

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

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

LEARNING POSSIBILITIES ABOUT TEACHING PRACTICE IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

Flávia Helena Pontes Carneiro¹
Karine de Assis Fernandes²

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

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

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

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial; Práctica Docente; Reflexividad.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, Professora do Primeiro Ciclo de Formação Humana da Escola de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico (EBAP/CP/UFMG), E-mail: flavelena@ufmg.br.

² Estudante do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, bolsista do Programa de Imersão Docente da Escola de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico (EBAP/CP/UFMG), E-mail: karineaf@ufmg.br.

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

KEYWORDS: Initial Teacher Training; Teaching Practice; Reflexivity.

Introdução

O processo de orientação se deu no contexto do Programa de Imersão Docente (PID) no Centro Pedagógico da UFMG,³ que é uma escola pública da rede federal de ensino. O Programa de Imersão Docente tem como ideia central

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

A possibilidade de um trabalho sistemático de observação, de reflexão e de discussão semanal por parte dos monitores sobre os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvido no âmbito do Centro Pedagógico, no PID,⁴ visa contribuir para o complexo processo de formação inicial de estudantes da graduação, junto às licenciaturas da UFMG. Assumimos, assim, que a reflexão sobre a prática, quer seja da própria prática ou da prática de outro(a) professor(a), é um elemento que contribui fortemente para a formação docente, favorecendo o desenvolvimento profissional inicial.

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

³ <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico/>.

⁴ O PID apresenta quatro modalidades: PID Acompanhamento de Turma, que proporciona ao graduando acompanhar os estudantes durante o período de permanência em sala de aula e em outras atividades do dia a dia na escola, assim como exercer a docência por meio do Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD); PID Ensino e Pesquisa, que promove a possibilidade da prática docente e, por meio dela, o desenvolvimento de pesquisas; PID Formação Entre Pares, que tem como finalidade a troca de saberes e vivências dos docentes em formação inicial e o PID Educação Especial, que focaliza o acompanhamento de estudantes da Educação Especial (PAEE). Participam do PID docentes da escola e monitores bolsistas vinculados à UFMG. Destacamos que a atuação da monitora era de acompanhamento de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dentro da proposta do PID - Educação Especial.

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

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

Destacamos que o processo de orientação consistia na narrativa da monitora sobre o que foi vivido e observado, durante os encontros síncronos,⁵ com foco especial em um aluno com TEA, do 2º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2020, encontros esses acompanhados por registros escritos e por perguntas problematizadoras sobre suas participações durante a aula.

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

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

a reflexividade constitui-se pois, como o elemento caracterizador central de uma outra forma de estar no ensino, favorecendo a produção de um saber próprio da profissão, por oposição à ideia, geralmente aceita, de

⁵ Com o ensino Remoto Emergencial, a carga horária curricular passou a ser ofertada de dois modos: de modo síncrono (aulas virtuais com a turma em plataformas da internet) e de modo assíncrono (com atividades postadas semanalmente na plataforma Moodle).

que o saber do professor se reduz ao domínio dos conteúdos e técnicas de ensino (ROLDÃO, 2001, p. 483).

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

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

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

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

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

Roldão (2007) corrobora a perspectiva da construção do conhecimento profissional e reconhece a importância da comunicabilidade e da circulação dos conhecimentos específicos dos docentes na dimensão no processo de construção de conhecimentos profissionais “[...] o saber profissional tem de ser construído - e me refiro

à formação - assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, autorizada e discutida, da *acção profissional docente*, sua e observado noutros” (ROLDÃO 2007, p 101, grifos do autor).

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

O processo de observação

Usando a técnica de observar e de registrar o que ocorreu na interação durante as aulas, pudemos inferir algumas possíveis intenções das professoras. É preciso destacar que o processo de acompanhamento do aluno com TEA, pela monitora, era presencial no início de 2020 e consistia na observação e acompanhamento de Felipe,⁶ estudante do 2º ano do Ensino Fundamental.

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

O foco da observação, então, era um aluno do público alvo da Educação Especial

⁶ O nome de todos os sujeitos neste texto são fictícios.

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

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

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

Para orientar a produção das observações e dos registros, foram planejadas, anteriormente, perguntas que guiaram todo o processo das anotações para futuras análises e diziam respeito ao contexto da aula, como por exemplo: que assuntos foram

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

Aprendendo com diferentes perguntas, em diferentes disciplinas

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

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

No dia 11/01/2021,⁷ as crianças do 2º ano tiveram uma aula *online* de Audiovisual com a professora Lívia. Conforme observado, a docente dividiu o período de uma hora de duração em partes: a abertura, o desenvolvimento e a despedida. O desenvolvimento do conteúdo focalizava a percepção dos cinco sentidos e de seus respectivos órgãos. Inferimos isto, retrospectivamente, a partir dos vídeos apresentados pela professora, pelas perguntas feitas por ela, pela interação professora-alunos e pela reconstrução da aula, considerando as anotações da monitora. Destacamos que não tivemos acesso, previamente, aos planejamentos de aula das professoras. Para que o leitor possa

⁷ Embora aqui tenhamos a data referente ao ano calendário de 2021, ainda estávamos na vigência do ano letivo de 2020, em função dos ajustes no calendário devido à suspensão das aulas devido à pandemia de Covid-19.

acompanhar como a aula foi estruturada e percebida pela monitora, apresentamos alguns elementos do desenvolvimento do conteúdo.

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

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

Após cerca de 15 minutos da exibição e de discussão acerca do vídeo, a professora deu prosseguimento à sua aula propondo que os alunos assistissem a outro vídeo de 11 minutos, uma produção brasileira e peruana, “Caminho dos gigantes”.⁹ O filme é uma animação que aborda o ciclo da vida. A docente havia pedido aos alunos que assistissem ao vídeo previamente. A animação ocorre em uma floresta e envolve indígenas de diferentes idades, que se dedicam à produção de flautas, por meio de um trabalho coletivo: adultos e crianças, cada um tendo o seu papel na comunidade. Importante destacar a relevância da sonoplastia do filme como um ponto importante da produção da obra, ao lado da estética dos personagens. Após assistirem ao vídeo, os discentes começam a dialogar, novamente, a partir das provocações da professora.

⁸ The Scent Of Green Papaya/ O Cheiro do Papaia Verde , 1993.

⁹ Way of Giants / Caminho dos gigantes, 2016.

Vemos alguns comentários dos alunos e novas perguntas feitas pela docente:

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

P:¹⁰ Vocês queriam que tivesse fala?

Mariana: Eu prefiro sem fala.

P: Você conseguiu imaginar o que eles fariam?

Letícia: Sim.

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

João: Só desse filme.

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

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

A aula de Matemática ocorreu na mesma semana, no dia 12/01/2021 e também apresentou uma abertura, desenvolvimento e despedida. Em relação ao desenvolvimento

¹⁰ Usamos a letra P para indicar a fala da professora.

do conteúdo propriamente dito, inferimos, a partir da vivência e da observação da aula, que a professora tinha como objetivo trabalhar o sistema monetário brasileiro usando o real - dinheiro (notas de 2, 5, 10, 20, 50 e moedas de 1 real, recortados do encarte do livro didático de Matemática), usando operações matemáticas de adição e subtração, além de fazer a revisão do que era o conceito de “dobro”.

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

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

P: E sua loja, Maria?

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

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

Felipe: Uma revistinha menor da Turma da Mônica

[...]

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

Letícia: Uma nota de 2 e 2 moedas de 1

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

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

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

Maria: Vou ter que te dar 1

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

Ao analisarmos as perguntas feitas e como a aula foi conduzida - a professora foi

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

Ao consultar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),¹¹ observamos que os assuntos tratados no 2º ano do Ensino Fundamental estariam relacionados a: Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento (BRASIL, 2018, p. 280): Grandezas e medidas - Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e de moedas e equivalência de valores. / Números - Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração; Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar); Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte.

Ao decidirmos explorar as observações e registros feitos pela monitora sobre a sua percepção de que o ritmo da aula de Matemática tinha sido mais rápido do que a aula de Audiovisual, pudemos verificar que, os dois modos distintos de conduzir as aulas, deram visibilidades diferentes no que diz respeito aos possíveis objetivos, estratégias didáticas, abordagem dos planejamentos, conteúdos, recursos usados, organização das interações para atingir seus objetivos dentro de cada disciplina. Desta maneira, as estratégias usadas pelas professoras, na condução das aulas foram diferentes. Na perspectiva de Roldão (2009), estratégia é considerada uma intencionalidade educativa orientada para “um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de determinada aprendizagem” (ROLDÃO, 2009, p. 57).

Ressaltamos que, nosso propósito, aqui, não foi o de julgar e avaliar a aula nem

¹¹ Destacamos que não há, na BNCC, habilidades para a disciplina Audiovisual. Apesar disso, a professora elaborou descritores para organizar o planejamento da disciplina a partir dos descritores previstos para o trabalho com Arte. Em Matemática, na BNCC, teríamos então, as seguintes habilidades para o 2º ano: (EF02MA05) - Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. / (EF02MA08) - Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais. / (EF02MA20) - Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.

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

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

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

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

Então, como uma das potencialidades da discussão que fizemos para o processo de observar e apreender com/sobre a prática docente, poderíamos pensar em algumas perguntas orientadoras que nos permitem relacionar a intencionalidade educativa ao que ocorreu durante as aulas. Quais foram os objetivos das diferentes aulas? Como a participação dos alunos foi pensada? Quais são as implicações para a participação dos alunos em cada uma das formas observadas? E quais são as implicações para o processo de monitoramento e avaliação dos alunos? Colocando em contraste o tipo de perguntas feitas aos estudantes nas duas aulas e o modo como foram direcionadas aos alunos (de forma direta, ou para o coletivo), podemos inferir o momento do processo pedagógico realizado e a intencionalidade das perguntas? Ambos os conteúdos foram explorados em momentos semelhantes no processo de ensino, ou seja, em caráter exploratório, ou inicial ou de sistematização ou revisão? Os conteúdos e objetivos já haviam sido explorados antes? As perguntas eram de caráter exploratório ou havia intenção de verificar o modo como cada aluno, individualmente, estava lidando com o conteúdo em questão?

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

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

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

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

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

Considerações Finais

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

Foi-nos possível, da mesma forma, perceber a construção da subjetividade da monitora e da orientadora, na perspectiva de uma formação mútua, conforme proposto por Nóvoa (1991). Percebemos que, ao discutir um simples comentário como “a aula foi rápida”, foi, do ponto de vista da orientadora, uma oportunidade para dar visibilidade a inúmeros saberes profissionais, que não se formam em um dia. Do ponto de vista da monitora, foi possível aprender sobre como o (a) professor(a) elabora sua aula a partir de uma intencionalidade, quais objetivos tem em mente, que tipo de participação é construída e como a interação é estabelecida em aula.

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

Referências

- ANDRADE, L. T. **A linguagem da formação docente**. Língua Escrita. Belo Horizonte: n. 1, jan./abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- CAMINHO dos Gigantes. Direção de Alois di Leo. Brasil: Sinlogo Animation, 2016. (12 min.).
- CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Programa Imersão Docente**: Centro Pedagógico – EBAP. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, 35p.
- GATTI, B. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.
- MIZUKAMI, M. G. **ENSINO: As Abordagens do Processo**. 12. Reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2001. Disponível em: <https://interdisciplinarmackenzie.files.wordpress.com/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf> . Acesso em: 23 jun. 2022.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Anais, 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores**: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-18.
- O CHEIRO do Papaia Verde. Direção de Tran Ahn Hung. França: Lazennec Production, 1993. (104 min.).
- ROLDÃO, M. C. **Estratégias de Ensino**. O saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. 2009. p. 57.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 23 jun. 2022.
- ROLDÃO, M. C.; LEITE, Teresa. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 481-502, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WxZGrH8SY9tpHjTTm58bYSc/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 23 jun. 2022.