e dos debates educativos”.

No tocante à polémica da chegada das tecnologias de informação e comunicação na escola, Charlot (2008) afirma que existe diferença entre “informação” e “saber”. Ele fala da importância de obter a informação e saber exatamente o que fazer com essa informação. Para ele é importante refletir sobre a oferta de formação para os professores quanto ao uso dos computadores, pautado em uma proposta metodológica capaz de auxiliar o professor em sala de aula. Ele dá ênfase aos desafios que os professores passam a enfrentar com os novos alunos, pois eles trazem um novo “olhar”, novos pensamentos contrários aos da escola tradicional. Com isso, cresce o desinteresse do aluno e desvalorização do professor. É interessante analisar esse

pensamento de Charlot no ano de 2008 e refletir sobre a situação atual dos docentes diante dos inúmeros desafios que a pandemia do Novo Coronavírus trouxe para o mundo a partir de 2020.

Silva e Prata-Linhares (2020, p. 2) afirmam que:

A educação sempre foi marcada por fatores de caráter político, econômico, tecnológico, científico, cultural e pedagógico de seu respectivo momento histórico. Atualmente, vivemos um tempo em que a palavra inovação está em grande evidência, juntamente com outros temas. Uma demanda que reflete necessidades de cunho verdadeiramente pedagógico e oportunismo mercadológico. Estudos comprometidos com a qualidade da formação de professores e dos processos de ensino -aprendizagem precisam se comprometer com essas diferentes nuances, visto que ambas acarretam influências diretas e indiretas no cenário educacional.

Em uma pesquisa os autores Prata-Linhares *et al.* (2020) apresentam os dados obtidos pelo Instituto Península no ano de 2020, durante o período de pandemia da COVID-19, constatando que de 7.773 professores da Educação Básica no Brasil, de instituições de ensino fundamental públicas e privadas, 88% dos profissionais entrevistados nunca haviam ministrado aulas, no formato não presencial antes do distanciamento social. Entendemos que a ausência de um conhecimento mínimo técnico e pedagógico sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação, foi um fator desafiador para os docentes, porque o uso das mídias digitais se tornou essencial para o ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

Ao trazer Charlot (2008), percebemos que desde 2008 já faziam parte de importantes pesquisas prevendo grandes desafios para os docentes que não buscassem a formação específica, correndo o risco de não acompanharem as mudanças e isso poderia interferir no trabalho do docente com alunos, que estavam cada vez mais envolvidos com o “mundo digital”.

Sobre as questões que envolvem os desafios da profissão docente, Woods (1990) usa o termo estratégias de sobrevivência fazendo referência aos professores que buscam sobreviver cuidando primeiramente do profissional e do psicológico e posteriormente do aluno. Para ele, as condições de trabalho levam o professor a buscar estratégias para sobreviver. Para o autor, são as estratégias de sobrevivência as responsáveis que frustram as reformas ou a inovação pedagógica. Quando as mudanças surgem, elas propõem alterações desestabilizando as estratégias de sobrevivência. Com isso, anula-se o sentido de inovação, criando uma resistência ao novo. Ele apresenta argumentos que descrevem o professor ora herói, ora vítima, a situação é um efeito estrutural intrínseco da situação de ensino.

Para Woods (1990) no que se refere a culpa do sucesso ou fracasso do aluno, ser dele próprio ou do professor, o autor acredita que é precioso que o aluno queira aprender e professor esteja disposto a ensinar, que busque metodologias diversificadas para atender as especificidades

de seus alunos e não se pode afirmar que existe um culpado pelo fracasso do aluno, pois o processo de ensino-aprendizagem envolve a escola, o professor, os alunos, o contexto das famílias e os aspectos sociais.

Charlot (2008) afirmava há quatorze anos atrás, que segundo suas pesquisas, no Brasil, assim como em outros países, a maioria dos docentes eram tradicionais. Porém, eram forçados a manter uma postura construtivista. Segundo Charlot (2008, p. 25) o professor “no método tradicional explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado”. Por outro lado, “Ser um professor construtivista é opor ao modelo tradicional da aula seguida por exercícios de aplicação um modelo em que a atividade vem primeiro”. É propor a resolução de problemas, estimulando a mente do aluno a construir respostas. O autor ressalta que o fato de a escola ser tradicional ou construtivista interfere diretamente na identidade docente. Ou seja, se a escola é organizada para práticas construtivistas, é imposto ao professor que ele siga as diretrizes daquela escola, e se em outra escola as diretrizes forem voltadas para a prática tradicional, esse mesmo professor terá que seguir as orientações dessa escola, e com isso, ele vai colocando a sua identidade em segundo plano e vivendo uma constante contradição no ensino-aprendizagem.

O ser professor vem percorrendo caminhos diversos e enfrentando múltiplos desafios ao longo da história da Educação no Brasil. Nóvoa (2019, p. 6) aborda fatos importantes que apontam um atual modelo de escola que segundo ele “está em desagregação” e não cita isso como uma crise semelhante às muitas registradas nas últimas décadas. Segundo ele “Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente”.

Para Nóvoa (2019, p.3)

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças ..

Nóvoa (2019, p. 3) enfatiza que os professores e a sua formação têm sido pauta de longos debates e objeto de pesquisa em universidades, pois eles são elementos importantes nesse processo de “metamorfose” da educação brasileira. Para o autor, a questão não é apenas rever as práticas ou preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, “mas de buscar a compreensão da complexidade que envolve a profissão em todas as suas dimensões (teorias, experiências, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”.

Gatti *et al.* (2019, p.35) argumentam que:

Ao discutir-se formação de professores para a educação básica é importante que se tenha um referencial sobre o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea o qual tem a função de orientar e dar sentido para as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação.

Pensando na diversidade de fatores que envolvem a profissão docente, a identidade e subjetividade do “ser” professor e considerando que a identidade docente de professores da Escola do/no Campo faz parte da pesquisa, seguimos nosso diálogo buscando compreender as características que definem a profissão docente, a identidade e a subjetividade desse sujeito.

Nóvoa (1992), discorre que o caminho que cada docente percorre na construção da sua identidade profissional é singular, ou seja, a forma como cada um é professor dá-se da compreensão que ele adquiriu sobre educação, pelas opções metodológicas e pela forma pessoal de reflexão que faz sobre a sua prática. No mesmo sentido, Arroyo (2000,

p. 13) afirma que cada grupo de professores tem “experiências peculiares do reconhecimento social” e enfatiza: “Dói a imagem de professor que carregamos, a imagem que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres [...]. São as imagens dos outros projetadas sobre o magistério”. Silva (2009) também destaca o autoconhecimento como um recurso potencializador da emancipação: temos uma história, memórias, percursos singulares, diferentes posturas no mundo; questionamentos, inquietações, somos formados por um conjunto de sentimentos e olhares distintos.

Souza e Pereira (2020, p. 4) enfatizam que “a construção do profissional docente extrapola os muros da escola e as relações educacionais, incorpora as experiências pessoais, a história de vida, os sentidos e significados que culminam em estratégias metodológicas”. Para as autoras, o profissional docente desenvolve a sua identidade, primeiro, por meio do seu entendimento do que se é, e do modo como ele é identificado pela sociedade, e depois, pelo reflexo daquilo que ele é, e o modo como queria ser. Elas ressaltam que esses, são aspectos que podem ser identificados como extrínseco e intrínseco à construção formativa do professor. Percebemos nas considerações das autoras, que o autoconhecimento é essencial para o fortalecimento da construção da identidade docente. Nesse sentido, Nóvoa (1992), Arroyo (2000) e Silva (2009), apresentam argumentos de que a identidade docente é incomparável, pois ainda que o professor esteja inserido em um grupo docente, as suas experiências determinam a sua identidade.

Lima *et al.* (2020, p. 2) apresentam a teoria da complexidade como um modelo de pensamento, onde a aprendizagem é o fruto de uma sequência existencial que tem a subjetividade

como característica fundamental. “Constituir-se docente na complexidade e na subjetividade significa compreender a prática e a teoria como elementos únicos”, considerando a diversidade de fatores sociais e culturais da sua vivência no cotidiano, experiências que podem ser reconstituídas e reproduzidas na sua prática. Para os autores, há uma necessidade de repensar os referenciais educacionais na formação docente, reconhecendo a complexidade existente no processo de aprendizagem, envolvendo também os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais e outros.

Para Lima *et al.* (2020, p. 1) a teoria da complexidade:

Propõe, ainda, uma visão de homem na inteireza do ser que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições. A partir dos operadores dialógicos, holográficos e recursivos, a Teoria da Complexidade propõe que se considere o caráter subjetivo, qualitativo e criativo da aprendizagem, os quais devem também servir de base para o modelo de compreensão da Educação.

As importantes contribuições dos estudiosos citados até aqui, sinalizam que as políticas públicas para a formação docente no Brasil, não podem ser pensadas na perspectiva imediatista, deixando a margem a concepção de que a construção da identidade docente não acontece de forma isolada.

Nóvoa (2000, p. 38), afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos [...]”. Ou seja, as etapas vivenciadas por professores são instigadas por elementos externos e internos no ciclo profissional tornando-os acontecimentos singulares. Para ele o ser humano está em constante metamorfose, somos seres biologicamente mutáveis nas esferas pessoal, religiosa, profissional, cultural, dentre tantas outras. Nos encontramos e desenvolvemos em nossa singularidade, e embora tenhamos nossas especificidades, nos constituímos na conexão com o outro e nunca isoladamente.

De acordo com Nóvoa (2000, p. 17) “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”. A forma como cada docente ensina está interligada ao que ele é como pessoa quando exerce o ensino. A identidade do professor está relacionada

diretamente com seus valores, atitudes e comportamentos que vão além dos muros da escola. Assim sendo, suas vivências pessoais são fundamentais nesse processo.

Para Tardif (2002, p. 60), o saber profissional está enraizado no saber social, o autor refere a percepção de saber em uma visão ampla, que engloba diversos fatores, entre eles as competências, as habilidades e as ações dos docentes, ou seja, “aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser.”

O autor enfatiza que:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho (TARDIF, 2002, p. 61).

O autor em suas pesquisas ressalta a inter-relação que existe entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem. Para ele os saberes da profissão docente são plurais e se dão no exercício do trabalho com seus pares. No mesmo sentido, González (2003, p. 263), diz que a “subjetividade não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas se expressa na confluência de uma série de sentidos que podem aparecer de variadas formas, dependendo do contexto de sua expressão.” Analisando o pensamento de Tardif (2002) e González (2003) compreendemos que a construção do saber adquirido de forma coletiva contribui para o pluralismo epistemológico tão importante na formação docente.

Pensando na complexidade que envolve a identidade e a subjetividade do ser professor, nossos olhares se voltam para o ciclo de desenvolvimento profissional docente com aporte teórico em pesquisas de Hubberman (2000, p. 38), psicólogo suíço que aborda os aspectos psicológicos e sociológicos acerca da carreira docente. Para ele, trata-se de “estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo influenciadas por ela”.

Hubberman (2000) define o percurso da trajetória profissional do professor em cinco fases: 1) Tateamento; 2) Estabilização; 3) Diversificação e questionamento; 4) Serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo; 5) Desinvestimento. Embora sua pesquisa tenha ocorrido em realidade francesa, a qual distingue-se consideravelmente do cenário brasileiro, seu estudo sobre o ciclo de vida dos professores é apontado como principal referência para pesquisadores brasileiros. O autor apresenta como a primeira fase a entrada do docente na carreira, período entre os dois a três primeiros anos de trabalho, envolvendo os estágios de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência representa o momento de confronto entre teoria e prática docente. Nesse período o professor se confronta pela primeira vez com a complexidade de fatores que envolvem a sua profissão. O autor enfatiza que é difícil estudar o ciclo de vida profissional docente com a pretensão de extrair identidades, sequências e fases, pois trata-se de um grupo de indivíduos de diferentes meios sociais. Ele afirma que a fase dos três primeiros anos é caracterizada pela sobrevivência e pela descoberta.

Para Hubberman (2000, p. 39) a sobrevivência está relacionada com:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer tudo simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado.

Para o autor, o estágio de descoberta pode ser compreendido como o período em que o professor está se afirmando como integrante do corpo profissional através da experimentação e assumindo seu lugar de fala, de responsabilidade sobre sua prática pedagógica e seus alunos. Segundo Hubberman (2000, p.39) o estágio de descoberta e sobrevivência são vividos simultaneamente, sendo que o estágio de descoberta proporciona o suporte para que o docente dê sequência na profissão após o estágio da sobrevivência. Para o autor a fase de entrada do docente na profissão, é marcada pelos parâmetros impostos pela instituição de ensino, podendo ser “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora”.

A estabilização é a fase correspondente ao período entre 4 a 6 anos de profissão, podendo ser caracterizada pelo compromisso efetivo na docência e apropriação de responsabilidades. Ou seja, o momento em que o docente se estabiliza na profissão.

A terceira fase é a diversificação, período que vai dos sete aos 25 anos de profissão docente. Essa etapa é marcada por estágios de experiências e busca por diversificação, desafios e inovação.

Hubberman (2000, p. 41) afirma que:

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica.

O autor dá ênfase na motivação, dinâmica e empenho que os profissionais docentes apresentam nessa fase. Ele afirma que ao se apropriarem da estabilidade, os professores têm tendência ao ativismo com objetivo de transformações no sistema em que estão inseridos e lutam pela valorização da profissão docente.

Para Hubberman (2000) os professores entre os quinze a vinte cinco anos de profissão, vivenciam uma fase de questionamentos acerca da docência. Ele explica que o questionamento pode surgir por fatores diversos, desde a insatisfação com a rotina e o cotidiano escolar, até um estado de depressão por fracassos e pressões do sistema de ensino. O autor enfatiza que

historicamente o professor é alvo de inúmeras cobranças pelo fracasso escolar, falta de interesse dos alunos entre outros fatores geradores de crise existencial.

A serenidade é a quarta fase, apresentada pelo Hubberman (2000), ela contempla o período entre vinte e cinco a trinta e cinco anos na profissão docente, essa fase frequentemente acontece após o período de questionamento. As características de aceitação e confiança estão presentes nessa fase e os docentes são menos sensíveis e vulneráveis às críticas e avaliações. Alguns apresentam dificuldades em manter laços afetivos com os alunos devido a diferença etária. Ele enfatiza a possibilidade de existir nessa fase o conservantismo e lamentos com evidências de nostalgia do passado e maior resistência às inovações.

Segundo Hubberman (2000) a quinta fase é o período entre trinta e cinco a quarenta anos de profissão docente, esse período é marcado pelo desinteresse com relação aos acontecimentos gerais da escola. Para ele, o docente ao chegar na aposentadoria adquiriu experiência significativa durante sua trajetória profissional e certamente tem potencial para contribuir com os professores mais jovens. Porém, o professor ao chegar nessa etapa, na maioria das vezes se mostra cansado e não acredita em mudanças positivas, projetos transformadores e promessas vagas de uma educação humanizada. A tendência desses profissionais é fugir dos desafios e viver as lembranças da sua trajetória docente.

Como dito anteriormente, somos seres singulares e mesmo integrados a determinados grupos, o desenvolvimento da nossa profissão docente não acontece de forma linear, cada sujeito se desenvolve sob a heterogeneidade de fatores que constituem a sua identidade e subjetividade. Hubberman (2000) deixa evidente em suas pesquisas, que as cinco fases apresentadas não são regras, sendo essencial considerar sempre a singularidade encontrada em cada identidade docente.

Ainda no tocante ao processo específico de constituição da identidade profissional docente, Nóvoa (1992) afirma que a identidade não é um dado obtido, uma posse ou um produto.

Para o autor:

[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, por isso, a forma correta de referir-se a ela é como “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p. 21).

No mesmo sentido, Roldão (2007) afirma que os professores estão presos em uma cultura que se instalou ao longo do processo de profissionalização docente. O que ele chama de um quadro de contradições e tensões.

Vive-se de novo, atualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de fatores como a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo ante as realidades atuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos. (ROLDÃO, 2007, p. 96)

Nóvoa (1995) apresenta a identidade profissional docente como espaço singular de ser e sentir a profissão com todos os seus conflitos. Roldão (2007) discorre um cenário historicamente crítico, onde o docente vive um processo complexo de profissionalização. Diante do exposto, partimos da premissa de que a construção da identidade docente não é estática, ela é contínua e está interligada a fatores individuais e globais. Ao entrelaçar os pensamentos dos autores com os quais dialogamos aqui, em uma pesquisa, onde os professores participantes fazem parte de uma escola do campo, entendemos que a constituição de todo ser professor, demanda um olhar atencioso, sensível e atento à sua individualidade de sujeito em construção da sua própria história, um profissional que se modifica a partir de sua prática e reflexão da prática em sala de aula. Compreender o docente na sua plenitude é acima de tudo considerar suas particularidades, experiências e valores.

Pensamos a complexidade e a subjetividade do ser professor, consiste em entender que essa identidade se constrói na relação singular e plural, onde a teoria e a prática estão interligadas, e diferentes aspectos externos e internos influenciam diretamente na construção do ser, estar e se tornar professor.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A HUMANA DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DE MIGUEL ARROYO.

Iniciamos com uma pergunta: existe diferença entre educar e ensinar? Ao longo do nosso diálogo buscamos refletir sobre essa pergunta e ao mesmo tempo, apresentar conceitos na perspectiva de dois grandes autores, Freire (2013) e Arroyo (2013) e outros autores que dialogam com a temática. Nosso objetivo é entrelaçar pensamentos dos dois autores e compreender como eles contribuem com a formação de professores, em específico, os docentes que atuam na Educação Básica, sendo que esses estão diretamente ligados à formação integral do aluno, ou formação humana.

As considerações que abordamos aqui são apresentadas de forma simplificada, devido à amplitude envolvendo as importantes contribuições da pedagogia freireana para a formação docente. Segundo Freire, “Ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado.” (FREIRE, 2013, p. 189). Para ele o processo de ensino-aprendizagem não deve ser mecânico, requer um conhecimento e reconhecimento, uma percepção do objeto ensinado. Nesse sentido, quem aprende também produz conhecimento. Assim, espera-se que o professor assuma o ensinar, como um ato criador, crítico e não apenas mecânico.

Para Arroyo (2013) educar vai além de apresentar conteúdos e exigir boas maneiras. Ele enfatiza que é importante promover o acesso à cultura, ao conhecimento, ao patrimônio cultural, à diversidade, à identidade. Ou seja, envolve tudo aquilo que todo ser humano necessita conhecer para ter um amadurecimento na sua plenitude.

Analisando o pensamento de Freire (2013) e Arroyo (2013) entendemos que ensinar é repassar o conhecimento e educar vai além de ensinar, é um processo que visa a formação integral do sujeito, ela é representada por um conjunto de hábitos e valores.

Arroyo (2013) argumenta que o movimento, chamado Educação Popular, nos anos 60 e 70 estava vinculado à libertação, emancipação e politização, deu à escola a função instrumental, isso fez com que os educandos fossem reconhecidos como sujeitos e não apenas alunos. O autor ressalta que o sentido de ser mestre foi reencontrado e surgiu a docência humana, momento em que aprendemos a importância do ser humano.

Freire (1981) afirma que o “ver e falar” são importantes elementos para a emancipação do sujeito. Ou seja, a partir da compreensão do que vejo e sinto, me torno mais crítico ao falar,

existir e resistir diante as mazelas sociais. Para ele, a liberdade do sujeito começa na sua alfabetização e leitura de mundo.

Para Freire (1981, p. 39)

[...] o processo de alfabetização, como ação cultural para a libertação, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente.

A Pedagogia freiriana compreende o aluno como um sujeito que precisa ser visto na sua totalidade e a escola um espaço onde se constitui a formação integral do aluno, sendo imprescindível que o docente conheça o contexto de vida dos discentes, valorize a sua cultura e estimule o exercício do pensamento crítico.

Arroyo (2013) aborda a função e a importância do professor para estimular o educando na busca por seu espaço na sociedade. Para ele o trabalho docente inclui desenvolver a afetividade, o amor, o social e outros sentimentos que humanizam o sujeito. Para o autor, o docente não deve ser apenas carinhoso, é necessário ver o aluno como um ser em construção, alguém que busca aprimoramento por meio das relações humanas. O pensamento de Arroyo (2013) há nove anos, dialoga com Freire (1981) quando ele já chamava a atenção para a emancipação do sujeito.

Segundo Garcia e Pereira (2019, p. 3), “A Pedagogia do Oprimido¹³ proposta por Paulo Freire surge como um caminho para a implementação de uma mudança radical não apenas no modo de pensar e conduzir a educação, na relação professor e aluno, mas na vida dos educandos.” Para as autoras, Freire apresenta uma proposta de ensino conectado com a realidade do aluno, partindo de problemáticas que fazem parte do contexto de vida dos sujeitos, com suas angústias e necessidades reais. “Diz respeito à prática de uma pedagogia humanizadora, permeada por uma relação dialógica constante entre os envolvidos, num desejo comum de “ser mais”¹⁴.

Pensamos que a pedagogia freiriana é de extrema importância na formação docente, principalmente no atual cenário que envolve a Educação no Brasil. Não é possível pensar a

¹³ Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire propõe uma pedagogia como nova forma de relacionamento entre professor, aluno e sociedade. Disponível em: <https://www.gepes.fe.unicamp.br/pf-gepes/paulo_freire-cap1.pdf> Acesso em: 18 ago.2021

¹⁴ Não significa ser mais que o outro, mas se refere ao próprio sujeito que, consciente de ser inacabado, inconcluso, se insere num movimento constante de busca do “ser mais”, de busca por humanização. Ver: ASSIS, Jorge. Paulo Freire: Vocação do Ser Mais. Publicado em 6 de setembro de 2015. 2015. Disponível em: <https://www.gepes.fe.unicamp.br/pf-gepes/paulo_freire-cap1.pdf> Acesso em: 18 ago.2021

educação na perspectiva da formação humana, ignorando o contexto de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É importante romper com o pensamento da educação bancária¹⁹ e refletir sobre as políticas públicas que realmente garantam o bem-estar da população. Não vamos adentrar na temática das políticas públicas, mas a sua compreensão é de extrema importância para garantir nossos direitos.

Para Freire (1996, p. 34) “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.”

Arroyo (2013) ressalta que o docente não deve se prender ao apenas passar o conteúdo programático, é preciso abrir espaço para dialogar com os alunos sobre valores necessários para uma vida em sociedade. Abordar temas relevantes como, amor, amizade, respeito, relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades e outras temáticas que devem ser escolhidas pelos próprios alunos. Cabe ressaltar que a prática do diálogo com os alunos rompeu com a imagem do professor ensinante.

Freire (1987, p. 8) afirma que:

A “educação bancária” não estimula. Pelo contrário, sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade.

Ainda nessa direção, ele enfatiza que “ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado.” (Freire, 2013, p. 189). Nessa perspectiva, a Arte/Educação contribui para o protagonismo dos discentes por meio da metodologia dos docentes envolvendo a teoria e prática contextualizadas na realidade dos sujeitos de forma transdisciplinar.

Oliveira e Nunes (2009, p. 1)

Existe uma abordagem transdisciplinar entre as linguagens estéticas. Isto é possível tendo em vista que a semiótica discursiva considera cada todo significativo como um texto; portanto, cada todo significativo pode ser, também, unidade de análise, ou unidades de análise comparáveis entre si. Ao ser, em cada área da Arte, uma linguagem, é possível estabelecer correlações entre seus “vocabulários” e “sintaxes”.

As autoras Oliveira, Nunes (2009, p.13) esclarecem em suas pesquisas, que “a parte das intersemioses são as relações entre textos diferentes, visando seus efeitos de sentido, e na condição de objeto de análise, os textos visuais, verbais, audiovisuais, sonoros, gestuais, cênicos

podem ser relacionados”

Analisando o pensamento das autoras e fazendo uma relação com o cenário atual envolvendo a educação no Brasil devido à pandemia Covid-19, pensamos que o Ensino Remoto emergencial propôs um trabalho transdisciplinar e a Arte audiovisual foi essencial para a mediação do ensino-aprendizagem na Educação Básica. Professores de diferentes disciplinas usaram as Tecnologias da Informação e Comunicação e as diferentes linguagens: Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança, isso reforça a importância da Arte na Formação docente.

Ressaltamos que estamos dialogando aqui, sobre a pedagogia freireana e sua contribuição para a formação de professores/as na perspectiva da formação humana. Ao falar sobre formação docente, estamos nos referindo à construção do conhecimento de pessoas que vão contribuir para a formação integral de outro sujeito. Freire (1996) afirma que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, reflexão sobre a prática, segurança, competência profissional e generosidade.

Gatti (2009, p. 1) afirma que:

A formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais – os professores - na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co- participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

As palavras de Gatti (2009) dialogam com o pensamento de Freire (2002), ambos defendem a teoria de que a formação docente deve estar sempre ligada à ética, respeito à diversidade, dedicação, pesquisa, reflexão sobre sua prática, ensino humanizado e emancipador.

Gatti (2009) discorre que “a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos”. A educação na escola supõe um exercício de ações coletivas, é na troca entre os pares que se constrói conhecimentos e práticas na direção de “uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. (GATTI, 2009, p. 3).

Borges (2020, p. 2) faz uma avaliação inicial acerca da proposta atual e polêmica para a Formação de Professores nas novas diretrizes, onde há uma hipótese de “institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), uma formação mínima, instrumental ou voltada para a prática, entre tantas outras impropriedades.” Para a pesquisadora, nessa concepção, a prioridade é preparar o professor com

conhecimentos para o saber fazer, com as habilidades necessárias para a constituição do sujeito trabalhador e consumidor, o que na opinião dela, é essencial para a sociedade capitalista. É interessante pensarmos que se a "hipótese" de institucionalização se concretizar, estaremos diante de um grande retrocesso na luta histórica por uma educação equânime.

De acordo com Freire (2002) o docente possui um grande potencial para torná-lo resistente a situações de divergência de interesses, “uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”.

Para Borges (2020, p. 3):

O professor deve ter a competência teórica, científica que vai orientar a sua competência técnica, fazendo desse profissional um sujeito que sabe analisar, pensar, refletir, decidir, reelaborar e tomar decisões sobre o seu projeto educacional. O objetivo é formar pessoas que pensam, decidem e transformam a sua realidade, e não pessoas dentro de uma visão instrumental e numa visão pragmática da educação, que só sabem seguir instruções e obedecer.

Gatti (2009, p. 3) afirma que para discutir sobre a qualidade da formação de professores ou qualidade educacional, é pertinente considerar e dar ênfase nos seguintes aspectos: “que o fato educacional e cultural, o papel do professor é absolutamente central, o núcleo do processo educativo é a formação do aluno e as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos.” Para ela, todos os aspectos citados acima têm ligação direta com um amplo conceito de qualidade na educação e estão associados à qualidade da formação docente, tanto na “formação inicial ou processo de formação continuada, formais ou informais, fora da escola ou no cotidiano escolar”. (GATTI, 2009, p. 4). O contexto apresentado por Gatti, abre espaço para um amplo debate sobre os cursos superiores de formação de professores, no que se refere tanto aos currículos, como aos docentes do Ensino Superior.

Ainda sobre o currículo escolar e a formação docente, Gatti (2009, p.5) argumenta sobre o desafio da formação de professores/as. Ela ressalta que recai sobre a escola os questionamentos sobre “qual currículo deveremos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais.”

Para Gatti (2009)

A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de

conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. Modelos completos e de pronta entrega acham-se em questão (GATTI, 2009, p. 5).

Para Freire (2002, p.51) “As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra.” É interessante como o pensamento de Freire vem ao encontro das atuais mudanças nos currículos da Educação Básica. A BNCC apresenta propostas incluindo o uso dos recursos digitais e isso exige investimento em equipamentos tecnológicos para as escolas públicas, a fim de que professores e alunos tenham acesso aos meios digitais para potencializar a aprendizagem. Escolas públicas e privadas devem ter os mesmos recursos para ofertar um ensino universal, como propõe o documento normativo BNCC (2017).

Consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que:

A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2017, p. 5).

Entendemos que o currículo da Educação Básica é universal, mas a realidade das escolas públicas possui desafios singulares, como as questões sociais que envolvem as famílias e conseqüentemente os alunos. É nessa perspectiva que o pensamento de Freire nos faz refletir sobre dominantes e dominados.

Quando Freire (2002, p. 52) afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, ele evidencia que a aprendizagem é um processo de produção do conhecimento que acontece no coletivo e se conclui quando todos dialogam numa perspectiva de respeito mútuo em benefício de uma educação humanizada.

As questões que foram entrelaçadas e discutidas acerca da complexidade de fatores que envolvem a formação docente, nos levam a refletir sobre a teoria e prática docente, bem como o compromisso com uma educação baseada na mediação do conhecimento que transforma e liberta. Pensar e agir na perspectiva da pedagogia freireana, é compreender que o professor está diretamente comprometido com a emancipação dos sujeitos que têm suas vidas marcadas por um contexto político e social, onde a educação é capaz de promover mudanças significativas e tomada de consciência. É por meio da educação que os sujeitos transformam suas histórias, e o professor é parte essencial nesse processo de libertação.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Figura 12 - Flamboyant vermelho



Fonte: SILVA, 2020

O estudo tem uma abordagem qualitativa, nessa perspectiva é possível compreender melhor um fenômeno, quando estudamos no contexto em que ele ocorre. Assim, buscamos nos integrar ao grupo docente da escola do campo, a fim de ouvi-los e compreendê-los proporcionando espaços de interação entre pares.

Ao discorrer sobre os avanços obtidos pela pesquisa qualitativa em educação, Fontoura (2011, p. 2) afirma que no início da sua aplicabilidade, o pesquisador tinha uma visão antropológica que se limitava a observar e elaborar um registro fiel do que era visto. Ao longo do tempo passou-se a considerar que para a construção de uma reflexão crítica na perspectiva de diferentes olhares, era essencial o envolvimento de pesquisadores e leitores. Para a autora, esta mudança significa uma evolução que rompeu paradigmas e promoveu um novo olhar para o conhecimento, “aceitando as fronteiras como limites e passagens, trazendo uma visão de territórios antes percebidos como estrangeiros, como as artes, a teologia, a física quântica, a biologia, ou a filosofia”.

Na pesquisa qualitativa a prioridade não é o debate sobre o método como verdade absoluta. Porém, é importante a compreensão acerca do caminho metodológico que levou a fundamentação dos dados, busca-se descrever os sujeitos e suas subjetividades de forma qualificada, estabelecendo uma relação significativa com seus leitores, uma vez que a pesquisa se conduz com base em um cenário que envolve práticas sociais. (FONTOURA, 2011).

Segundo Minayo (2007), em uma abordagem qualitativa, o maior desafio está centrado na compreensão da metodologia como relação dinâmica que envolve o mundo real e o sujeito, formando uma junção inseparável do mundo objetivo, com a subjetividade.

Para Abrahão *et al.* (2016) a abordagem qualitativa parte da compreensão de que a elaboração do conhecimento é um fenômeno formado por meio das conexões entre o pesquisador com os participantes, e o campo de pesquisa, onde passa a existir um conjunto de vínculos.

Minayo (2008) enfatiza que na pesquisa qualitativa é fundamental que o pesquisador reconheça a complexidade do objeto de estudo. Em seus estudos abordando a pesquisa qualitativa, Fontoura (2011, p. 4) afirma que na atualidade a construção do conhecimento se constitui quase sempre, “pela forma com que é comunicado, como pela fala, pela escrita, pela dança, pelos gestos, pelo silêncio, e pontuam que formas alternativas de conhecimento requerem modos adequados de representação.”

Minayo (2002, p. 239) afirma que:

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Pautados nas importantes contribuições dos autores citados, entendemos que a abordagem qualitativa requer o registro das informações coletadas e a interpretação e explicação do pesquisador. Assim, a escolha pelo método usado na coleta de dados é de extrema relevância.

Para Gatti (2005) o Grupo Focal é uma abordagem metodológica positiva para trabalhar com grupos, tendo em vista que esses possuem particularidades em comum. Para a autora, ao escolher essa metodologia, o pesquisador precisa observar se de fato os grupos selecionados estão em consenso com o tema analisado e com os objetivos da investigação, para que assim, obtenha-se uma resposta ao problema inicial. Para a autora, o moderador deve estar atento à condução das discussões e não deve se envolver diretamente emitindo opiniões ou fazendo interferências. Ela reitera que o moderador está ali para auxiliar nos encaminhamentos da pesquisa e garantir que os objetivos sejam atingidos, mas não deve interferir e/ou se posicionar sobre o assunto. A autora enfatiza que por meio do grupo focal é possível observar como emerge a diversidade de pontos de vista dos participantes “[...] permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

Considerando o contexto em que os participantes estão inseridos, escolhemos como técnica de coleta de dados o Grupo Focal. Nos estudos de Minayo (2008) o Grupo Focal é uma proposta de diálogo onde ocorre uma exposição oral singular e espontânea dos participantes envolvidos no processo. Esta metodologia instiga interações e debates entre os participantes. Para a autora a técnica de grupo focal é bastante comum nas pesquisas qualitativas, por este ser um tipo de entrevista geralmente feita com grupos pequenos e homogêneos (seis a 12 pessoas). Os

participantes da nossa pesquisa são 12 professores da Educação Básica. Sendo duas professoras da Educação Infantil, cinco professoras do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), quatro professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e uma professora de Educação Física.

6.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A ESCOLA DO CAMPO

A escolha da escola partiu de um breve contato da pesquisadora mestranda com alunos do projeto de oficina: As Belas Artes do Campo. Embora a instituição escolhida não seja um território completamente desconhecido, até o início da pesquisa, não tínhamos vínculo com os participantes.

A escola escolhida para a pesquisa atende alunos da Educação Básica e está situada no Triângulo Mineiro. As famílias em sua maioria são de outros estados e chegam ao local para trabalharem nas fazendas do entorno. O transporte dos alunos e dos professores é realizado pela Prefeitura, os discentes saem das fazendas antes das 06 horas da manhã e segundo relatos das coordenadoras pedagógicas, 80% desses alunos permanecem na escola em tempo integral, voltando para suas casas no final da tarde. Essa rotina foi alterada pela Pandemia da Covid-19, sendo importante enfatizar que não se trata apenas da ausência de um aparelho celular para que os alunos pudessem participar das aulas remotas, a problemática vai além, pois muitas fazendas não possuem acesso à internet nem mesmo banda larga via rádio.

A escola conta com um diretor, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, duas auxiliares de secretaria, duas auxiliares de biblioteca, duas inspetoras de alunos, duas servidoras responsáveis pelos serviços gerais, uma equipe terceirizada que cuida da alimentação dos discente, um grupo de motoristas que fazem o transporte dos alunos e professores. O grupo docente é composto por 16 professores da Educação Básica.

Embora a entrada da instituição seja bastante aconchegante, onde encontramos uma linda árvore flamboyant com suas flores vermelhas, e nosso olhar aprecie um majestoso Ipê rosa e outro amarelo que floresce de julho a setembro e o canto dos pássaros alegre o ambiente, é possível perceber na fala do corpo docente e discente que a escola precisa de reforma e ampliação do imóvel.

A pesquisa contou com o apoio do gestor da escola, que durante uma entrevista presencial na instituição, manifestou sua satisfação, se colocando à disposição para nos auxiliarem nas demandas que fossem surgindo durante o percurso da nossa caminhada. Enfatizamos que esse apoio foi fundamental, pois através da equipe gestora as portas da escola foram abertas e foi possível o nosso contato direto com os docentes.

O diálogo com a gestão teve a duração de aproximadamente duas horas. Apresentamos nossa intenção em realizar a pesquisa com os professores da escola. Logo após, elaboramos um termo para autorização do desenvolvimento da pesquisa na escola, o gestor assinou o documento, elaboramos um Termo de Consentimento livre e esclarecido, enviamos aos professores, convidando-os para a participação na pesquisa, nos comprometendo com o sigilo de suas identidades e o nome da escola. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e recebeu aprovação do mesmo.¹⁵

Sobre a importância acerca da ética em pesquisa, Padilha *et al.* (2005, p. 1) apresentam as seguintes considerações:

No consentimento livre e esclarecido, são apresentados os objetivos para os sujeitos da pesquisa, e este assina o termo autorizando a utilização das suas informações pelo pesquisador: Resolução 196/96, II.11 Do consentimento livre e esclarecido – anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro) dependência, subordinação ou intimidação, após a explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento autorizando sua participação voluntária na pesquisa (PADILHA *et al.*, 2005, p. 1).

Apropriados dos devidos documentos, iniciamos literalmente a nossa viagem, sendo que o nosso primeiro contato com o grupo docente, foi no percurso do perímetro urbano ao rural. Percorremos 50 km em um confortável veículo que faz o transporte das cinco professoras que trabalham no período vespertino com alunos da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Percebi que três professoras estavam almoçando durante a viagem. Ao ver que eu estava no grupo, uma delas disse que trabalhava em outra escola pela manhã, onde a prefeitura não autoriza que os professores façam a refeição, essa é fornecida apenas para os alunos. Assim, segundo seu relato, em casa ela faz a marmita e almoça na estrada, porque ao chegar na escola os seus alunos já estarão na sala esperando por ela.

Achamos importante enfatizar que apesar de tal desconforto para realizarem suas refeições, as três professoras estavam alegres e o diálogo era descontraído.

No outro dia, percorremos o mesmo caminho, desta vez, acompanhamos os cinco professores do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e estes, permaneceram em um silêncio quase absoluto. Deduzimos que o fato de levantarem às 05 horas da manhã, seja um fator dificultador,

¹⁵ Essa investigação faz parte do projeto de pesquisa guarda-chuva “Educação e impactos da pandemia provocada pela COVID-19”, CAAE 38153520.7.0000.5154

pois segundo a coordenadora pedagógica, a maioria dos professores trabalham pela manhã, tarde e noite, ou seja; três turnos em escolas diferentes.

Esse primeiro contato foi muito importante para conhecer o perfil dos professores da escola. Naquele momento, não estávamos na pandemia da Covid-19. Com o período pandêmico, realizamos alterações no projeto inicial devido ao fechamento das escolas para o isolamento social por tempo indeterminado e os nossos encontros passaram a ser virtuais, conforme descreveremos posteriormente.

Segundo Minayo (2007), em uma pesquisa qualitativa o objetivo do pesquisador não é o estudo da soma das narrativas. Desta forma, não definimos o quantitativo de participantes com base em critérios numéricos, convidamos professores atuantes na mesma escola, mas com diferentes especificidades representadas em suas falas.

6.2 A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Figura 13 - Ipê Rosa



Fonte: SILVA, 2020

Diante do contexto envolvendo o período da pandemia da Covid-19, optamos pela criação de dois grupos focais para encontros virtuais, o primeiro grupo com as professoras da Educação Infantil e professoras do 1º ao 5º ano, e o segundo, com os professores especialistas do 6º ao 9º ano, sendo que uma das professoras é mediadora da disciplina de Educação Física em todas as turmas da escola.

No turno matutino a escola recebe os alunos do 6º ao 9º ano e no vespertino os alunos

da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano. Como dito anteriormente, ao propor o grupo focal é importante que o moderador conheça o perfil dos participantes e apresente temas relevantes, para que o diálogo seja significativo para todos os envolvidos. Sendo assim, os participantes de cada grupo foram selecionados de acordo com o segmento e turno que trabalham, respeitando as especificidades dos docentes.

No tocante ao número de participantes, tivemos nos dois grupos o total de doze participantes. O primeiro encontro foi durante o período de isolamento social, os docentes não estavam vacinados e as aulas aconteciam na modalidade de ensino remoto. Nosso encontro foi realizado utilizando o Google Meet¹⁶.

O segundo encontro também foi de forma virtual, porém os professores já estavam vacinados e as aulas na escola, presenciais. Nesse encontro, nos dois grupos tivemos o total de sete professores. Sendo, três do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, três professoras especialistas e a professora de Educação Física que responde pelos dois segmentos. Dos ausentes, uma professora da Educação Infantil não trabalha mais na escola e até a data do encontro, não havia uma substituta, a outra professora, também da Educação Infantil, justificou sua ausência devido ao encontro ter acontecido em uma sexta-feira, e por motivo religioso, ela não trabalha no sétimo dia da semana. Três professoras do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano justificaram por mensagem via WhatsApp, que tiveram imprevistos e não puderam participar. Entretanto, se colocaram à disposição para um novo agendamento.

Com profunda tristeza e respeito, registramos que uma professora da escola veio a óbito, vítima da Covid-19. Segundo relatos das colegas de trabalho, quando a vacina foi liberada para os professores, ela estava no hospital em tratamento, e chegou a escrever uma mensagem no grupo de WhatsApp da escola, dizendo: *“Para mim, não deu tempo. Estou internada”*. Dias depois, faleceu.

No primeiro encontro tivemos a participação de todos os integrantes dos dois grupos e as aulas na escola aconteciam na modalidade de ensino remoto. No segundo encontro, tivemos a ausência de cinco participantes, e nesse momento a escola havia retornado às aulas presenciais. Esse fato nos fez refletir sobre a disponibilidade dos professores para participarem de pesquisas,

¹⁶ O Google Meet é uma das ferramentas disponíveis no pacote de aplicativos do GSuite da UFPE que permite fazer reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. A utilização do Meet não exige equipamentos adicionais ou a necessidade de contratar um serviço de videochamadas. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/2983835/Tutorial+Como+Usar+o+Google+Meet.pdf/6c143d94-e469-4efe-b6a2-b65115c6285c>

cursos ou eventos científicos quando estão envolvidos em suas jornadas de trabalho presencial. Isso nos levou a pensar também, em alguns aspectos positivos, que o isolamento social com a presença das tecnologias digitais proporcionou. Segundo os professores, por meio do uso das tecnologias digitais e da internet foi possível romper paradigmas e participar de encontros virtuais em nível nacional e internacional durante o período de isolamento social.

Outro fator significativo é o tempo que os docentes participantes trabalham na escola. Dos doze participantes, dois estão lá há 25 anos, outra em quarenta anos de profissão docente sempre esteve em escolas do campo, o restante do grupo de professores participantes, trabalham na escola de dois a oito anos.

Realizamos o segundo encontro com os grupos focais, trinta dias após o retorno às aulas presenciais. A expectativa quanto ao retorno presencial foi um fato bastante citado no primeiro encontro com os grupos focais. A fala dos participantes chamou a nossa atenção para a importância dos cuidados com a saúde emocional. Naquele momento ficou evidente a preocupação dos docentes com o fato dos alunos não terem acesso à internet e estarem excluídos das atividades de ensino remoto. Sentimos na voz da maioria das professoras, um sentimento de impotência e stress emocional, quase um grito de socorro. Nossa pesquisa perpassou o período de isolamento social e seguiu ao lado dos professores no retorno às aulas presenciais, sempre na perspectiva de um trabalho coletivo, onde todos os envolvidos falaram sobre suas vivências, inseguranças e seus múltiplos olhares para (re) construção do dia a dia na escola.

7 A ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Figura - 14 Ipê Amarelo



Fonte: SILVA, 2020

Os dados obtidos durante os dois encontros virtuais com os grupos focais, se deram durante e depois do período de isolamento social. Para análise e interpretação dos resultados, optamos pela metodologia da análise por tematização (FONTOURA, 2011).

A fala dos participantes dos grupos focais, que apresentamos no decorrer do texto, estão carregadas de emoções vivenciadas durante um período que marca a escola, os alunos, as famílias, a vida profissional e pessoal dos professores participantes da pesquisa.

O respeito ao tempo dos participantes foi uma preocupação constante durante a nossa caminhada, tendo em vista a extensa carga horária que cumprem semanalmente no trabalho, o cansaço físico devido ao percurso de 50 km até a escola, os planejamentos das aulas que fazem nos finais de semana, a vida pessoal e o estado emocional de cada docente.

Cumprimos com os protocolos de ética e segurança, aplicamos o formulário *on-line* contemplando o termo de consentimento livre e esclarecido. Para respeitar o sigilo das informações e a preservação da identidade dos participantes, para os docentes do grupo 1, composto por professoras da Educação Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental usamos a sigla PG1 e para os docentes do grupo 2, composto por professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, usamos a sigla PG2. Em um dos nossos encontros, pedimos a sugestão dos participantes, quanto à forma de identificação dos docentes participantes da pesquisa. O grupo sugeriu que usássemos para os integrantes do PG1, orquídeas. Para os participantes do PG2, Ipês. Assim, surgiram as orquídeas: branca, rosa, amarela, azul, roxa, laranja, vermelha, lilás. Bem

como os ipês: rosa, branco, amarelo, roxo e lilás. A escolha se deu pela presença de flores coloridas e ipês na escola. Entendemos que o fato de acolher com carinho e respeito às sugestões dos participantes, fez com que se sentissem ainda mais integrados com a nossa pesquisa.

Na perspectiva do olhar de Fontoura (2011), a pesquisa qualitativa na educação se constitui por “olhares múltiplos e utiliza uma reflexão crítica” (FONTOURA, 2011, p.62). Figueira e Fontoura (2018, p.4) afirmam que a tematização propõe “uma técnica de identificação dos núcleos de sentido que compõem a comunicação, a partir da organização das informações coletadas, articulada com uma fundamentação teórica bem estruturada”. Pautadas nos estudos realizados sobre a análise por tematização de Fontoura (2011), seguimos os sete passos que, segundo a autora, são fundamentais para uma pesquisa qualitativa em educação.

Os conteúdos obtidos por meio do primeiro e segundo encontro virtual com o grupo focal foram gravados e transcritos na sua íntegra, foram no total 18 páginas, que levaram aproximadamente 10 horas para realizar o registro, o que caracterizou a etapa 1.

A autora orienta que podemos usar recurso diversos para obter os dados:

[...] (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escritas (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo). A transcrição de entrevistas demanda tempo, em torno de cinco horas para cada hora de entrevista, digitado em algo como 20 páginas em espaço 1,5cm; aconselhamos que o(a) próprio(a) pesquisador(a) faça suas transcrições, de preferência assim que acabar as entrevistas, para ajudar na reconstituição dos depoimentos e possibilitar a primeira escuta mais atenta e ainda correção de rumos em entrevistas futuras. Em caso de dúvida sobre uma palavra, devido à falha na gravação, ela pode ser representada por reticências (FONTOURA, 2011, p. 66).

Após a transcrição, enviamos os dados para os participantes, a fim de que cada um pudesse ler e confirmar a sua narrativa. Em seguida passamos para a próxima etapa.

Na segunda etapa, realizamos a leitura atenta da transcrição. Ao realizar a leitura atenta de todos os dados transcritos na íntegra, percebemos que a cada nova leitura, surgia uma percepção diferente da leitura anterior. Sendo assim, realizamos várias leituras e passamos à etapa seguinte, em que demarcamos todas as informações relevantes para a nossa pesquisa.

[...] sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas

para seu trabalho. Esses dados serão classificados e agregados de acordo com ideias-chave. Devemos ter cuidado para não modificar o que os participantes dizem de modo a se adequar ao que é esperado na investigação. Isso requer atenção especial na seleção de temas e na exemplificação de extratos de fala que sinalizem evidências da pertinência da escolha temática (FONTOURA, 2011, p. 67).

A demarcação das informações relevantes foi uma etapa complexa, devido ao quão importante foram todas as falas, carregadas de significados e múltiplas emoções. Entendemos que todos os participantes se doaram de forma generosa para contribuir com a pesquisa, que naquele momento, passou a ser para eles uma oportunidade de falar, olhar e refletir sobre os desafios e as possibilidades ocasionados pela pandemia da Covid-19. Assim, trouxemos um significativo número de narrativas, para que o grupo se sentisse contemplado com sua participação.

Após a decodificação dos dados, passamos para a etapa seguinte, agrupamos os dados. Esta etapa se constitui em elencar os temas em cada agrupamento de dados, com base nos princípios da coerência ao tema, homogeneidade do grupo, relevância do referencial teórico, propósito do estudo e a exaustividade de exemplos de um mesmo tema na transcrição, chegando assim ao esgotamento, e por fim a exclusividade.

Na próxima etapa, definimos as unidades de contextos, significados. Buscamos compreender a essência existente na composição das narrativas dos professores participantes do grupo focal. Ao mesmo tempo, analisamos se as palavras ou expressões escolhidas eram relevantes para a pesquisa e dialogavam com o referencial teórico proposto.

[...] unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Podemos nos indagar sobre a importância qualitativa dos temas para o objeto de estudo: o tema é fundamental para compreender o objeto de estudo? O tema revela alguma faceta do objeto de estudo que interessa ao pesquisador? O tema desvela alguma dimensão do referencial teórico adotado? (FONTOURA, 2011, p. 69).

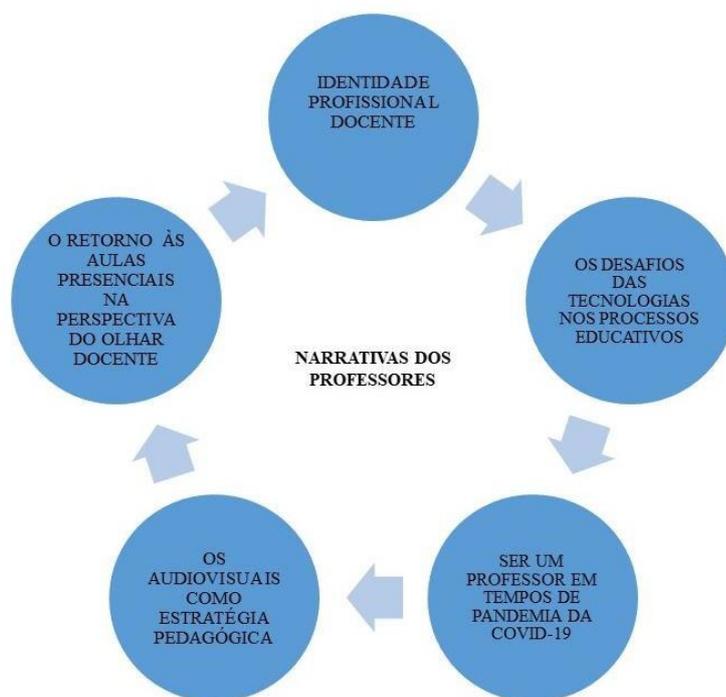
Durante a penúltima etapa, tratamos os dados “a partir da separação das unidades de contextos do corpus” (FONTOURA, 2011, P.69). Partindo dos estudos da autora, elaboramos as unidades de contexto, unidades de significado e o quadro com as narrativas realizadas durante os encontros com os grupos focais.

Na última etapa apresentamos os temas e subtemas relevantes para a interpretação dos dados, pautados nas pesquisas de Fontoura (2011). Os sete passos contribuíram para a

organização e compreensão dos dados compartilhados durante os encontros com os grupos focais.

No processo de análise pela Tematização, apresentamos na figura abaixo, cinco temas a saber:

Figura - 15 Contextos selecionados para análise temática de dados



Fonte: Da Autora, 2022

Apresentamos no apêndice A, o roteiro de perguntas feitas aos participantes durante os encontros com os grupos focais.

7.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E OS DESAFIOS DAS TECNOLOGIAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS.

Entendemos que para abordar o tema identidade profissional docente, partindo das narrativas dos docentes durante os grupos focais, o primeiro passo é apresentar a escola do campo como lugar de fala, território ou contexto onde os professores estão inseridos.

Ribeiro (2012, p. 296) enfatiza que a escola do campo atual, é o resultado do Ruralismo Pedagógico (1930-1940) que foi o primeiro movimento em prol da educação dos camponeses, uma manifestação contrária à escola literária e urbana, que defendia uma escola integrada às

realidades locais com objetivo de fixar o homem do campo “que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra, e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais”.

Caldart et al (2012) enfatiza que a Educação do Campo não surgiu de uma teoria educacional e sim, de questões práticas. Para a autora, por se tratar práticas e de lutas contra o domínio, torna-se cada vez mais importante que a Educação do Campo tenha uma concepção de educação emancipadora, interligada às questões históricas, às lutas e construção social e humana de longo prazo.

No grupo de professores da escola onde a pesquisa foi realizada, alguns possuem dois a quarenta anos de exercício docente. Podemos constatar isso em suas narrativas: “*Sempre trabalhei na escola do Campo, quarenta anos de profissão docente, nunca trabalhei na escola urbana*”. (PG1 Orquídea Laranja) “*Estou há dezesseis anos na escola do campo*”. (PG1 Orquídea Roxa) “*Estou há 25 anos na mesma escola do campo*”. (PG2 Ipê Amarelo).

Segundo os docentes, estar em uma escola localizada no campo, é um fator que dificulta o uso da internet e das tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, tais dificuldades narradas pelos participantes, não acontecem apenas na escola do campo que eles fazem parte. Infelizmente, as mesmas dificuldades são encontradas em outros lugares.

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças significativas na educação, no Brasil, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, determina a substituição das aulas presenciais por aulas remotas por meios digitais ou atividades impressas e entregues aos alunos durante o período de isolamento social devido à pandemia COVID-19. (Brasil, 2020a). Conforme o Art. 1 da referida portaria, autoriza-se a substituição das unidades curriculares presenciais em andamento, em caráter emergencial, pelo período de até trinta dias, podendo ser prorrogável, [...], por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020a).

Ainda, a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020b), estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. O Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2020c) aprovou as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia de Coronavírus.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ganharam destaque com o início da pandemia da Covid-19, tornando-se essenciais para as aulas na modalidade de Ensino Remoto

como medida emergencial. Pensando na perspectiva de inovação, abriu-se uma possibilidade para o professor interagir virtualmente com seus alunos e ampliar seus conhecimentos, uma nova forma de ensinar e aprender usando recursos tecnológicos nas aulas. Entretanto, tais mudanças citadas trouxeram pelo menos, duas antigas questões à tona: a falta de habilidade dos professores com os recursos tecnológicos e a desigualdade social envolvendo os alunos, ou seja: duas questões históricas que são pautas frequentes de discussões entre estudiosos, entre eles, Prata-Linhares et al (2020), Menezes e Santos (2020) e Baade et al. (2020).

Durante o isolamento social, o Conselho Nacional de Educação, “autorizou os estágios em cursos de formação de professores de maneira não presencial, com alunos-professores atuando com os anos finais do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas”. (PRATA-LINHARES *et al* 2020, p. 4). Os autores afirmam que as recomendações do conselho na sua maioria são direcionadas ao ensino na modalidade remota; porém o acesso à internet ou infraestrutura para aulas virtuais, não são possíveis em todas as regiões e comunidades do Brasil. Pensamos que a problemática vai além, porque o uso dos recursos digitais ainda é um desafio para muitos professores.

Prata-Linhares *et al* (2020) afirmam que:

Pimenta, Prata-Linhares e Melo em 2019 estudaram professores de diferentes áreas, incluindo formadores de professores de 16 instituições de ensino superior localizadas em 10 cidades de três regiões geográficas brasileiras: Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Os resultados da pesquisa revelam que menos de 40% dos professores declararam possuir algum tipo de conhecimento em alfabetização midiática. Basicamente, a alfabetização midiática compreende habilidades e capacidades como saber acessar informações, passar por processos mais complexos como avaliar criticamente as informações acessadas e ter conhecimento sobre produção de conteúdo em diferentes linguagens e plataformas. Embora importante, saber usar as tecnologias digitais não é suficiente. A pesquisa também revelou o desconhecimento dos professores sobre ética deontológica e licenças de direitos autorais, como Creative Commons. (PRATA-LINHARES, *et al*, 2020, p. 3-4)

Pimenta, Prata-Linhares e Melo (2019) realizaram a pesquisa com professores universitários que fazem parte do grupo de profissionais “que nasceram e conviveram em um mundo analógico e precisaram se adaptar ao uso das tecnologias digitais e a uma realidade em que a comunicação é instantânea e as informações são abundantes e acessíveis.” (p. 114). Entendemos que a maioria dos professores citados na pesquisa, estão migrando para o uso das Tecnologias de Comunicação, Informação e Educação. Os autores relatam que o grupo demonstrou conhecimento acerca de aplicativos e programas voltados para a educação. É interessante ressaltar que são professores universitários, muitos já usam tais recursos em suas aulas. Acreditamos que para os professores da Educação Básica o desafio pode ser maior, tendo

em vista que esses recursos não são habitualmente usados no dia a dia na escola, especialmente no tocante a rede pública.

Freitas (2020) afirma que:

Desde o início da quarentena, os professores recebem orientação de suas secretarias para assistir e participar de *lives*, congressos, mesas redondas e demais atividades acadêmicas disponíveis em redes sociais e programas de comunicação. De forma geral, todos esses eventos discutem sobre o Ensino Remoto, o Ensino Pós-Pandemia, Aprendizagem Ativa, Ensino Híbrido, Metodologias Ativas de Ensino e Avaliação Diagnóstica para fazer no retorno das aulas presenciais. (FREITAS, 2020, p. 5).

Podemos evidenciar os fatos abordados pelos autores citados acima, na fala dos docentes participantes do primeiro encontro do grupo focal, quando questionados sobre os desafios durante o isolamento social, *“A maior dificuldade foi a tecnologia, essa foi uma das coisas que mais me angustiou”* (PG1 Orquídea Lilás). *“Ainda não gravei nenhuma aula explicativa, tenho dificuldade, não me sinto à vontade para isso, é um grande desafio.”* Orquídea Azul, *“Um problema muito difícil é não ter as ferramentas tecnológicas para trabalhar na escola e nem em casa”* (PG2 Ipê Verde). *“Eu já tinha uma certa dificuldade com a tecnologia, eu só sabia o básico do básico, então assim, eu tive dificuldade.”* (PG1 Orquídea Rosa).

É interessante analisar que as dificuldades narradas abordam fatores diversos, como a falta de habilidade com as ferramentas tecnológicas, a timidez e a indisponibilidade de recursos tecnológicos. Para Prata-Linhares et al (2020) não só os professores, mas também os alunos e suas famílias foram afetados pela modalidade de ensino não presencial. Na pesquisa de Menezes e Santos (2020) a pandemia da Covid-19 demandou das instituições de ensino, um (re) pensar a forma de ensinar e aprender, onde as tecnologias digitais foram utilizadas como uma forma de retornar às aulas durante o isolamento social. No primeiro encontro com o grupo focal na escola do campo, foi possível ouvir sobre os desafios enfrentados pelos professores e as famílias durante o isolamento social.

Segundo a narrativa do professor participante do primeiro encontro do grupo focal: *“Nosso maior desafio foi alcançar nossos alunos da zona rural, eles não têm acesso às mídias de informação, esse é nosso grande problema. Se todos tivessem seu computador em casa, seria ótimo. Nas escolas privadas os professores estão conseguindo, mas nós da escola rural não, estamos tentando, o professor é muito criativo, ele vai daqui e dali e arruma um jeito, ainda que adoecidos e sem tempo para nossas famílias, mas têm situações que não dependem de nós. Somos carentes da tecnologia e somos pouco valorizados como profissionais”*. (PG2 Ipê Amarelo).

Nesse contexto, houve a necessidade de aprender a utilizar novas ferramentas, que aumentaram o tempo e esforço para realizar o trabalho. Sobre o aprendizado dos estudantes, 61,3% considerou que ela piorou. Esse dado é associado por 37% dos professores à dificuldade de interação professor-aluno. Sobre ferramentas digitais, 81,6% afirmaram utilizar WhatsApp. Em relação à formação, 51,4% afirmam que não tiveram capacitação e treinamento para elaborar as aulas após ser decretado isolamento social (BAADE et al. 2020, p.2-3).

Podemos relacionar a contribuição do autor, com a narrativa da professora: *“Eu tenho dez alunos e só quatro entram na aula on-line, quer dizer, a maioria está fora, tem toda essa questão. Na sala de aula a gente se veste de palhaço, dá cambalhota e para fazer vídeos eu tenho dificuldade, de dez vídeos que eu faço, consigo aproveitar um para colocar nas atividades.* (PG1 Orquídea Amarela)

Analisando o pensamento dos autores e as narrativas apresentadas até aqui, a pandemia demandou novas formas de ensinar e aprender usando as tecnologias digitais. Isso fez com que os professores incluíssem os recursos digitais em suas aulas na modalidade de ensino remoto. Entretanto, é possível identificar na voz dos docentes, que não se sentem preparados para o uso pedagógico de tais recursos. Pensamos que existem uma série de fatores que contribuem para as dificuldades apresentadas, entre eles, o fato da escola ser no campo e ter o acesso limitado à internet e recursos digitais, a maioria dos professores estão muito tempo em exercício da profissão em uma escola que não dispõe dos recursos necessários para que ele faça o uso pedagógico dos recursos digitais e a falta do seu conhecimento acerca do que fazer com os recursos tecnológicos digitais de informação na educação. Charlot (2008) afirma que existe diferença entre informação e saber. Ele fala da importância de obter a informação e saber exatamente o que fazer com essa informação.

Durante o primeiro encontro com os participantes dos dois grupos focais PG1 e PG2, a frase: *“Eu tenho dificuldade com a tecnologia”* foi a mais enfatizada. A maioria afirma que até a chegada da pandemia da Covid-19, não tinham nenhum conhecimento tecnológico, os demais usaram frase *“faltam recursos tecnológicos em casa e na escola”*. Entre tantas dificuldades narradas, podemos dizer que há falta de recursos tecnológicos básicos na escola, como acesso à internet e computadores funcionando em bom estado de conservação.

Nóvoa (2019) ressalta que a escola não está passando por uma crise como em outros períodos no passado. Para ele estamos rompendo definitivamente com a escola que conhecemos, e uma nova instituição está surgindo. Embasados no pensamento do autor, entendemos que a escola precisa de um olhar atencioso para as suas especificidades e os professores precisam de recursos tecnológicos e formação continuada para incluir tais recursos em suas propostas

pedagógicas.

A seguir apresentamos as narrativas de duas professoras que ao serem questionadas sobre quais mudanças ocorreram em sua profissão docente durante a pandemia da Covid-19 responderam: *“Mudou a questão das tecnologias, nós éramos muito cobrados para usá-la e não usávamos, agora foi bom para a gente entender que uma completa a outra, porque agora estamos presos a tecnologia e sentimos a falta do presencial.”* (PG1 Orquídea Laranja). *“Quem não tem tanta habilidade com as tecnologias digitais, sofre um pouquinho porque temos muitas planilhas, planejamento das atividades e às vezes usamos o final de semana para atender tudo. Na questão positiva, aprendemos muito com o uso dessas tecnologias, percebo que os pais também participam mais. A cobrança é maior que no presencial”.* (PG1 Orquídea Branca). *“A pandemia foi uma revolução de tudo que não podia antes. Não podia usar celular, não podia usar internet na escola. O uso da tecnologia era só um vídeo na sala de informática, que muitas vezes não funcionava como deveria, poucos equipamentos e alguns não funcionando e sem internet”.* (PG1 Orquídea Azul).

As narrativas das professoras dialogam com os estudos de Pimenta, Prata- Linhares e Melo (2019), quando discorrem que os desafios do uso das tecnologias digitais possivelmente são maiores para os professores da Educação Básica, por esses recursos muitas vezes não serem usados no dia a dia das escolas. Podemos observar na fala da professora, que por motivos operacionais e normativos, o uso das tecnologias digitais não era uma prática constante em suas estratégias pedagógicas durante as aulas presenciais antes do período pandêmico.

Por outro lado, pesquisas comprovam que antes da pandemia da Covid-19 no Brasil, já se falava sobre a possibilidade de ensino híbrido.

Para Moran (2018)

Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor, a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje tem uma mediação tecnológica forte: físico – digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades (MORAN, 2018, p. 4).

Moran (2018) apresenta pontos positivos encontrados nas metodologias ativas, principalmente o fato de dar ênfase no protagonismo dos alunos. Para ele, essa metodologia faz com que os alunos participem e reflitam mais durante o processo de ensino-aprendizagem

mediado pelo professor. Analisando o pensamento de Moran (2018) e a narrativa da professora participante do grupo focal, encontramos de um lado, os pontos positivos proporcionados pelas metodologias ativas. Do outro, temos a fala da professora de uma escola localizada no campo, onde ela enfrentou desafios diversos durante o isolamento social.

Em sua narrativa, a professora afirma que: *“Uma angústia muito grande que eu tive em relação às crianças, foi a falta de recursos tecnológicos deles. Como você vai cobrar de um aluno que não tem internet e às vezes nem o celular é adequado? Nesse caso, a escola manda entregar as atividades, mas temos famílias que não são alfabetizadas, as crianças não tem ajuda para fazer as tarefas”* (PGI Orquídea Lilás).

Temos também o relato positivo de outra professora, quanto ao uso das tecnologias digitais: *“Eu gostaria de continuar utilizando para complementar minhas aulas, os vídeos aulas, vídeos de música e contação de história. Eu percebi que quando eles gravam vídeos, estão melhorando a oralidade. Na matemática eles estão fazendo os gráficos sozinhos, coisa que antes era impresso e entregue para eles. No meu planejamento eu vou usar gravuras que eu aprendi editar, google formulários para as avaliações”*. (PGI Orquídea Branca).

Analisando as duas narrativas, percebemos que para os alunos que tiveram acesso às tecnologias digitais, foram encontrados pontos positivos no processo de aprender e ensinar. Para a professora que os alunos não tiveram acesso aos mesmos recursos e as famílias tiveram dificuldade para ajudar as crianças na realização das atividades impressas, seus alunos foram excluídos do processo de ensinar e aprender. Nas contribuições das pesquisas de Freitas (2020) e o pensamento de Moran (2018) percebemos que existe um amplo caminho de possibilidades para um ensino- aprendizagem usando recursos tecnológicos digitais. Bem como, existe também, um grande desafio a ser vencido para que seja possível chegar aos alunos que por motivos econômicos, sociais e territoriais, não possuem acesso aos recursos citados.

Embora a pandemia da Covid-19 tenha obrigado os professores da escola a usarem os recursos tecnológicos digitais e isso, segundo as narrativas dos professores tenha sido um desafio para alguns, o uso de tais recursos já era realidade para muitas escolas. Nas últimas décadas aconteceram mudanças significativas em consequência do crescimento do uso de computadores nas escolas e a popularização do uso da internet. A chegada de tecnologias móveis mudou a forma das pessoas se comunicarem e surgiram infinitas possibilidades para o uso das mídias digitais na educação.

Ainda que as escolas tenham recebido computadores e a internet tenha caído no gosto popular, no cenário atual da educação no Brasil o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação tornaram-se um grande desafio para a maioria dos docentes durante o período de

isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19.

Silva e Prata-Linhares (2020) argumentam que é importante o professor da sociedade do século XXI encontrar subsídios teórico-prático para potencializar suas práticas pedagógicas. Para as autoras essa busca envolve escolas, instituições de ensino superior e poder público que, juntos promovam ações pensando na formação de inicial e continuada de professores.

Para Moisés (2019, p. 20) “Abordar sobre Tecnologias Digitais de Informação é uma tarefa árdua e árida, pois a tecnologia aplicada na sala de aula geralmente tende a reforçar práticas de ensino oxidadas ou tecnologias de enxerto em metodologias existentes.” Para o autor, o diálogo envolvendo a era digital mostra, dentre outros fatores, que os recursos digitais sozinhos não geram informação e nem conhecimento; sendo necessário que a proposta de inclusão das Tecnologias de Informação, na Educação, inclui também a formação profissional docente para que a mediação máquina/ensino ocorra de fato na escola. Ele ressalta que é fundamental um sistema educacional mais equânime e melhor equipado.

Bauman (1999, p. 67) afirma que o “significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro [...] é a nova desordem social”. Pensamos que o atual momento que vivemos, nos mostra uma evidente falta de centro. A Pandemia da Covid-19 descortinou a desigualdade social que sempre existiu no Brasil, ao longo do tempo autores importantes se debruçaram sobre a educação na perspectiva da formação humana, como uma forma de libertação do sujeito. Entendemos que é incontestável a importância da inclusão das Tecnologias Digitais na Educação. Porém, é incoerente propor o uso de tais recursos e não garantir igualdade de ensino para todos.

Segundo Freire, (2007, p. 22) “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”. Ensinar e aprender é um processo complexo que envolve o ser humano com suas especificidades e não se realiza apenas com o uso de recursos tecnológicos. Freire (2008, p. 23) enfatiza que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Pensamos que a pandemia Covid-19 exigiu que a escola proporcionasse o uso de diferentes estratégias, entre elas as tecnologias digitais envolvendo gestores, professores e famílias para conseguir chegar até os alunos de distintas realidades. Podemos afirmar que a pandemia fez emergir debates e mudanças no ensino-aprendizagem em tempo recorde.

A fala seguinte, representa a realidade que ela vivencia na escola do Campo. “*Eu me*

sinto muito angustiada quando pego a lista dos alunos e vejo que é a minoria que tem acesso à internet por falta de um aparelho celular ou mesmo da fazenda não ter uma conexão. Você pega a lista e vê 14, 15, 16, 17 alunos e apenas 3 ou 4 estão participando. Esses alunos excluídos não estão participando de nada, eu sinto que a gente faz a política ao contrário, estamos fazendo a política da exclusão e não da inclusão.” (PD2 Ipê Verde).

Outras duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da mesma escola, também falaram sobre a questão do acesso à internet, *“Às vezes a gente faz o vídeo pensando que a criança vai fazer a atividade e ela não faz, pensa que vai entrar no meet e não entram, porque não tem internet. A gente fica meio apreensivo e assustado”*. (PG1 Orquídea Rosa). A segunda participante acrescentou: *“Com relação às aulas on-line, é frustrante nesse ponto, porque você trabalha com uns, os outros ficam de fora”*. (PG1 Orquídea Azul).

Analisando as narrativas, encontramos de um lado, as professoras da escola, tentando vencer o desafio tecnológico, buscando aprender para ensinar, criando estratégias para o ensino remoto emergencial. De um outro lado, temos os alunos que moram nas fazendas e não possuem acesso à internet e segundo os relatos dos professores participantes da pesquisa, as vans responsáveis pela entrega das atividades impressas nas fazendas, foram suspensas por até seis meses devido a questões burocráticas. *“Tem uma série de roteiros que os alunos não receberam, porque as vans não estavam indo há seis meses. Quando receberam, foi um calhamaço de atividades para fazer em um tempo bem pequeno. Porque a gente precisava fechar as notas do bimestre, atender as metas”*. (PG2 Ipê Amarelo). Ou seja, podemos dizer que devido a fatores diversos não houve uma inclusão desses alunos.

Em contrapartida, trazemos a narrativa de outra professora que aponta pontos positivos durante o isolamento social: *“Éramos muito cobradas para usar a tecnologia e não usávamos, agora foi bom para entendermos que uma metodologia completa a outra. Estamos presos a uma tecnologia e sentimos a falta do próximo, do presencial. Aí vem as angústias e cobranças por coisas que a gente não usava e tivemos que nos virar para aprender a usar. Profissionalmente eu vejo os pontos positivos, confesso que estou muito melhor em algumas coisas que eu não fazia nem ideia que existiam, e uso a máquina hoje a meu favor. Algumas coisas do meu trabalho, quando eu voltar para a sala de aula, eu tenho certeza que a qualidade vai melhorar.”* (PG1 Orquídea Lilás).

Partindo do princípio que a busca do professor por seu constante aprimoramento da prática docente, também está interligado a fatores individuais, coletivos e institucionais, seguimos nosso diálogo pautados no pensamento de Nóvoa (1995, p. 14) *“O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que*

deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente”. O autor discorre também sobre a necessidade do estímulo em uma perspectiva crítica e reflexiva. Nas narrativas dos professores, percebemos que o período de pandemia da Covid-19 trouxe à tona um problema que já existia na escola, que era a falta de recursos tecnológicos básicos, como acesso à internet e computadores em bom estado de uso para os docentes e discentes. Esse fato ficou evidente na voz dos professores. *O uso da tecnologia era só um vídeo, no máximo só na sala de informática com poucos equipamentos e alguns não funcionando. Então assim, do nada você passa a ser escravo dessa nova tecnologia que na verdade nem é nova assim, mas de uma forma que você não foi preparada para isso.*” (PG1 Orquídea Azul).

Charlot (2008) discorre que embora os anos 80 e 90 tenham apresentado mudanças significativas, a escola ainda segue as funções estabelecidas nas décadas de 60 e 70, ou seja, elas não dialogam com os novos alunos e não se pensou em políticas públicas para formação de professores tradicionais. Ao analisar a narrativa da professora, dando ênfase na parte “*Não podia usar celular*” e compararmos com a contribuição de Charlot (2008), podemos perceber que a escola ainda está muito enraizada no passado, a proibição vai no sentido contrário de uma educação que precisa dialogar com alunos do século XXI. Pensamos que embora as tecnologias digitais não consigam alcançar todos os alunos, a escola precisa proporcionar esse recurso, estimulando professores e alunos para que ambos compreendam o que fazer com as informações obtidas por meio dos recursos digitais.

Ao trazer as contribuições dos autores citados no discorrer do nosso estudo, compreendemos que os desafios das tecnologias digitais nos processos educativos estão diretamente relacionados com a identidade docente, que por sua vez, acaba se moldando às normas institucionais. Tivemos relatos positivos e negativos, o que evidencia a presença da diversidade, dos múltiplos olhares para uma mesma situação. Na perspectiva do olhar de Fontoura (2011, p.62), a pesquisa qualitativa na educação se constitui por “olhares múltiplos e utiliza uma reflexão crítica”.

Percebemos em algumas falas o sentimento de impotência, cansaço físico e emocional durante o trabalho na modalidade de ensino remoto. Não aprofundamos nosso estudo sobre os fatores emocionais, mas compreendemos que este é um tema que deve ser estudado e debatido, porque a saúde emocional é fundamental para o ser humano. Contudo, também identificamos nas narrativas, o interesse dos professores em continuar usando as tecnologias digitais nas atividades pedagógicas. Isso pode ser visto como positivo, porque embora o grupo tenha enfrentado o desafio, a exclusão dos alunos e as dificuldades estruturais, a maioria dos docentes sinalizaram ter desenvolvido suas habilidades quanto ao uso dos recursos digitais e pretendem usá-las em

sala de aula.

7.2 SER UM PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: OS AUDIOVISUAIS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICA.

Durante os encontros com os grupos focais, foi inevitável que as falas, gestos e expressões corporais não ocupassem nossa memória por consecutivos dias. As vozes clamavam por um olhar diferenciado para a realidade da sua escola do campo no período de isolamento social. Os grupos apresentaram os desafios enfrentados no dia a dia e as possibilidades que encontraram para amenizar a impotência diante de situações inerentes à sua vontade. Podemos evidenciar os desafios acerca das tecnologias digitais e a angústia por um olhar diferenciado para a realidade da escola, nas narrativas das professoras: *"A gente vive a escola 24 horas por dia! É uma angústia? Talvez! É uma evolução? Talvez! Eu sinto que eu cresci muito com isso e que muitos colegas cresceram também, mas é uma coisa que a gente não estava preparada, não tínhamos condições materiais e talvez nem psicológicas para estar enfrentando tudo isso."* (PG1 Orquídea Azul). *"Não vou entrar na política, mas vou falar em política educacional, no meu ponto de vista, desde que começou a pandemia, para o MEC tanto faz, como tanto fez, não temos apoio do MEC, precisamos de uma política educacional válida para todos os municípios do Brasil. A vacinação dos professores não foi prioridade inicial. Sinceramente, eu acho que o maior desafio nesse momento é encontrar alguém que se preocupe em resgatar uma política educacional de qualidade e principalmente, inclusiva"*. (PG2 Ipê Lilás).

Partindo do contexto apresentado pelos professores participantes dos grupos focais, durante o isolamento social, o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola foi um dos maiores desafios enfrentados por eles. A falta de recursos tecnológicos foi tema abordado por autores em suas pesquisas, a fim de dar evidência aos desafios diversos enfrentados pela educação no Brasil. Prata-Linhares *et al* (2020) apresentam pesquisas evidenciando que o acesso de professores e alunos aos recursos tecnológicos não é universal. As escolas do campo, por exemplo, ainda que professores e alunos tenham acesso a aparelhos digitais por meio de políticas públicas, muitas fazendas não conseguem acesso à internet, nem mesmo via rádio.

Matuoka (2021) afirma durante uma entrevista *on-line*, que:

Das mais de 180 mil escolas brasileiras, 55 mil estão na zona rural, segundo o Censo Escolar de 2019. Nessas áreas, 48% dos domicílios não possuem acesso à internet, uma taxa que aumenta conforme diminui a renda. Dos estudantes com 10 anos ou mais sem acesso à internet, 95,9% estudam em escolas públicas. Os dados são da pesquisa TIC Domicílios de 2019.

Segundo Tardif e Lessard (2008, p.141) “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Nessa perspectiva, é primordial que seja levado em consideração o contexto social em que o aluno está inserido, não sendo possível ignorar que no Brasil muitas famílias não têm acesso ao básico para uma vida digna. Assim, pensar que todos os alunos terão acesso a internet, é negar o óbvio. Podemos evidenciar essa afirmativa, quando analisamos a fala da participante da pesquisa, durante o segundo encontro com o grupo focal “*O que mais dói é não ter acesso à todos os alunos. Isso é muito triste*”. (PG1 Orquídea Azul).

Analisando a contribuição dos autores, Prata-Linhares et al (2020), Matuoka (2021), Tardif e Lessard (2008, p. 141) é possível compreender que existe uma complexidade de fatores que precisam ser levados em consideração, quando a temática abordada é o uso das tecnologias de informação e comunicação. A pandemia da Covid- 19 trouxe a urgência de encontrar estratégias pedagógicas para chegar ao maior número de alunos possíveis.

De acordo com Honorato e Marcelino (2020, p. 4) “diante do imperativo para atuar com o ensino remoto, a educação formal, personificada nos professores, precisou responder positivamente à demanda por uma rápida adaptação, pela transformação de sua prática.” Para eles, houve uma mudança radical com relação ao ensino-aprendizagem, começando pelo ambiente formal (sala de aula).

Sobre as mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19, a necessidade de um olhar especial para a escola do campo e a escuta das vozes que estão inseridas no contexto escolar, os professores argumentam que: “*Os profissionais da unidade, não foram ouvidos, então... essa questão da especificidade da área rural, não foi ouvida, não houve uma pesquisa de baixo pra cima, foi de cima para baixo... Então, aquilo que é comum para um determinado grupo de escolas, talvez para nós não era o adequado, e aí foi feito no todo... em um apanhado geral... Então, isso nos prejudicou bastante, quanto desenvolver nossas atividades e alcançar os alunos... Eu vejo que esse é um fator assim... além de ser dificultador, é desmotivante. É um fator que muitas das vezes desmotiva nossas ações... porque tudo que a gente vai tentar não vai, não vai... é só cobrança, uma cobrança que a gente está vendo que não tem resultado... então, é muito triste!* (PG2 Ipê Lilás). “*Eu vejo muita burocracia por parte da secretaria, esse roteiro de atividades, demanda tempo pra gente fazer e a gente não vê muito sentido nisso, porque aqueles alunos que estão em casa e não conseguiram ter acesso as nossa aulas on-line, se para os que estão na sala, estão com dificuldades, imagina os que estão em casa... Então, eu vejo uma coisa meio sem sentido, mas é uma burocracia e parece que a secretaria não vê isso, não se atentou pra isso... então, eu vejo assim... mais uma coisa para sobrecarregar o professor.*”

(PG2 Ipê Amarelo).

As narrativas dos professores vão ao encontro das contribuições dos autores Prata-Linhares et al (2020), Matuoka (2021), Tardif e Lessard (2008, p. 141) e Honorato e Marcelino (2020, p. 4) no que diz respeito aos múltiplos fatores que envolvem a profissão docente no período pandêmico no Brasil. Podemos relacionar também com os estudos de Hubberman (2000) que define o percurso da trajetória profissional do professor em cinco fases: 1) Tateamento; 2) Estabilização; 3) Diversificação e questionamento; 4) Serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo; 5) Desinvestimento. Destacamos aqui, a fase três, onde para o autor, os professores entre os quinze a vinte cinco anos de profissão, vivenciam uma fase de questionamentos acerca da docência. Ele explica que o questionamento pode surgir por fatores diversos, desde a insatisfação com a rotina e o cotidiano escolar, até um estado de depressão por fracassos e pressões do sistema de ensino. O autor enfatiza que historicamente o professor é alvo de inúmeras cobranças pelo fracasso escolar, falta de interesse dos alunos entre outros fatores geradores de crise existencial. Ressaltamos que na escola onde a pesquisa foi realizada, tivemos a participação de professores que possuem até 40 anos de profissão docente, sendo que alguns estão na mesma instituição há 25 anos.

Para Hubberman (2000), a sobrevivência do profissional docente está relacionada com:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer tudo simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado (HUBBERMAN, 2000, p. 39).

O contexto social envolvendo os alunos da escola foi um fator gerador de preocupação para os docentes, a falta de recursos tecnológicos para que os alunos tivessem acesso ao Ensino Remoto, promoveu o sentimento de impotência e angústia. Percebemos esse fato na narrativa da professora: *"Eu me sinto muito angustiada quando pego a lista dos alunos e vejo que é a minoria que tem acesso à internet por falta de um aparelho celular ou mesmo da fazenda não ter uma conexão. Esses alunos excluídos não estão participando de nada, eu sinto que a gente faz a política ao contrário, estamos fazendo a política da exclusão e não da inclusão. Porque se a gente colocar no lugar desse aluno, imaginar o sentimento deles diante tudo isso"* (PG2 Ipê Amarelo).

Ainda que os alunos tenham recebido nas fazendas os conteúdos impressos, eles não tiveram acesso *online* às explicações dos professores para realizarem as atividades propostas. É

importante dizer que mesmo com as dificuldades que foram geradas, percebemos nas narrativas dos professores que eles encontraram estratégias pedagógicas para chegarem aos alunos, ainda que não fosse possível, chegar a todos.

Sobre as estratégias pedagógicas encontradas pelo grupo docente para chegarem aos alunos que tiveram acesso aos recursos tecnológicos básicos para as aulas *on-line*, a professora discorre apresentando suas metodologias: *“Eu uso o WhatsApp para passar as atividades e me comunicar com o grupo de alunos, uso o meet, envio link de vídeos pedagógicos com contação de história, com música, a intenção é chamar atenção deles. Eu uso muito desenho, porque as crianças muito pequenas têm dificuldade de falar, se expressam melhor por desenhos.* (PG1 Orquídea Azul).

Outra professora contribui dizendo, *“As estratégias que eu uso e estão dando resultado é a contação de história, vídeos que eu coloco uma vez por semana, e depois fazemos a releitura com desenhos e pinturas”.* (PG1 Orquídea Lilás). A terceira professora participante sinaliza que, *“No presencial vou trabalhar com pesquisas no google e também fazer passeio no museu virtual, eles gostaram muito. Durante as pesquisas eles ficaram surpresos com as descobertas”.* (PG2 Ipê Lilás).

Diante das narrativas apresentadas acima, podemos perceber a importância da arte durante esse período de desafios. Artes audiovisuais estiveram presentes como estratégia pedagógica no dia a dia dos professores durante o período de isolamento social e retorno às aulas presenciais. Meira e Silva (2013) enfatizam que a arte vai além de uma técnica e/ou recurso, podendo ser considerada um fenômeno social que promove elos com a vida cotidiana e provoca relações humanas mais sensíveis, tanto para quem a produz quanto para quem a aprecia.

Percebemos nas narrativas que algumas professoras usaram imagens, desenhos e pinturas nas atividades impressas para os alunos que não tinham acesso à internet. Barbosa (2017) corrobora afirmando que a metodologia do uso da pintura e do desenho, estimula o desenvolvimento da psicomotricidade, da imaginação e da criatividade, do processo de coordenação motora. É interessante observar que as mesmas professoras, usam estratégias com audiovisuais para chegarem aos seus alunos que possuem acesso à internet e recursos tecnológicos. Com o isolamento social, um leque de possibilidades pedagógicas por meio das artes visuais e audiovisuais foram descobertos.

Segundo Lopes e Silva (2021):

As instituições escolares, mesmo diante dos obstáculos como a falta de infraestrutura em tecnologias, a escassez de computadores, sem conexão à internet, conseguiu adequar-se como, por exemplo, por meio de aulas síncronas e assíncronas. Destacamos a importância no papel do professor diante da

utilização das mídias digitais nas aulas de Artes Visuais. (LOPES e SILVA, 2021, p. 17)

Para os autores, ainda estamos distantes de uma popularização digital, pois nem todos os professores e alunos estão conectados e preparados para o ensino remoto. Entretanto, o uso das mídias digitais como estratégias pedagógicas por meio das artes audiovisuais na educação, ganhou um espaço que deve crescer com o retorno às aulas presenciais.

Lopes e Silva (2021) chamam a atenção para a realidade que envolve o Brasil, quanto à questão do uso das tecnologias digitais na educação. Para os autores, o país apresenta um cenário de desafios quanto à conectividade, acesso a recursos tecnológicos, que vão desde o professor, até o aluno. Eles ressaltam a importância de investimento na formação necessária para que os professores possam lidar pedagogicamente com os recursos digitais.

No contexto que envolve a educação, o professor tem um papel significativo “no processo de ensino-aprendizagem, uma de suas principais funções constitui-se em ser o agente facilitador da aprendizagem dos alunos” (BERBERT, 2020, p. 32). O autor em sua fala, enfatiza a importância do professor como mediador do conhecimento.

Para Sidney (2020) a pandemia Covid-19 demandou um conjunto de ações para que a educação pudesse alcançar o maior número possível de estudantes no Brasil.

Sidney contribui dizendo que:

Perante o quadro de pandemia de COVID-19, e num esforço extremo de (re)organização do sistema educacional, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico mostra um conjunto de recomendações necessárias e importante no contexto educacional: 1) a necessária redefinição dos objetivos curriculares, definindo-se o que é realmente importante aprender/ensinar num período de distanciamento social; 2) a clarificação do papel do professor no suporte efetivo à aprendizagem dos alunos, combinando a instrução direta (à distância) e a orientação para uma aprendizagem auto-guiada; 3) a garantia do suporte e apoio necessários, aos estudantes e famílias mais vulneráveis, fomentando a sua participação ativa na implementação destes planos educativos alternativos; 4) a relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada estudante, no sentido de um acompanhamento, de perto, da sua aprendizagem (SIDNEY, 2020, p. 23).

Pensando na realidade da escola do campo onde a pesquisa foi realizada, e ainda sobre as estratégias pedagógicas usadas pelos professores durante o isolamento social, apresentamos a seguintes narrativas: *“Eu não disponho de um estúdio profissional na minha casa para gravar minhas aulas. Então, tudo é artesanal, tudo é no improvisado, eu tenho que procurar no you tube aulas da matéria que eu estou dando, preciso ver os vídeos se atende ao nível que o meu aluno. Tudo isso demanda muito tempo.”* (PG2 Ipê Amarelo). *“Uma coisa que eu aprendi e estou usando recentemente é o Jamboard e com ele eu consigo apresentar o exercício e fazer as correções em tempo real. Eu fico mais tranquila com essa estratégia, porque é muito difícil trabalhar alfabetização de longe. Estou aprendendo a trabalhar com esse recurso, estou apanhando muito, mas estou tentando”.* (PG1 Orquídea Rosa).

Ao refletir sobre as contribuições dos autores e as narrativas dos participantes que trouxemos acima, compreendemos que durante o isolamento social, tão importante quanto os professores na mediação do conhecimento, foram as estratégias usadas por eles. Ainda que não conseguissem chegar a todos os alunos da escola do campo, foi possível perceber em suas falas, gestos e olhares, que apesar das dificuldades elencadas, eles buscaram estratégias nos recursos audiovisuais. Os professores incluíram: vídeos, fotografias, edição de imagens, músicas e cinema nos planos de aulas.

Freire afirma que:

(...) ao nível da experiência existencial, a curiosidade, que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios, termina nos empurrando para uma releitura do mundo. Nós, mulheres e homens, nos tornamos seres refazedores, reconstrutores do mundo que não fizemos. E não há reconstrução sem criatividade. No fundo, a criatividade tem que ver com a remodelação do mundo (FREIRE, 2013, p. 359-360).

Os professores participantes dos grupos focais, em suas vozes, trazem evidências do uso das Artes Visuais e Audiovisuais em suas metodologias, mas não demonstram uma compreensão acerca do seu uso como estratégia pedagógica. Acrescentamos que não estamos trazendo aqui, um julgamento, a nossa intenção é dar ênfase à importância acerca da compreensão do professor da Educação Básica sobre a Arte Educação. Por isso trouxemos um capítulo abordando parte da história da Arte no Brasil, a sua contribuição para a formação humana, e a necessidade de ampliar o seu espaço na formação inicial do professor, para que ele tenha um contato maior com a Arte Educação, pois ela faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os professores/pedagogos são mediadores do componente curricular.

Lopes e Silva (2021) contribuem dizendo que:

A disciplina de Artes Visuais abrange o segmento das linguagens, por isso compõem uma forma muito significativa de comunicação e expressão humana, o que fundamentalmente justifica sua essencialidade na educação básica. A implementação do ensino de Artes compreende uma amplitude de criatividade, senso estético, capacidade de percepção crítica do ambiente, sensibilidade entre outras competências (LOPES e SILVA, 2021, p. 28).

Outra participante aborda a questão das estratégias usadas durante o isolamento social, que pretende continuar usando no retorno às aulas presenciais, *“No retorno presencial eu pretendo usar o google forms porque é uma ferramenta excelente para avaliações, acho que agiliza muito o trabalho do professor. Levar isso para o presencial vai ajudar muito no processo de avaliação e reavaliação”*. (PG2 Ipê Branco). Pensando nessa narrativa e na afirmativa de Lopes e Silva (2021), compreendemos que no retorno às aulas presenciais, esse professor poderá fazer o uso amplo das Artes Visuais por meio da ferramenta citada por ele em sua narrativa. Tal ferramenta possibilita o uso de imagens nas avaliações, sendo elas em preto e branco ou coloridas. Uma opção simples, que estimula visualmente o aluno a realizar a atividade, inclusive possibilitando que ele faça a edição nas imagens. Caberá ao professor, usar a criatividade e a sensibilidade para potencializar o uso da ferramenta.

Arruda (2020), enfatiza que devido à grande quantidade de famílias do campo que ainda não conseguem ter o acesso à internet, nem mesmo via rádio, o único contato que os alunos podem ter com as tecnologias digitais é na escola. Para o autor, os fatores que dificultam a conectividade das escolas urbanas e do campo, é um problema nacional e não apenas regional. Isso desencadeia um grande desafio aos professores e famílias.

No que se refere aos alunos da escola do campo onde a pesquisa foi realizada, a maioria desses discentes estudam em tempo integral. Ou seja, é fundamental que a escola tenha recursos para oportunizar o uso das tecnologias de informação e comunicação aos seus alunos e professores.

Ainda sobre as estratégias pedagógicas usadas pelos docentes, com possibilidade de serem usadas no retorno às aulas presenciais, apresentamos as seguintes narrativas: *“Eu ainda continuo com o sistema dos vídeos e jogos online, estou tendo retorno. Esse recurso tem também um aplicativo que baixando no celular, eles fazem as atividades em casa, é um sistema ótimo para atividades com movimentos. São atividades do interesse deles, por isso o resultado é muito positivo. (PG1 Orquídea Roxa). Eu acho que os alunos que tiveram acesso à internet, quando retornarem, não vão querer a tecnologia, porque estão cansados de usar. Acho que eles vão querer trabalho em grupo, fazer cartaz, escrever, vão querer outras coisas. Talvez eu use a*

tecnologia para fazer um vídeo, tirar fotos e fazer trabalho coletivo e não o uso individual”. (PG2 Ipê Verde).

As narrativas que trouxemos acima, nos fazem refletir sobre os diferentes olhares dos docentes participantes para uma mesma realidade. Sendo que, uma visão não exclui a outra, ao contrário, elas se complementam.

Sobre a importância das Artes Visuais para a Arte Educação, enquanto estratégias durante o isolamento social, Lopes e Silva (2021) contribuem afirmando que:

Para minimizar os efeitos colaterais causados pelo isolamento social e pela interrupção das aulas presenciais, as Artes Visuais podem contribuir de maneiras diversas. Ao trabalhar expressões artísticas com os discentes impulsiona-se também o aprendizado a ser adquirido em outras disciplinas do currículo, além do interesse dos discentes para a realização das atividades escolares (LOPES e SILVA, 2021, p. 29).

Para Lopes e Silva (2021), as expressões artísticas estimulam o aprendizado em todas as disciplinas curriculares, não só durante as aulas de Arte. No decorrer da pesquisa, identificamos por vários momentos as Artes Visuais e Audiovisuais nas falas dos participantes quando questionados sobre as estratégias pedagógicas usadas para chegarem aos alunos que tiveram acesso ao ensino remoto. Nas narrativas estavam: vídeos, edição de imagens, apresentações via Google meet, filmes, documentários, fotografias, músicas, viagens virtuais e outras expressões artísticas.

Lopes e Silva (2021) argumentam que o novo Coronavírus trouxe uma crise, cujos efeitos devem permanecer por um longo período no que diz respeito à forma de ensinar e aprender, uma vez que novos comportamentos e hábitos foram desenvolvidos durante o isolamento social, tanto nas instituições de ensino, quanto nas famílias, que estão revendo antigas estruturas, processos e metodologias. Para os autores, o retorno às aulas presenciais é um desafio para construção de novos caminhos, onde a escola e a família devem caminhar juntas.

Finalizando nossa análise das narrativas que envolveram os desafios e as estratégias usadas pelos docentes do grupo focal durante o isolamento social, apresentamos a fala de uma professora que expõe suas preocupações quanto ao comportamento dos alunos no retorno às aulas presenciais: *"Você fica lá desesperada colocando atividades para cumprir a meta do roteiro e o aluno não faz. Aí ele não faz por que não teve uma explicação prévia? Por que falta subsídio? Por preguiça? Qual o motivo que ele não está fazendo? É difícil a gente identificar esses*

problemas. Desinteresse? Eles tiveram interesse em outras coisas nesse período de pandemia? Então, enquanto professora, eu ainda não consegui diagnosticar essa situação.” (PG2 Ipê Lilás).

A narrativa acima, traz à tona uma série de questionamentos que são coerentes. Ainda não temos as respostas para muitas perguntas que surgiram durante o período de isolamento social. Talvez a participante (PG2 Ipê Lilás) encontre suas respostas no decorrer das suas aulas com seus alunos, talvez ela escreva para compartilhar suas descobertas, ou talvez ela mude o local de trabalho e jamais tenha essas respostas. Isso nos faz refletir sobre a importância das pesquisas para a humanidade.

7.3 O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NA PERSPECTIVA DO OLHAR DOCENTE.

Figura - 16 Escola sem alunos, escola sem vida



Fonte: SILVA, 2021

Escola é ...
 O lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros, Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente.
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente,
 O coordenador é gente, O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”

Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo. (Paulo Freire)

Iniciamos nosso diálogo, pautadas na poesia A Escola, de Freire (2013) onde o autor nos faz refletir sobre a escola sem alunos, um lugar frio, sem sonhos, sem esperança e sem vida. A pandemia da Covid-19 deixou a escola vazia e o retorno às aulas presenciais, segundo as narrativas dos professores dos grupos focais, foi um momento muito esperado. Constatamos durante os encontros com os docentes, uma significativa repetição de termos relacionados ao receio em relação à segurança e as incertezas quanto ao retorno às aulas presenciais. *“Voltar foi muito bom, tanto para a gente, quanto para as crianças. Eu acho que eles já estavam esperando por isso”*. (PG1 Orquídea Roxa)

Embora os professores aguardassem ansiosos por esse retorno, percebemos em suas narrativas que o momento foi marcado por inúmeros desafios. *“Eu sempre vejo os dois lados, sou muito realista, eu tenho apenas dois alunos que estavam comigo no on-line, esses estão ótimos, estão praticamente alfabetizados, com eles eu não tenho dificuldade. Agora, dos demais, seis, eram alunos que eu não conhecia, não tinha visto nem o rostinho deles.”* (PG1 Orquídea Azul). *“No começo foi um sistema de revezamento, mas agora a gente já está recebendo a turma completa, ainda não são todos da turma, até porque não estão vindo todos, algumas famílias não estão mandando os seus filhos.”* (PG2 Ipê Rosa).

Para Lima (2020, p. 3) “pensar um panorama de aprendizagem onde parte da turma permaneça em sala e outra parte *online* é pensar numa exceção, em que haverá perdas de diferentes configurações para todos”. No contexto da escola, a maioria dos alunos não tiveram contato com as aulas *online*, o que tornou ainda mais difícil o retorno às aulas presenciais, onde houve um revezamento devido ao decreto municipal. Segundo a narrativa do professor: *“Com o decreto municipal, a escola tinha que receber apenas 50% dos alunos que a sala poderia comportar. As salas das escolas urbanas, atendem normalmente 32 alunos, 50% daria 16 alunos, seguindo o decreto, mas na nossa escola normalmente já são 17 alunos, as turmas são reduzidas, então não precisava atender 50%. Faltou uma estratégia para atender a realidade da escola do campo”*. (PG2 Ipê Amarelo).

A narrativa apresentada é coerente, tendo em vista que a evasão escolar no campo é um tema de estudo constante no Brasil, em busca de melhoria para qualidade de vida e a garantia do direito à educação para todos, é importante atentar-se para as especificidades das escolas que estão localizadas fora do perímetro urbano e quem vivencia o dia a dia na instituição precisa ter a sua voz legitimada.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, no documento Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação, diz que “Um olhar sobre a situação em cada uma das regiões brasileiras no atendimento às faixas etárias da escolarização obrigatória e na garantia do direito à educação confirma que a exclusão se dá em proporções maiores nas áreas rurais”. (UNICEF, 2021, p. 21).

Em todo o Brasil, crianças e adolescentes vivendo nas áreas rurais são as (os) mais afetada(o)s pela exclusão escolar. No ano de 2019, mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos nessas localidades estavam fora da escola. Uma parcela dessas crianças e adolescentes reside em áreas isoladas ou de alta vulnerabilidade, como os territórios da Amazônia Legal e do Semiárido, que, juntos, abrigam 35,7% das matrículas da Educação Básica em redes públicas no Brasil (UNICEF, 2021, p. 20).

Encontramos nas falas dos professores, a angústia pela falta de um olhar diferenciado para a escola do campo e as suas especificidades. *“Comparando o ano 2020 com 2021 em termos de aprendizado, eu não acho que em 2020 tenha ocorrido aprendizado, os alunos não tinham como tirar as dúvidas, são alunos de fazendas e muitos não têm acesso à internet e não sabiam fazer os exercícios, não tinham ninguém para ajudá-los e em 2021, mesmo sendo poucos alunos, eles estão conseguindo entender os conteúdos, estou revendo as atividades do ano passado, estamos tentando recuperar, mas o grande problema aí é justamente a falta de acesso à internet”*. (PG2 Ipê Amarelo). *“Faltou um planejamento, porque se houvesse um planejamento a despesa com van, com combustível para levar esse material, seria menor... Às vezes, se eles tivessem investido em um outro tipo de material, diferenciado para área rural, seria melhor. E isso não foi feito”*. (PG2 Ipê lilás).

Na visão de Lima (2020, p. 3) no retorno às aulas presenciais, o professor deve propor estratégias envolvendo as questões pedagógicas e as afetivas. “Escola é um lugar em que ocorre encontro. E nesse local, as crianças e os adolescentes coexistem, se socializam e aprendem umas com as outras, com os educadores”. *“Na hora de falar tchau, os alunos pequenos chegam com tudo, abrem os braços e a gente fala: vamos esperar a hora certa, agora ainda não é o momento, vamos esperar! Ah! A gente corta o coração! Então, esse lado afetivo ainda está dolorido, a gente está sentida, eles estão sentindo.”* (PG1 Orquídea Rosa).

A fala da professora das séries iniciais do Ensino Fundamental evidencia o desafio docente diante o (re) encontro com os alunos após o isolamento social. Sobre o retorno, Lima (2020, p. 3) diz que “o mais interessante e produtivo seria investir em soluções que possam atender ao coletivo, a um retorno às escolas a seu tempo, de forma saudável, segura e cheia de afeto”. Isso cabe a cada escola, refletir sobre a sua realidade.

A seguir apresentamos as contribuições de dois professores: *“Para mim, o uso da máscara é um problema. Na questão pedagógica, temos o desafio da separação de sílabas na noção da escrita, que eu junto a sílaba para formar a palavra... então pra você separar as sílabas com aquela máscara no rosto, o menino não tem essa percepção”*. (PG1 Orquídea Rosa). *Com relação ao pedagógico, como a minha disciplina é o bicho papão, então eu tenho um pouco de dificuldade, porque muito da matéria requer conhecimentos básicos, principalmente lá no 6º ano. Eu comecei a dar uma matéria e percebi que era preciso, retornar, retornar e retornar, para dar uma linha de sequência para eles.”* (PG2 Ipê Amarelo).

Trouxemos duas narrativas de segmentos distintos, onde a primeira professora participante apresenta a sua dificuldade durante a alfabetização, etapa primordial para as crianças que estão entrando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O outro participante trouxe a sua percepção quanto à falta de conhecimentos básicos que os alunos deveriam ter para a compreensão das atividades. Ao mesmo tempo, ele apresenta sua estratégia pedagógica, onde retorna aos pontos essenciais para o aluno entender a disciplina.

De acordo com o UNICEF, no documento *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: A educação pública no contexto da pandemia*:

Estima-se que a pandemia e seus impactos na educação permaneçam por tempo indeterminado. No entanto, o que se verifica é que, assim como as (os) profissionais das escolas, as famílias também têm dedicado esforços para proporcionar mais e melhores condições para a permanência e o envolvimento das crianças e dos adolescentes com seus estudos, apesar das condições objetivas menos favoráveis no precário cenário econômico e social agravado pela pandemia, reafirmando, também, o compromisso e o interesse das famílias e das (os) estudantes com a escolarização (UNICEF, 2020, p. 26).

Relacionando as contribuições dos professores com o estudo do UNICEF (2020) percebemos que as duas etapas básicas, consideradas como o alicerçar do Ensino Fundamental, o 1º ano e o 6º ano foram comprometidos, este fato nos leva a pensar o quão difícil será equiparar o conhecimento dos alunos que tiveram acesso à internet e às tecnologias de informação e comunicação, com alunos que não conseguiram ter nenhum contato visual com os professores e por fatores diversos, as famílias não conseguiram auxiliá-los durante o isolamento social.

Para Dowbor (2020, p. 1) “convergem neste momento quatro crises: a crise ambiental, a crise da desigualdade, o caos financeiro e a pandemia. Ao paralisar a economia mundial, o coronavírus nos coloca frente a um desafio sistêmico. A forma como nos organizamos, como nações e como sociedade global, tornou-se disfuncional.”

Para Dowbor (2020, p. 4):

A pandemia literalmente desaba sobre o mundo quando já enfrentávamos uma situação crítica. É importante entender a convergência das crises que nos assolam. A primeira é a questão ambiental [...] um segundo eixo crítico, que interage fortemente com o primeiro, é a desigualdade [...] um terceiro nível crítico é que os recursos financeiros, necessários para parar a destruição do planeta e organizar a inclusão produtiva dos excluídos [...]

Entendemos que os pontos elencados por Dowbor (2020) representam o conjunto de desafios a serem superados. Muitos deles são históricos e a educação é uma grande aliada nessa luta por uma vida digna para todos. “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67). Pensar em uma educação na perspectiva da formação humana do cidadão, é pensar em liberdade. Quanto maior o conhecimento adquirido, maior é a possibilidade de transformação do sujeito.

Toda crise é uma oportunidade de aprendermos algo novo e a única certeza é que o mundo vai ser diferente depois da pandemia. As crises ensinam aos que estão abertos ao novo. Espera-se que, depois dessa pandemia, a educação volte melhor e mais forte e que todos esses efeitos sejam irreversíveis. (LOPES e SILVA, 2021, p. 29)

As narrativas dos professores, dialogam com as contribuições Dowbor (2020) e Lopes e Silva (2021), a pandemia da Covid-19 descortinou um amplo cenário de desigualdade social no Brasil, um conjunto de crises que já existiam e durante a pandemia, tornaram-se evidentes.

Pensamos que as narrativas dos professores sobre as expectativas acerca do retorno não só das aulas presenciais, mas da rotina escolar, contribuem ampliando nosso olhar para um caminho com desafios e possibilidades para a (re)construção de uma escola humanizada. Isso nos remete ao pensamento de Freire (2016):

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...] O que é essencial [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 2016, p. 15).

No início do nosso diálogo, sinalizamos que ele seria breve, trouxemos apenas as narrativas com as primeiras impressões dos grupos focais sobre seu retorno às aulas presenciais. Os professores dos grupos focais apresentaram os desafios enfrentados por eles no dia a dia e as possibilidades que encontraram para amenizar a impotência diante de situações inerentes à sua vontade. Entendemos que o retorno às aulas presenciais na perspectiva do olhar dos docentes, foi o primeiro passo para uma longa caminhada em busca de amenizar os impactos negativos que a pandemia da Covid-19 causou no processo de ensino-aprendizagem na escola.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pensamento de Paulo Freire, podemos dizer que chegar até aqui, sem dúvida nenhuma, causa um sentimento de satisfação por concluirmos nossa caminhada. Foi um processo de encontros e desencontros. Analisando o nosso percurso, percebemos que por uma diversidade de fatores foi necessário mudar o caminho que traçamos no início das nossas investigações. Entre os fatores, podemos dizer que a pandemia da Covid-19 foi o mais relevante. Durante o período de isolamento social nos deparamos com o conjunto de importantes restrições impostas para o combate do Novo Coronavírus. Assim, de uma proposta de investigação presencial, passamos para o contato virtual. Essa mudança exigiu de nós pesquisadoras e também dos participantes, um novo olhar para o ensinar e aprender por meio das tecnologias de informação e comunicação. Podemos afirmar que foi um desafio coletivo.

A chegada da pandemia da Covid-19 nos causou frustração por não conseguir realizar a investigação de forma presencial, medo de que os professores não participassem e insegurança porque estávamos no início do ano letivo do mestrado, tínhamos tido apenas dois encontros presenciais e a universidade também estava se adequando às mudanças. Naquele momento, a única certeza era que a pandemia da Covid-19 estava levando pessoas a óbito todos os dias e isso foi um fator de desgaste emocional muito grande.

Por outro lado, tivemos a oportunidade de acompanhar virtualmente um grupo de professoras da Educação Básica que encontraram refúgio na Arte. Por meio da atividade prática, contextualizada e o exercício do olhar sensível, elas fizeram os registros de imagens do seu cotidiano, estabelecendo relações entre o olhar crítico e sensível frente aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. Além das imagens, elas descreveram seus sentimentos, sendo possível perceber que a arte foi uma importante aliada contra a ansiedade durante o período de isolamento social.

Consideramos que o contato com os professores da escola do campo para propor os grupos focais, apesar dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 aconteceu de forma positiva. Eles estavam na modalidade de trabalho em *home office* e dos dezesseis docentes, conseguimos a participação de doze. No primeiro encontro, os doze estiveram presentes. No segundo encontro, os docentes já tinham retornado às aulas presenciais e dos doze participantes, tivemos a presença de sete. Segundo os professores participantes, esse fato está relacionado com as muitas demandas laborais necessárias para o ensino presencial. No retorno às aulas presenciais, a princípio os pais tiveram a opção de mandar seus filhos para a escola ou continuarem com as atividades na modalidade de ensino remoto e/ou material impresso entregue

nas fazendas. Assim, os professores passaram a desenvolver dois planos de aulas distintos.

A pesquisa analisou como a arte esteve presente nas estratégias pedagógicas dos professores da escola no período de isolamento social e no retorno às aulas presenciais. O estudo buscou compreender o que mudou na rotina de trabalho dos docentes, quais os desafios enfrentados por eles, como foi o retorno às aulas presenciais, tanto no emocional, quanto no pedagógico. Bem como, qual foi o maior desafio imposto pela pandemia da Covid-19 para a escola do campo na perspectiva do olhar docente.

Partindo da análise das narrativas dos professores, percebemos que a pandemia da Covid-19 mudou a rotina da escola e consequentemente, a vida profissional e pessoal dos docentes. Entre os participantes, a maioria não usava a tecnologia digital em sala de aula antes do período de isolamento social, por falta de habilidade, ou poucos recursos tecnológicos disponíveis na escola. Os professores em suas falas mostraram-se preocupados com os alunos que não tiveram acesso às aulas na modalidade de ensino remoto. Foi possível perceber a angústia dos docentes, no tom da voz e a expressão do olhar. Embora não tenha sido possível chegar a todos os alunos, eles usaram os recursos que dispunham e se reinventaram.

De acordo com as narrativas discutidas e analisadas ao longo da pesquisa, os professores sinalizaram que apoiam a presença de metodologias diversificadas em sala de aula e as tecnologias de informação e comunicação podem e devem fazer parte da proposta pedagógica da escola. Porém, é preciso um projeto de políticas públicas específico para as escolas do campo. Para os docentes o diferencial da escola do campo, vai além do fato de o professor trabalhar em uma instituição de ensino fora da área urbana, o próprio discente tem suas particularidades, são famílias que moram nas fazendas do entorno, muitas são de outros estados. Mediante o contexto que envolve os professores e alunos da escola, percebemos durante a pesquisa, que o uso das tecnologias digitais como estratégias pedagógicas foi um desafio para os professores. Entretanto, constatamos que a maioria conseguiu desenvolver habilidade e criatividade nas propostas pedagógicas por meio das Artes Visuais e Audiovisuais.

Entendemos que a pandemia da Covid-19 mudou a rotina da escola. Nesse contexto, a Arte potencializou o ensino-aprendizagem, e as mídias digitais integradas ao processo de ensinar e aprender durante o Ensino Remoto Emergencial, também podem ser usadas na modalidade de Ensino Presencial. As Artes Visuais e Audiovisuais podem ser incorporadas como estratégias pedagógicas em todas as disciplinas, não apenas nas aulas de Arte.

A Arte esteve presente nas atividades pedagógicas durante as aulas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Entretanto, notamos que os professores não sinalizavam compreender que vídeos com músicas, viagem ao museu virtual, edição de imagens, fotografias,

contação de história por meio de vídeos, documentários e filmes, são elementos das Artes Visuais e Audiovisuais. As poucas vezes que eles mencionaram a Arte como metodologia, deram ênfase nos desenhos para colorir.

Tendo a nossa pesquisa um olhar atencioso à formação humana, pensamos que a Arte permeia vidas. Assim, pensamos que por meio da formação de professores, da arte educação e das tecnologias digitais é possível potencializar o processo de ensinar e aprender. Entretanto, esse triângulo, por si não basta, quando temos nas vozes dos docentes, a preocupação com o elevado número de alunos que foram excluídos das aulas na modalidade de ensino remoto por não terem acesso à internet e aos recursos digitais durante o isolamento social. Pensamos que o tão aclamado Ensino Híbrido ainda está longe de ser uma realidade para todos os alunos e professores do Brasil. As escolas em territórios de difícil acesso às tecnologias digitais, precisam de políticas públicas concretas para atender à demanda urgente do ensino público.

Assim, percebemos que a Arte foi ao mesmo tempo refúgio e estratégia pedagógica durante o período de isolamento social, deixando evidente a sua importância, enquanto cultura, história e formação humana.

REFERÊNCIAS

- ARBIX, GLAUCO. **Ciência e Tecnologia em um mundo de ponta-cabeça**. Estudos Avançados [online]. 2020, v. 34, n. 99, p. 65-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.005>. Acesso em: 03 out. 2021.
- ABRAHÃO, Ana Lúcia *et al.* **O pesquisador, o objeto e a experimentação**: a produção do conhecimento in-mundo. In: FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; BERTUSSI, Débora Cristina; MERHY, Emerson Elias (Org.). Avaliação compartilhada do cuidado em saúde: surpreendendo o instituído nas redes. Rio de Janeiro: Hexis, 2016. p. 210-224. (Políticas e cuidados em saúde, 2)
- ADAMI, A. Definição de Arte. In: Artes. **Infoescola, navegando e aprendendo**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/definicao-de-arte/> Acesso em: 18 mar 2022
- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- ALVARENGA, V. M; SILVA, M. C. R. F. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. Florianópolis: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. **Reinventar a política**: reinventar o sistema de educação. Educação & Sociedade, n. 124, 2013.
- ARROYO, M. G. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 768–788, 2020. DOI: 10.21573/vol36n22020.100820. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/100820>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- ARMAS, BAZZO. Congresso Nacional De Educação, **EDUCERE**, 13., 2017, Camboriú. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24671_12250.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.
- BACARIN, L. M. B. P. *et al.* **História do movimento de arte-educação no Brasil**. 2005. Dissertação de mestrado. Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo. v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- BARBOSA, A. M. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. DOI:

10.5216/rp.v27i2.44693. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BARBOSA, P. P. S. **O ensino de artes visuais na educação infantil**: a prática de leitura e apreciação de obras artísticas. Lisboa: Edições UAB, 2017.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. Cortez Editora, v. 3, f. 98, p.196. 2018. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Inquieta%C3%A7%C3%B5es-mudan%C3%A7as-no-ensino-arte/dp/8524919108>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e Educação: Resistências, desafios e (IM) possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAADE et al. Professores da Educação Básica no Brasil em Tempos de Covid-19. **Holos**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, v. 5, n. 36(5), jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.10910>. Acesso em 23 out. 2021.

BERBERT, V. Diversificar para incluir . *In*: **Portal Eletrônico Instituto Unibanco**, 2020. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/> Acesso em: 15 ago. 2021

BORGES, M. C. As Políticas Públicas Atuais de Formação de Professores. Editorial. **Pedagógico. Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 1-10, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/539/419>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília, DF, Resolução n. 4, 17 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CALDART, R. S et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CERNICCHIARO A. C. **Experiencia de la pausa y pausa de la experiencia: pensamiento, discursos y prácticas en la detención**". v. 3 n. 6. 2020.

CERNICCHIARO A. C. Covid-19: e a arte como criação de mundos em comum. *In*: Agência de Inovação e Empreendedorismo da Unisul - AGETEC, **NOTISUL** 2020. Disponível em: <https://notisul.com.br/colunistas/agencia-de-inovacao-e-empreendedorismo-da-unisul-agetec/covid-19-e-a-arte-como-criacao-de-mundos-em-comum> Acesso em: 17 jul. 2020.

CHARLOT, B. O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p.17-31, jul./dez. 2008.

Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-catolica-de-santos/politicas-educacionais-da-educacao-basica-i/charlot-2008-o-professor-na-sociedade-contemporanea-um-trabalhador-dacontradicao/4522306>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CIPOLA, E; MELON, R. A importância do Ensino de Arte na escola e sua relação com as demais áreas do conhecimento. **Revista Científica UNAR**, Araras, v. 18, n. 1, p.75- 86, 2019.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução: Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

_____. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro; Introdução de Abraham Kaplan. São Paulo: Martins, 2010.

DOWBOR. L. Além da Pandemia: uma convergência de crises. *In*: **A Pandemia do Coronavírus**. São Paulo: Paulinas, 2020; p.25-48.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17. 2008

FIGUEIRA, S. T. S; Fontoura, H. A. Ensinar e aprender ciências: o que dizem professores? *Revista Areté*. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 11, n. 23, p. 55-62. 2018.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 208 p.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: (Org.). **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, J. L. Alexandre. A Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto em Linhares-ES. **Kiri-Kerê-Pesquisa em ensino**. Linhares ES: Faculdade de ensino superior de Linhares, v. 1, n. 9, 2020.

GARCIA, F. M; PEREIRA. A. **Formação Continuada de Professores: Uma ênfase cultural**. 1. A Justificativa da Pedagogia do Oprimido. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://www.gepes.fe.unicamp.br/pf-gepes/paulo_freire-cap1.pdf> Acesso em: 18 ago.2021

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Formação de Professores: condições e problemas atuais. Itapetininga, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009. In: **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

HONORATO, H. G; MARCELINO, A. C. K. B. A Arte de Ensinar e a Pandemia COVID-19: A Visão dos professores. **Revista Diálogos em Educação**. v. 1, n. 1, p. 208- 220, 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, p. 39-41. 2000.

LAKATOS, E. M. **Sociologia Geral**. 7. ed. Atlas: São Paulo, 2010.

LIMA, A. M. F. et al. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Kiri-kerê**. Braz. J. Curitiba, v. 6, n. 6, p. 33078-33092 jun. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/10945-28339-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/10945-28339-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 26 ago. 2021.

LIMA, T. C. B. S. **Retorno às aulas pós-pandemia: reflexão acerca das condições emocionais e psicológicas dos alunos e professores**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80430>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LOPES, M. C; SILVA, M. **As Mídias Digitais nas aulas de Artes Visuais em Tempos de Pandemia**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais modalidade educação à distância, Faculdade de Artes Visuais. Goiânia, 2021, 65p.

MACEDO, Y. M; ORNELLAS, J. L; BONFIM, H. F. **Covid-19 no Brasil: o que se espera para população subalternizada?**. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-10, jan./dez. 2020.

MACHADO, A.V.. 100 anos da Semana de Arte Moderna: celebração ou reflexão? In: **Espaço do Conhecimento UFMG**, 08 de março de 2022. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/100-anos-da-semana-de-arte-moderna-celebracao-ou-reflexao/> Acesso em: 02 ago 2021

MAGALHÃES, R. da S. et al. **Estudos Qualitativos: Enfoques Teóricos e Técnicas de Coleta de Informações**. Orgs. Sobral: Edições UVA, 2018. 305 p.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica 1 - 5. ed.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, M. C. F. D. et. al. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir, conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998. p. 13.

MARTINS, M. C. F. D **Formação de educadores**. Formação cultural. Arte. Docências. Pedagogia. São Paulo: LiberArs, 2021. 198 p. Disponível em: https://www.mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_4e66a4e97ad241c58fbfae748708ba91.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

MATUOKA, I. **Ana Mae Barbosa e a Educação por meio da Arte**. Centro de Referência em Educação Integral. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/ana-mae-barbosa-e-educacao-por-meio-da-arte/>. Acesso em: 15 out. 2021.

MATUOKA, I. **Um retrato dos desafios da Escola do Campo no contexto da pandemia**. Centro de referência em Educação Integral. 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/um-retrato-dos-desafios-da-educacao-do-campo-no-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: 24 out. 2021.

MEIRA, R. M; SILVA, U. R. Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos. **Visualidades**, v. 11, n. 2, p. 37-57, 2013.

MELO, W. V. B. **Como utilizar o google meet**. Tutorial da Secretaria de Programas em Educação Aberta e a Distância (SPREAD) da Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38970/2983835/Tutorial+Como+Usar+o+Google+Meet.pdf/6c143d94-e469-4efe-b6a2-b65115c6285c>. Acesso em 02 ago. 2021

MENDONÇA, C. Positivismo. **EducaMaisBrasil**. 07 mar. 2019 Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/positivismo> Acesso em: 14 dez 2021.

MENEZES, S. K. de O; SANTOS, M. D. F. dos. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e COVID-19 no Contexto Educacional: Revisão Sistemática da Literatura. **HOLOS**, v. 1, p. 1-18, jun. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11668>. Acesso em: 23 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica - Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do Pensamento: Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p. 83-108.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2007.

MOISÉS, C. **Apropriação das novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão na Formação continuada de professores sob a ótica ator-rede.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília: 2019. 265 p.

MOISÉS, C. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora:** abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** In: NÓVOA, A. (Org.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In:_____. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em:<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905> . Acesso em: 23 mar. 2021.

OLIVEIRA. S. R.R; NUNES, S. C. **A Complexa busca pela transdisciplinaridade no Ensino da Arte.** 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, 2009. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sandra_conceicao_nunes.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

PACIEVITCH, T. Tecnologia da informação e comunicação (TIC). In: Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao>. Acesso em: 02 ago. 2021

PADILHA, M. I. C. S; RAMOS, F. R. S; BORENSTEIN, M. S; MARTINS, C. R. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto Contexto, Enferm**, v. 14, n. 1, p. 96-105, jan./mar. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/JmGdS5LFhF5DzSLSWgZpRGL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

PEREIRA, D. P. **Que Arte entra na Escola através do Currículo?** Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais, Belo Horizonte: PUC-MG (Programa de Pós-Graduação em Educação) – PUC/MG. Belo Horizonte, 2006.

PERES, P. R. J. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da arte na Base Nacional

Comum Curricular. **Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v.1, n.1, p. 24-36, 2017.. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>. Acesso em 12 abr. 2021.

PIMENTA, M. A; PRATA-LINHARES, M. M; MELO, T. R. de. Professores universitários, competência midiática e autoscopia. In: BORGES, G; SILVA, M. B. da (Orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**. Interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2019. p. 109-136. Disponível em: <https://issuu.com/ppgcomufjf/docs/competencias_midiaticas> Acesso em 17 jul. 2021

PORFÍRIO F. Liberalismo. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/liberalismo.htm> Acesso em: 14 dez 2021.

PRATA-LINHARES, M. M.; CARDOSO, T. D. S.; LOPES JÚNIOR, D. S; ZUKOWSKY, C. T. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**. n. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800406>. Acesso: 17 jul. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. **Objetivos do Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,484>. Acesso em: 28 Dez. 2021

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROCHA, E. S.; LIMA, C. P. Uma prática da corporeidade: Identidades múltiplas em sala de aula. **Revista Digital do LAV. Santa Maria**, v. 8, n. 2, p. 144, set/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/rt/captureCite/19869/0>. Acesso em: 30 out. 2021.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível: www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt . Acesso em: 18 ago. 2020.

ROMANELLI, G. G. B. Falando sobre a Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um ponto de vista da Educação Musical. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, nº 3, p. 476-490, set./dez. 2016.

SALVADOR, A. D. **Cultura e Educação Brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1974. 186 p.

SCHLEICHER, A. et. al. **Education in Brazil: an international perspective**. OECD ILibrary. 30 Jun 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SIDNEY, E. T. A COVID 19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba. Hygeia. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, p. 450-460. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/54555>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 08 abr. 2022.

SILVA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? / Digital information and communication technologies and distance education in teacher education: what innovation. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 1, p. 137- 150, 15 maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n1a2020-54808> Acesso em 17 jul. 2021

SOUZA, L. C. de; SIVIERI PEREIRA, H. de O. Identidade profissional docente e autoconhecimento: uma proposta da psicologia para a formação continuada de profissionais da educação. **Barbaquá**, v. 3, n. 6, p. 24-38, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/6168>. Acesso em: 27 dez. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 60-61.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. A educação pública no contexto da pandemia. Brasília, DF: UNICEF, 2020.

WOODS, P. **Teacher skills and strategies**. London: The Falmer Press, 1990.

_____. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, DF: UNICEF, 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Grupo Focal com professores da Educação Infantil e 1º ao 9º ano Ensino Fundamental

1º encontro: Período de isolamento social

- 1 - Qual seu nome e quanto tempo você trabalha na educação?
- 2 - Como seus empregos/trabalhos como docente mudaram desde a Pandemia da Covid- 19?
Pensando na sua vida profissional e pessoal, quais foram os desafios enfrentados por você durante a pandemia da Covid-19?

2º Encontro: Período de retorno às aulas presenciais

- 3 - Sobre as estratégias pedagógicas usadas durante o isolamento social, quais você considera importante e pretende usar no retorno às aulas presenciais?
- 4 - Sendo a saúde física e emocional dos docentes e discentes um fator importante para a (re) construção do dia a dia da escola, descreva como foi o seu retorno às aulas presenciais?