

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM RESIDÊNCIA DOCENTE**

CAMILA MAGALHÃES DA SILVA

AFETOS POSSÍVEIS:

um olhar sobre processos educativos em Artes durante o ERE

Juiz de Fora

2021

CAMILA MAGALHÃES DA SILVA

AFETOS POSSÍVEIS:

um olhar sobre processos educativos em Artes durante o ERE

Trabalho de Formação Docente apresentado ao Programa de Especialização em Residência Docente, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira
Prof^a. Dr. Renata Oliveira Caetano

Juiz de Fora

2021

Silva, Camila Magalhães da

Afetos possíveis: um olhar sobre o processo educativos em Artes durante o ERE / Camila Magalhães da Silva. -- 2021. 80 f.

Orientadores: Pedro Augusto Dutra de Oliveira e Renata Oliveira Caetano

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Colégio de Aplicação João XXIII, Especialização em Residência Docente, 2021.

1. Afeto. 2. Ensino de artes. 3. Ensino remoto emergencial. I. Oliveira, Pedro Augusto Dutra de, orient. II. Caetano, Renata Oliveira, orient. III. Título.

CAMILA MAGALHÃES DA SILVA

AFETOS POSSÍVEIS:

um olhar sobre processos educativos em Artes durante o ERE

Trabalho de Formação Docente apresentado ao Programa de Especialização em Residência Docente, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Aprovada em 25 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira – Orientador(a)
(Col. Aplicação João XXIII/UFJF)



Dra. Renata Oliveira Caetano – Orientador(a)
(Col. Aplicação João XXIII/UFJF)



Dr. Francione Oliveira Carvalho
(FACED/UFJF)



Ms. Marláina Fernandes Roriz
(Centro Pedagógico - UFMG)

O discente e os membros da banca deram a anuência para que o(a) Presidente da Banca assinasse por eles

Dedico esse trabalho a todas as educadoras que lutaram para manter a esperança e a boniteza em suas práticas educativas durante a pandemia de Covid-19.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à minha família, que sempre me apoiou nos estudos, movendo montanhas para que eu pudesse alcançar meus sonhos. À vocês, toda minha gratidão e amor.

Ao meu companheiro Fabrício Martins, por sua confiança, apoio e amor incondicional. Seu jeito leve de olhar a vida me inspira todos os dias.

Ao corpo docente do Colégio de Aplicação João XXIII, por sua incansável luta por uma formação de qualidade, tanto para docentes quanto para discentes.

Às docentes das disciplinas da especialização, por nos instigarem com questionamentos e discussões tão inquietantes, essenciais à nossa formação.

À coordenação da Residência Docente, que diariamente abraçou a Residência com a força e a certeza de quem acredita no propósito do programa. Obrigada por construir uma coordenação séria, compromissada e acolhedora.

Às minhas queridíssimas colegas da Residência, pelo imensurável apoio de toda hora. Não é exagero dizer que eu não teria conseguido finalizar essa jornada sem vocês ao meu lado.

À Pedro e Renata, que com sua orientação, potencializaram a minha formação na Residência. Obrigada pelo acolhimento e confiança no meu trabalho. Sou muito feliz pelo trabalho que conseguimos desenvolver juntos.

Por fim, agradeço especialmente às estudantes que acompanhei ao longo da Residência, por adocicarem o intenso e difícil cotidiano do Ensino Remoto Emergencial. Agradeço por todos os sorrisos que vocês colocaram no meu rosto durante as aulas. Não tenho dúvidas que foram vocês que fizeram essa jornada valer a pena.

*Enxergar nas fissuras possíveis
horizontes.*

*Encher o peito de ar e enfrentar o que é
turvo*

*sem deixar a leveza ir ficando pelo
caminho.*

*Resgatar aos olhos fechados
abraços, colos, peles, pupilas.*

*Arfar o presente que invade os pulmões
e se torna futuro.*

(Priscila Barbosa)

RESUMO

Nos últimos meses, o mundo foi atravessado pela pandemia de Covid-19, o que gerou impactos imensuráveis em diversos setores da sociedade, dentre eles a Educação. Subitamente, as atividades educativas presenciais foram interrompidas e as escolas passaram a atuar em regime de ensino remoto. A presente pesquisa pretendeu compreender se e como o afeto se fez presente nesses processos. As reflexões se teceram em forma de uma rede envolvendo as temáticas do afeto, ensino remoto e ensino de Arte, conceitos que foram delimitados a partir das minhas vivências na Residência Docente em diálogo com leituras sobre o assunto. Para a construção do trabalho, me aproximei do método cartográfico, lançando um olhar para as aulas síncronas e assíncronas de Artes do CAP. João XXIII que ocorreram durante o período pandêmico. Em conclusão, pude constatar como o ensino remoto não poderia ocorrer sem a presença do afeto, o que realça a importância de nos mantermos sensíveis aos seus acontecimentos. Também pude compreender a força e a potência que o afeto possui nos processos formativos do ser humano. Por fim, se reforçou para mim a importância que a Arte e a Educação possuem na vida e na formação das pessoas.

Palavras chave: Afeto; Ensino de Arte; Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

Recently, the world faced the Covid-19 pandemic, which generated immeasurable impacts on different sectors of society, including education. Suddenly, in person educational activities were interrupted and schools started to work in an online teaching context. This research aims to understand if and how affection was present in these processes. The reflections built in the form of a network of themes of affection, remote teaching and art education, terms identified from my experiences at Residência Docente in dialogue with studies on the subject. To build this work, I used the cartographic method, observing the synchronous and asynchronous classes of Arts at CAp. João XXIII that occurred during the Covid-19 pandemic. In conclusion, I was able to see how remote learning could not take place without the presence of affection, highlighting the importance of keeping ourselves sensitive to these events. Finally, it reinforced for me the importance that Art and Education has in the human being's formative processes and in their lives.

Keywords: Affection; Art teaching; Emergency Remote Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Registro de um aula de dança no Centro Pedagógico da UFMG por meio do PIBID	15
Figura 2 - Plataforma Moodle no primeiro segmento	28
Figura 3 - Blocos de disciplinas	29
Figura 4 - Primeiro encontro síncrono com estudantes do 2º ano do EFI	30
Figura 5 - Plataforma Moodle no segundo segmento	35
Figura 6 - Encontro síncrono de Artes com o 6º ano	36
Figura 7 - Estudante fazendo gesto em demonstração de afeto	44
Figura 8 - Mensagens dos chats das minhas últimas aulas junto às estudantes do 2º e 6º ano, respectivamente	45
Figura 9 - Montagem criada por um estudante do 6º ano como presente para mim	46
Figura 10 - Encontro síncrono com o 3º ano	47
Figura 11 - Crianças do 3º ano brincando com cantigas de roda	49
Figura 12 - Momento síncrono do 6º ano	50
Figura 13 - Câmeras abertas e fechadas no encontro síncrono do 6º ano	51
Figura 14 - Atividade de quiz em um material do 2º ano no Moodle	53
Figura 15 - Perguntas disparadoras em um material de estudo do 6º ano	55
Figura 16 - Gravação de material pedagógico com Dauá Puri para aulas do 2º ano	56
Figura 17 - Comentário no Moodle de uma estudante do 6º ano sobre uma atividade	57
Figura 18 - Foto de um estudante construindo instrumento musical	58
Figura 19 - Retorno de uma estudante do 6º ano sobre uma atividade de dança	59
Figura 20 - Comentário no fórum de uma estudante do 6º ano na atividade de um outro colega	64
Figura 21 - Troca de comentários em uma atividade do 6º ano	65
Figura 22 - Troca de comentários em uma atividade do 6º ano	66
Figura 23 - Estudante do 3º ano compartilhando uma vivência em cultura popular de sua família	69
Figura 24 - Estudante do 3º ano compartilhando um artesanato da sua casa	70
Figura 25 - Capas de algumas das galerias virtuais e catálogos do 2º, 3º e 6º ano, respectivamente	73
Figura 26 - Frame do vídeo montado a partir de uma proposta do 2º ano	73
Figura 27 - Momento síncrono do 2º ano com a presença da artista Kawany Tamoyos	74

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS	13
2 CARACTERIZANDO OS TERRITÓRIOS PERCORRIDOS	22
2.1 PRIMEIRO SEGMENTO	26
2.2 SEGUNDO SEGMENTO	33
3 “DAS PEQUENAS REALIZAÇÕES QUE DÃO SENTIDO”	38
3.1 AFETOS SENTIMENTAIS	43
3.2 AFETOS PEDAGÓGICOS	51
3.3 AFETOS EXTERNOS	60
3.4 AFETOS ARTÍSTICOS	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77

1 PRIMEIROS PASSOS

Juiz de Fora, segunda-feira, 16 de março de 2020, nove horas da manhã, anfiteatro do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII. Começava, enfim, minha tão desejada trajetória na Residência Docente! Saí da minha nova casa cedinho, queria aproveitar a caminhada até o Colégio, chegar sem afobação. Era uma manhã fresca de céu azul, véspera de outono. Me sentia leve e feliz. No caminho até a escola, andava com a cabeça longe, olhando as casas e prédios de Juiz de Fora e fazendo planos de como seria minha nova rotina naquele lugar. Havia me mudado para a cidade no fim de semana anterior, então caminhar por suas ruas ainda era uma doce novidade.

Nós, residentes, fomos recebidas¹ com abraços, sorrisos no rosto e um carinhoso café da manhã. Céus, mal sabíamos o quanto sentiríamos falta de encontros presenciais regados com um cafezinho e uma boa prosa, sem máscaras a cobrir os rostos, sem telas a intermediar a conversa. Estavam presentes pessoas da coordenação e orientação do programa, a direção do Colégio e as residentes da primeira turma, nossas “veteranas”, por assim dizer. Era bonito ver como as residentes formavam um grupo entrosado e afetuoso. Ao notar isso, torci para que a minha turma também passasse por experiências que gerassem cumplicidade entre nós.

Em determinado momento da manhã, as residentes nos conduziram em uma espécie de tour pelo Colégio. Me vi então fazendo planos de aulas e intervenções artísticas que poderia propor nos diferentes espaços da escola, de como poderia vivenciar aquele espaço também com o corpo e a dança. Acredito que por ser da área da dança e ter o corpo como uma matéria-prima, tinha um desejo muito forte por vivenciar a escola integralmente: o corpo a corpo com as educandas, os “bom

¹ A partir do entendimento de que a linguagem pode ter um caráter sexista, muito se tem discutido e questionado sobre o uso genérico do masculino como algo universal. Com a intenção de tornar a linguagem um elemento inclusivo e de promoção da igualdade de gênero, uma série de alternativas têm sido propostas, cada uma com suas limitações e potencialidades. Temos como exemplo o uso do feminino; emprego simultâneo de formas femininas e masculinas; uso de símbolos como "@", "x" e "_" no final de nomes e adjetivos; alterações na base ou raiz de pronomes e artigos e uso de genéricos. Para este trabalho, fez-se a escolha pelo uso de genéricos e do feminino. A exceção se dará quando houver a citação de terceiros. Nesse caso, a opção da pessoa que escreveu o texto será mantida. Para aprofundamento no assunto, conferir SCHWINDT(2020) e GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2014).

dias” sonolentos ao entrar nas salas de aula às 7 horas da manhã, os gritos e brincadeiras nos corredores durante o intervalo, o silêncio da biblioteca, os cheiros da cantina, o café das reuniões do corpo docente, dentre outras situações.

Na minha mudança para Juiz de Fora, levei na mala, além de algumas roupas, grandes expectativas para com a Residência. Após me formar no curso de licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), passei um ano tentando me inserir no campo da Educação enquanto professora de Arte² da Educação Básica. Consegui apenas muitas recusas e alguns bocados de frustrações. Assim, a Residência Docente representava para mim, naquele momento, o primeiro passo na tão sonhada carreira docente após a graduação.

Por coincidência, foi também em um Colégio de Aplicação, similar ao João XXIII, que me descobri e me encontrei enquanto professora. Durante a graduação, pude participar de dois programas de formação docente no Centro Pedagógico da UFMG (CP)³: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁴ e o Programa de Imersão Docente (PID)⁵. Essas experiências me fizeram conhecer as potencialidades que um Colégio de Aplicação pode oferecer.

Os Colégios de Aplicação são unidades de educação básica vinculadas às Universidades Federais, que têm como finalidade “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013, p.9). Para tanto, toma-se a prática docente como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa. Há um grande investimento no desenvolvimento de pesquisas, na experimentação de currículos e práticas pedagógicas e na formação

² Ao longo deste trabalho, o termo “Arte” (em maiúsculo e no singular) será utilizado toda vez que se referir à área de conhecimento, de uma maneira mais ampla, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Já o termo “Artes” (em maiúsculo e no plural) será utilizado quando se referir às aulas do Colégio João XXIII, em concordância com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

³ O Centro Pedagógico é o Colégio de Aplicação da UFMG, vinculado à Escola de Educação Básica e Profissional.

⁴ Programa do Ministério da Educação que fornece bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciatura que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando se graduarem, se comprometam com o exercício da docência na rede pública. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

⁵ Programa que engloba projetos destinados à formação profissional de estudantes das licenciaturas e de outros cursos de graduação da UFMG, cujo trabalho é exercido em ambientes educativos. Fonte: <https://virtual.ufmg.br/centropedagogico/mod/page/view.php?id=17209>. Acesso em 09 de jun. de 2021.

de docentes (COLÉGIOS..., s.d.). Essas instituições têm, então, como um de seus pilares, a constante investigação, avaliação e reflexão crítica sobre os fazeres docentes, ou seja, uma “práxis pedagógica”, como define Freire (2020). Assim, ao cursar a Residência Docente no João XXIII, me interessava estar em um terreno em que a práxis pedagógica seria um dos pilares do meu fazer docente.

Foi também no Centro Pedagógico da UFMG que tive minha experiência mais significativa em formação docente para a área de dança. Em minha estadia na escola, acompanhei Marlaina Roriz, professora de dança do CP, por quem tenho uma grande admiração. Em sua convivência, descobri uma prática docente fundamentada no olhar, no toque, na respiração, no diálogo, no estar junto com as discentes. Fundamentos estes que passaram a ser um importante componente da minha própria prática e que esperava levar também para a Residência Docente.

Figura 1 - Registro de um aula de dança no Centro Pedagógico da UFMG por meio do PIBID



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Assim, a partir de todas as expectativas e perspectivas do que o Colégio João XXIII poderia me proporcionar enquanto Colégio de Aplicação, vi na Residência Docente a possibilidade de ter uma experiência formativa em um terreno de grande potência. A Residência representava para mim um momento de transição entre a graduação e a atuação profissional, em que estaria dentro de uma

rede de acolhimento e orientação enquanto profissional recém formada. Era o local onde esperava trabalhar minhas inseguranças e me fortalecer enquanto educadora. Onde seria vista como uma docente graduada, mas em constante processo de vir a ser, em permanente estado de inconclusão, como define Freire (2011). Era, por fim, onde esperava passar um ano de experiência imersiva no ambiente escolar, com todas as dores e delícias de ser uma professora.

Mas eis que no meio do caminho tinha uma pedra chamada pandemia de Covid-19. A disseminação do coronavírus impactou fortemente a educação pública brasileira, que teve suas atividades presenciais subitamente interrompidas como medida de prevenção de contágio da doença. Assim também o foi na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): tão logo o primeiro dia de Residência chegou ao fim, recebemos a notícia da suspensão das atividades administrativas e acadêmicas de toda a UFJF, o que, por consequência, incluía o Colégio João XXIII. Naquela época (março de 2020), a pandemia ainda nos era algo distante, uma vaga notícia no jornal da qual quase nada sabíamos. Lembro de voltar para minha cidade natal, Belo Horizonte, deixando toda a minha bagagem e o meu coração em Juiz de Fora. Tinha a certeza de que a suspensão das atividades seria breve, algo que duraria não mais que 15 dias. Hoje, escrevendo esse texto após mais de um ano de distanciamento social, esse pensamento me soa bastante ingênuo.

Algumas semanas se passaram e recebi mais um balde de água fria: a suspensão das atividades da Residência Docente (que, nesse intervalo de tempo, estava sendo realizada remotamente). Todo o gás e energia de começar a viver a Residência aos poucos foi dando lugar a uma leve melancolia por não saber quando a suspensão seria revogada para poder dar início às atividades no programa. Ainda que durante esse período eu tenha me vinculado a algumas atividades de extensão do Colégio, ainda sentia falta de estar em plena dedicação ao programa, vivenciando todas as esferas da escola que a Residência poderia me proporcionar.

A suspensão das atividades e essa espera melancólica perdurou por alguns meses, até que no começo setembro de 2020, durante o seminário final da turma

anterior⁶, recebemos a notícia do retorno das nossas atividades de maneira remota. Foi também nessa ocasião que as residentes da primeira turma apresentaram seus Trabalhos de Formação Docente (TFD⁷) e tiveram uma cerimônia de encerramento. Nessa ocasião, as residentes relataram emocionadas como a experiência no programa havia sido intensa e transformadora para elas. Nós, da nova turma de residentes, inevitavelmente comparávamos aquelas histórias com as vivências que se apresentavam como possíveis para nós naquele momento, com a perspectiva de que, pelo menos inicialmente, nosso trabalho seria desenvolvido remotamente. Nos perguntávamos se conseguiríamos construir experiências tão sensíveis e potentes quanto aquelas que ouvimos ser relatadas.

Entre muitas expectativas e incertezas, retomamos os nossos trabalhos e começamos a tecer a trama do que foi se tornando esse intenso ano de Residência. Nossas atividades retornaram no período em que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) estava sendo implementado no Colégio⁸. Recomecei os trabalhos da Residência Docente mas perdi aquilo que nem mesmo havia ganhado: ser professora em meio às salas e corredores do João. Nossa colega residente Cristimara Castilho disse uma vez: “eu achava que eu iria me mudar para o João, mas a verdade é que foi o João que veio morar na minha casa”, e eu não poderia deixar de concordar com ela. O João XXIII se materializou em nossas casas, nas telas dos nossos computadores, tablets e celulares. Com isso, vem o importante questionamento: que escola se faz possível nesses novos moldes? “(...) como, repentinamente, essa instituição a qual nos deslocamos diariamente, perde paredes, tetos e as relações presenciais? Como ser escola sem o cheiro, o barulho,

⁶ Seminário “Residência Docente: vivências formativas no tempo-espço do cotidiano escolar”, que ocorreu entre os dias 31 de agosto e 4 de setembro de 2020. O seminário pode ser assistido em: <https://www.youtube.com/c/Resid%C3%AanciaDocenteUFJF/featured>.

⁷ “Trabalho de Formação Docente (TFD) [é] um produto acadêmico relacionado à prática docente. Este produto deverá ser avaliado por uma comissão e contará como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização. No âmbito de cada TFD, a/o residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com a/o orientadora/a” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018, n.p.)

⁸ As atividades acadêmicas da UFJF foram suspensas em março de 2020 em razão da pandemia de Coronavírus. Após quase cinco meses de suspensão, o Colégio obteve autorização para implementação do Ensino Remoto Emergencial, que se define como uma alternativa temporária de retomada dos estudos por meio de estratégias não presenciais. O processo de implementação do ERE será detalhado no próximo capítulo.

o calor e as emoções dos conflitos desafiadores?” (YAMASHITA, 2020, p. 34). Seguimos em busca de respostas.

Há uma expressão que talvez reflita o que vivenciávamos naquele momento: aprendemos a trocar o pneu do carro enquanto ele estava andando. Tudo era muito novo: uma residência docente remota desenvolvida por meio de atividades escolares da Educação Básica também em formato remoto. Nos foi necessário a capacidade de “reinvenção, mas não nos foi dado tempo para pensar sobre ela” (ALVES; GUEDES, 2020, p.115). Íamos atuando envoltas de incertezas, tateando o que se mostrava como possibilidade para a construção de um processo remoto educativo e de formação docente. Mas achávamos que tudo aquilo seria temporário, que estávamos em um estado de suspensão e que em breve voltaríamos à sala de aula. E esse pensamento nos trazia certo conforto.

Setembro, outubro, novembro e dezembro. O tempo foi passando e o retorno para o ensino presencial, ao invés de se mostrar mais próximo, se mostrava cada vez mais distante. Distante também ia se mostrando o trabalho que eu ia construindo, tanto em relação a aquilo que havia imaginado para a Residência quanto ao que prezava no ensino de Arte. O olhar, o toque, a respiração, o diálogo, o estar junto com as estudantes: onde estaria todo esse conjunto de afetividades que tanto prezava?

Destaco aqui uma situação em que essa pergunta ficou ressoando na minha cabeça. Em novembro de 2020, houve os conselhos de classe, que são reuniões entre o corpo docente de um determinado ano escolar para se discutir sobre o processo formativo das estudantes durante aquele ano letivo. Para ajudar a aprofundar a conversa e a tomada de decisões, as professoras trouxeram relatos sobre o histórico das educandas, seu contexto familiar, seu comportamento nas aulas, suas dificuldades e potencialidades e outras características diversas que contribuíam para a discussão. Estudantes e mais estudantes eram citadas, sempre acompanhadas por uma contextualização. Fiquei triste ao constatar como todas aquelas discentes citadas não passavam de uma lista de nomes para mim. Nomes que não tinham um corpo, uma voz, uma personalidade. Naquela época, para mim isso dizia da qualidade da relação que eu consegui estabelecer com as educandas ao longo do ano. Enxergava essa relação de maneira extremamente frágil, uma vez que quando pensava em uma estudante, não me vinha à mente seu corpo, sua voz

ou sua personalidade, mas sim um quadradinho colorido que se apresentava na tela do computador. Eram sujeitos sem substancialidade, e entendia que isso as desumanizava profundamente.

Com a aproximação do fim de 2020, todo o cenário político e sanitário do nosso país me fez constatar que o trabalho remoto na Residência não seria temporário, mas sim o único modo possível de trabalho. Isso significaria que, durante todo o meu período no programa, não vivenciaria a escola presencialmente nem conheceria as estudantes pessoalmente. Minha imersão no Colégio seria totalmente remota.

Tentei então fazer essa constatação virar movimento, ação. Direcionei o meu olhar para as possibilidades que emergiam naquele contexto. A não efemeridade do Ensino Remoto me fez lembrar das afetividades que prezo na minha prática docente e me perguntar se esses elementos não estavam, de alguma forma, presentes no ERE. É possível haver afeto em processos educativos desenvolvidos remotamente? Se sim, de quais (outras) formas?

Decidi encarar esses questionamentos de frente e me debruçar sobre eles na minha pesquisa ao longo da Residência. Com as vivências nas aulas, as reflexões das disciplinas de especialização, as trocas da orientação e as leituras sobre o tema, essas questões foram ganhando corpo e amplitude. Foram somadas à pesquisa reflexões sobre o ensino de Arte, educação humanizadora e experiência. Com isso, outras perguntas transitaram pelo trabalho, como qual a importância e a potência que o afeto possui no contexto do Ensino Remoto, como os processos artísticos podem ser catalisadores de afeto e quais estratégias podem ser usadas para favorecer a existência de experiências afetuosas no ERE.

Mediante essa trajetória, cheguei ao tema do presente trabalho, que é o afeto nos processos educativos em Artes durante o Ensino Remoto Emergencial no CAP. João XXIII. O seu objetivo central foi compreender se e como o afeto se fez presente nesses processos. As reflexões se teceram em uma rede envolvendo as temáticas do afeto, ensino remoto e ensino de Arte. Cabe registrar que teóricos da área da Filosofia (como Deleuze e Spinoza) e da Psicologia da Educação (como Piaget, Vigotski e Wallon) desenvolveram consistentes estudos acerca do conceito de afeto. Neste trabalho, no entanto, tomei a liberdade de construir um entendimento sobre esse conceito a partir da minha trajetória docente. Propus criar

um diálogo entre a minha experiência e os escritos de autores como Paulo Freire (1969, 2011, 2020) e Jorge Larrosa (2002).

Para a construção do trabalho, me aproximei do método cartográfico proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tomei como ponto de partida alguns de seus elementos, dentre os quais uma postura de flexibilidade e abertura à tudo que pudesse despontar no contexto pesquisado. Mantive por hábito o exercício do cultivo do olhar, consciente de que também estava inserida no ambiente observado, afetando-o e sendo afetada por ele. Deste modo, entende-se que a pesquisa envolve um mergulho no plano da experiência, levando-se em consideração as vivências de quem pesquisa enquanto se pesquisa. Sou protagonista da observação, ao mesmo tempo em que sou observadora da ação dos outros. Em suma, tem-se a intenção de “resgatar a dimensão do sensível como abertura e orientação no processo de pesquisa, mediante o cultivo do olhar e da atenção aos movimentos em curso e aos efeitos destes sobre o pesquisador, pesquisados e o campo” (SOUZA; FRANCISCO, 2018, n.p.).

A observação desta pesquisa foi direcionada para as aulas de Artes do 2º, 3º e 6º ano do CAp. João XXIII que ocorreram durante a pandemia de Covid-19. Tais turmas foram escolhidas pois foram nelas que atuei como codocente ao longo da Residência. Este trabalho contemplou a suspensão das atividades do Colégio em março de 2021, a implementação do Ensino Remoto Emergencial e a retomada das atividades e, por fim, as aulas que ocorreram entre agosto de 2020 até julho de 2021. Houve abertura para perceber alguns dos elementos dos momentos síncronos (chat, uso de câmera e microfone, recursos utilizados e atividades propostas) e assíncronos (materiais de estudo, devolutivas dos estudantes e mensagens na plataforma Moodle). Essas experiências foram registradas em um diário de bordo, como uma espécie de inventário de afetos. Na ocasião da elaboração deste trabalho, essas vivências foram retomadas e agrupadas a partir de suas similaridades. Essas aproximações não foram concebidas como categorias teóricas formatadas e fixas, mas sim como um modo de organização das ideias aqui contidas. Por fim, realizei a tecitura de uma rede, relacionando minhas vivências com as leituras realizadas.

Este trabalho se estrutura a partir de dois capítulos principais. O primeiro deles apresenta a caracterização do Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João

XXIII) e suas aulas de Artes, da Residência Docente e do Ensino Remoto Emergencial. O segundo contém a trama de reflexões feitas a partir das relações entre as minhas vivências ao longo da Residência e os estudos realizados ao longo da pesquisa. Por fim, teremos as considerações finais, onde serão amarradas as reflexões da pesquisa e realizadas sugestões para futuros trabalhos.

2 CARACTERIZANDO OS TERRITÓRIOS PERCORRIDOS

Dando continuidade a este trabalho, considero ser importante apresentar o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida. Me ancoro nos dizeres de Paulo Freire (1969), me concebendo como um ser em “situacionalidade”, no sentido de estar em contexto, articulada em um tempo e espaço. A partir disso, entendo que quanto mais me debruço reflexivamente sobre esta “situacionalidade”, quanto mais conheço criticamente as circunstâncias do meu presente, mais me insiro nele e sou capaz de transformá-lo. Deste modo, serão descritos brevemente o Colégio de Aplicação João XXIII, a Residência Docente e o Ensino Remoto Emergencial, implementado no contexto da pandemia de Covid-19.

Fundado há 56 anos, o Colégio João XXIII possui uma consistente história em Juiz de Fora, sendo considerado uma escola de renome na cidade. Ainda me recordo que, nos dias anteriores ao meu início na Residência Docente, quando comentava com pessoas da cidade que havia passado em um processo seletivo para o Colégio, todas elas me diziam da minha sorte em estar entrando no “João” (o apelido carinhoso que a escola possui).

Segundo consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o CAp. João XXIII foi criado em 1965 pelo professor Murílio de Avellar Hingel. Fundado como Ginásio de Aplicação João XXIII, inicialmente era vinculado à Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora (FAFILE) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2013). Atualmente a escola se constitui como uma Unidade Acadêmica de Ensino Básico da UFJF. Enquanto Colégio de Aplicação, se configura como um ambiente de experimentação de práticas pedagógicas, além de proporcionar formação inicial e continuada de docentes por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. A instituição conta com aproximadamente 1200 estudantes matriculadas em turmas de Ensino Fundamental I (EFI), Ensino Fundamental II (EFII) e Ensino Médio (EM) na modalidade Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ingresso de estudantes se dá por meio de sorteio público, pois entende-se que esta opção reflete o desejo da comunidade escolar por um acesso amplo e democrático ao Colégio. O sorteio é realizado anualmente para o ensino regular e semestralmente para a EJA.

A disciplina de Artes é ministrada em todos os anos escolares. A escola conta com quatro docentes de artes visuais, uma de dança e três de música, que possuem vínculo com o Departamento de Letras e Artes do Colégio. Antes da implementação do Ensino Remoto Emergencial, o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) tinha aulas de Artes duas vezes por semana em horários de 50 minutos. Já no Fundamental II (6º ao 9º ano), EM e EJA, elas ocorriam uma vez por semana. As turmas, com aproximadamente 30 estudantes cada, eram divididas entre duas educadoras. O modo que esta divisão ocorria variava de docente para docente: algumas optavam por ficar com cada subturma durante metade do ano, enquanto outras faziam a alternância por períodos mais curtos, a cada 15 dias ou então a cada 6 a 8 semanas. Também era uma opção de cada profissional fazer ou não projetos interdisciplinares com a outra professora de Artes com quem dividia sua turma. A avaliação na disciplina tem caráter processual e ocorre por meio dos conceitos B (bom), R (regular) e I (insatisfatório).

O Programa Residência Docente, por sua vez, foi criado em 2018 a partir de uma política institucional de formação de docentes. Vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Residência é um programa de formação continuada que tem por objetivo o aprimoramento do processo formativo de educadoras da Educação Básica através do desenvolvimento de competências docentes no ambiente escolar. A Residência recebe docentes recém-formadas de diversas licenciaturas, que realizam ações pedagógicas sob a orientação de professoras das escolas vinculadas ao programa e da Faculdade de Educação (FACED) da UFJF. As residentes passam por uma intensa imersão no ambiente escolar, integrando-se ao cotidiano da escola. Deve-se cumprir uma carga horária de 60 horas semanais, que são divididas em três áreas de atuação: docência, setores administrativo-pedagógicos ou atividades escolares e produção acadêmica. As atividades ocorrem no CAp. João XXIII e em uma escola de Educação Infantil conveniada. O programa tem duração de 12 meses e, ao final, a residente sai com o certificado de “Especialista em Residência Docente”. Uma formação que complementa a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em um ambiente escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

Em 2020 e 2021, em razão da pandemia de Covid-19, essa vivência em um ambiente escolar por parte da segunda turma da Residência Docente, que se daria nas salas e corredores das escolas parceiras, passou a ser uma vivência em ambiente remoto. A disseminação do coronavírus impactou fortemente a educação pública brasileira, que teve suas atividades presenciais subitamente interrompidas como medida de prevenção de contágio da doença. Assim também o foi na UFJF: todas as ações da Residência, assim como as ações do Colégio e da Universidade, foram afetadas.

Um dos marcos iniciais dessas mudanças foi a criação do “Comitê de monitoramento e orientação de conduta da UFJF sobre o Covid19 (coronavírus)” em março de 2020. O comitê se propõe a reunir-se periodicamente para avaliar a situação epidemiológica da cidade e orientar a comunidade acadêmica (UFJF..., 2020). Poucos dias depois de sua criação, esse mesmo comitê determinou a suspensão de atividades acadêmicas e administrativas da Universidade por 15 dias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020c), e assim o fez por sucessivas vezes nesse mais de um ano de suspensão.

Inicialmente tal suspensão também impedia a substituição das atividades relativas às disciplinas presenciais por “meios e tecnologias de ensino à distância” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020c, p.2). Em consonância com essa determinação,

o CAp. João XXIII optou, num primeiro momento, por não ofertar quaisquer atividades ou orientações pedagógicas às/aos estudantes que tivessem por finalidade substituir aulas presenciais ou reposição das mesmas. Essa decisão fundamentou-se no que foi estabelecido pela UFJF e no compromisso e responsabilidade do Colégio na oferta de educação pública de qualidade que respeita a diversidade, a inclusão e que busca garantir o direito à isonomia das/os estudantes, além disso esperávamos poder retomar nossas ações num período razoável (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020a, p.4).

Ainda que as atividades de ensino estivessem suspensas, o Colégio se reorganizou e trabalhou de maneira remota em diferentes frentes. Uma delas foram as campanhas de assistência social e de manutenção de vínculo entre a escola e as discentes. Cabe destacar que a pandemia de Covid-19 gerou uma grave crise sanitária, econômica, social e política no Brasil, o que amplificou ainda mais as desigualdades sociais existentes no país. Buscando atenuar esse cenário a partir

do entendimento da função social do João XXIII, houve a criação e divulgação de materiais informativos sobre a doença, além de arrecadação e distribuição de alimentos às famílias das estudantes em condição de vulnerabilidade econômica e social⁹. Também houve continuidade de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados às diferentes Pró-reitorias¹⁰ (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020a).

Com a suspensão das atividades acadêmicas por um tempo maior que o esperado inicialmente, o Colégio, por meio de uma comissão interna, elaborou um questionário sócio-econômico objetivando conhecer melhor o perfil do corpo discente “em relação às necessidades materiais e sociais para o desenvolvimento de atividades ao longo do tempo de distanciamento social” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020a, p.3). O questionário foi aplicado ao longo do mês de junho de 2020 e foi respondido por quase a totalidade das estudantes da escola. A análise desses dados embasou os encaminhamentos adotados pelo Colégio nos meses seguintes para a estruturação e implementação do Ensino Remoto Emergencial.

Uma importante ação adotada pela UFJF foi a criação da Comissão de Inclusão Social e Digital. Um de seus objetivos era a elaboração de propostas de apoio social e inclusão digital para discentes, docentes e Técnicas em Assuntos Educacionais (TAEs) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020d). Com isso, houve a realização de editais para pagamento de auxílios financeiros e de inclusão digital (Edital de Auxílio Emergencial e Edital de Inclusão Digital, respectivamente), além de empréstimo de equipamentos.

Ao final do primeiro semestre de 2020, o Colégio decidiu pela retomada, em caráter remoto emergencial, das atividades acadêmicas de ensino. Tal mudança de postura se deu pela continuidade e agravamento da pandemia de Covid-19 e

⁹ Em períodos não-pandêmicos, a escola já contava com programas de auxílio às estudantes. Por meio do “Programa de Assistência ao Educando”, as estudantes podiam pleitear auxílio transporte e refeições gratuitas nos Restaurantes Universitários da UFJF. Disponível em: <https://www.ufjf.br/joaooxxiii/atendimentos/nucleo-de-apoio-escolar/programa-de-assistencia-ao-educando/>. Acesso em 24 de jun. de 2021.

¹⁰ Cabe aqui registrar as ações no campo da Arte desenvolvidas ao longo deste período e que tive oportunidade de participar. A principal delas foi o programa de extensão Arte em Trânsito, que nesta época promoveu exposições virtuais, lançou o Pontes Comunitárias (catálogo online de artistas da cultura popular de Juiz de Fora) e realizou a produção de conteúdos sobre Arte em seu blog. As ações podem ser acessadas em: https://arteemtransito.com.br/site/pt_br/.

pela construção de meios institucionais que possibilitaram a melhoria das condições sociais e de acesso das estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020a). Naquele momento, a concepção de Ensino Remoto Emergencial era:

toda forma alternativa e temporária de desenvolver os componentes curriculares previstos no Projeto Político-Pedagógico do Colégio através de estratégias didáticas de caráter não presencial, destinadas a minimizar os prejuízos causados pela impossibilidade de oferecimento presencial, devido ao contexto provocado pela pandemia da Covid-19 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020e, p.2).

Com a decisão da retomada das atividades, os segmentos e modalidades de ensino intensificaram as discussões que já vinham ocorrendo acerca de propostas para o acolhimento do corpo discente e a retomada dos processos de ensino. Tais discussões levaram em consideração as especificidades de cada segmento/modalidade de ensino. Em seguida, houveram reuniões com familiares para apresentação das propostas pedagógicas elaboradas para o ERE. Por fim, no começo de agosto as atividades de ensino foram retomadas.

Dadas suas especificidades, a partir desse momento serão descritas separadamente as ações do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano, respectivamente) ao longo do ERE. Serão descritos apenas esses dois segmentos pois foram neles que a presente pesquisa foi desenvolvida.

2.1 PRIMEIRO SEGMENTO

A primeira etapa da retomada de atividades no Ensino Fundamental I teve por objetivo a reaproximação entre estudantes, docentes e atividades escolares e a retomada da rotina de estudos por parte das educandas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020a). Foi elaborado um Projeto Coletivo de Trabalho (PCT¹¹) chamado “Tempos de distanciamento social e pandemia”. A partir dessa temática central, os diferentes conteúdos foram trabalhados pelas disciplinas. Para tanto, foram desenvolvidas duas atividades. A primeira foi a produção de uma carta coletiva do corpo docente para as estudantes cuja

¹¹ De acordo com o PPP do colégio, “os PCTs tem como objetivo o desenvolvimento de grandes temas gerais, organizados de forma multidisciplinar ou interdisciplinar, planejados coletivamente”.

devolutiva era uma carta produzida pelas crianças contando como elas estavam. Já a segunda atividade foi a escrita de um livro cartonero¹² em forma de diário cápsula do tempo¹³, em que as estudantes registraram suas lembranças dos tempos de pandemia. O envio das atividades às estudantes e a posterior devolutiva das tarefas foi feito por meio do aplicativo Whatsapp. Tal escolha se fundamentou nos dados da pesquisa socioeconômica realizada com as estudantes, que revelou que 100% das famílias do primeiro segmento tinham acesso ao aplicativo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020b).

A segunda etapa do ERE neste segmento se deu pela inserção das estudantes no Moodle¹⁴, plataforma escolhida pelo colégio para a realização das atividades online. Chamada de Módulo de Aprendizagem em Rede, esta etapa se destinou à ambientação das estudantes e suas famílias às funcionalidades do Moodle. É importante lembrar que o Ensino Fundamental I possui estudantes com idades muito pequenas, fazendo com que muitas necessitem do auxílio de uma pessoa mais velha para realização das atividades. Com isso, foi necessário instrumentalizar não apenas as estudantes, mas também os seus familiares. Assim, durante todo o mês de setembro, tutoriais, vídeos, imagens, áudios e atividades didático-pedagógicas foram disponibilizadas às educandas e suas famílias para que elas conhecessem melhor a plataforma.

¹² De maneira sintética, livros cartoneros são livros feitos artesanalmente com papelão.

¹³ A atividade do diário cápsula do tempo gerou uma exposição virtual durante o mês de maio de 2021, que pode ser acessada em www.artemtransito.com.br/site/pt_br/diarios-capsula-do-tempo/.

¹⁴ Software para gestão de atividades educativas em ambientes virtuais.

Figura 2 - Plataforma Moodle no primeiro segmento

The screenshot displays the Moodle interface for the course "Ensino Remoto Emergencial" at Colégio João XXIII. The header features the UFJF logo and the course title. Below the header, there is a navigation menu with the following items: "Página inicial", "Painel", "Eventos", "Meus Cursos", "Este curso", "Ativar edição", "Mostrar blocos", and "Tela cheia".

The main content area shows the course title "Ensino Remoto Emergencial" and "Ensino Fundamental - 2º Ano". Below this, there is a navigation menu with 12 modules, each represented by a numbered circle:

- MÓDULO DE APRENDIZAGEM EM REDE 1
- GUIA DO ERE 2
- SETEMBRO/OUTUBRO 3
- OUTUBRO 4
- OUTUBRO / NOVEMBRO 5
- NOVEMBRO 6
- DEZEMBRO 7
- DEZEMBRO 8
- JANEIRO 9
- JANEIRO 2ª QUINZENA 10
- FEVEREIRO 11
- FEV/MARÇO 12

Below the navigation menu, there is a video player showing an illustration of three children interacting with digital devices (laptop, tablet, smartphone) and a notebook. The video player includes a play button, a volume icon, and a progress bar. Below the video player, there is a small icon of a notebook and the text "Clique no caderno".

The footer of the page features social media icons for search, Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, and LinkedIn.

Fonte: Plataforma Moodle, 2021.

A partir de outubro de 2020, as atividades passaram a ser desenvolvidas por blocos de disciplinas. A cada 15 dias, cadernos de atividades eram postados no Moodle. A devolutiva das atividades por parte das estudantes também se deu pela plataforma. Ela poderia ocorrer por meio de algum recurso da própria plataforma (como questionários e jogos), da digitação da resposta pela estudante ou pela fotografia do trabalho em seu caderno.

Figura 3 - Blocos de disciplinas



Fonte: Plataforma Moodle, 2021.

Aquelas estudantes que apresentavam dificuldades de acesso à plataforma podiam solicitar e buscar material impresso na própria escola. Nesses casos, a devolução dos trabalhos ocorria quando a responsável pela criança ia buscar o material da quinzena seguinte. As devolutivas eram escaneadas pela coordenação e repassadas às professoras por meio do Google Drive. É importante lembrar que a criança com dificuldades de acesso também poderia solicitar empréstimo de equipamentos e ajuda de custo para internet por meio do Edital de Inclusão Digital.

Por fim, paralelamente às atividades assíncronas, passaram a ser realizados encontros síncronos a partir de novembro. Eles foram realizados no BigBlueButton (BBB), sistema de webconferências do Moodle. Os primeiros encontros tinham por

objetivo ambientar as crianças às ferramentas do sistema e foram realizados com pequenos grupos de docentes de diferentes disciplinas. Tinha-se por entendimento que nos momentos síncronos, a prioridade seria a comunicação entre docentes e discentes. Assim, o foco do treinamento foi as próprias estudantes. Posteriormente, cada bloco de disciplina passou a realizar um encontro síncrono por semana com cada turma, com duração de 40 minutos cada (exceto o bloco de linguagens, que realizava dois encontros por semana). Nos encontros de Artes, não houve necessidade de divisão das turmas, como ocorria no ensino presencial, dada a natureza dos trabalhos realizados durante os atendimentos. Outra característica dos encontros de Artes é que houve um cuidado para que os momentos síncronos não abordassem conteúdos novos, diferentes daqueles abordados nos materiais de estudo presentes no Moodle. Isso ocorreu como uma tentativa de não ampliar a desigualdade de acesso, uma vez que nem todos as estudantes conseguiam participar dos momentos síncronos.

Figura 4 - Primeiro encontro síncrono com estudantes do 2º ano do EFI



Fonte: Print de uma aula no BBB, 2021.

É importante fazer a ressalva de que as educandas que constituem público alvo da educação especial eventualmente poderiam demandar adaptações em suas atividades, a depender de suas especificidades educacionais. No caso das atividades assíncronas, o conteúdo dos cadernos poderia ter desde adaptações mais simples, como aumento da fonte ou uso de caixa alta, até ajustes mais

estruturais, como adaptações ou diferenciações curriculares. Já nos momentos síncronos, a estudante poderia ter atendimentos individuais com as profissionais do Setor de Educação Especial, com o uso de recursos e estratégias diferenciadas em função das suas necessidades.

Por meio da Residência Docente, acompanhei as turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I. Atuei em regime de codocência com Renata Caetano, professora de artes visuais, e Pedro Dutra, professor de música (que orientaram esta pesquisa). Desenvolvemos um trabalho dialógico entre artes visuais, dança e música¹⁵ a partir de temas centrais.

No 2º ano, no ano letivo de 2020 partimos de questões técnicas de cada linguagem. Essas questões desaguaram em uma triangulação entre artes visuais, dança e música por meio de uma atividade de criação a partir de uma música indígena canadense. Essa atividade foi a ponte para o segundo momento do ano letivo, em que nos aprofundamos em questões da cultura e arte indígena brasileira. Já no ano letivo de 2021, decidimos por ter como foco apenas as questões indígenas. O terceiro ano, por sua vez, trabalhou com a temática da cultura popular ao longo de todo esse período.

¹⁵ Os professores Renata e Pedro já tinham por hábito desenvolver propostas dialógicas entre artes visuais e música em suas turmas no ensino presencial desde 2018, quando o professor Pedro entrou no Colégio como professor efetivo. Em 2020, houve o acréscimo de uma terceira linguagem artística, a dança, em função da minha entrada no colégio por meio da Residência Docente.

Quadro 1 - Propostas curriculares do 2º ano

Tema central: arte indígena				
Ano letivo¹⁶	Conteúdos coletivos	Artes visuais	Música	Dança
2020	- Arte presente no cotidiano das estudantes; - Arte e cultura indígena; - Artistas indígenas da contemporaneidade.	- Tipos de linhas; - Relação da produção de linhas com sons; - Aproximação da visualidade de povos indígenas canadenses e povos indígenas brasileiros; - Grafismos indígenas; - Cestaria indígena.	- Propriedades do som; - Relação da produção de linhas com sons; - Músicas de diferentes povos indígenas brasileiros; - Instrumentos musicais indígenas.	- Qualidades de movimento: Fluxo Livre e Fluxo Interrompido; - Relação entre linhas e qualidades de movimento. - Manifestações artísticas na dança inspiradas em danças indígenas.
2021	- Arte presente no cotidiano das estudantes; - Arte e cultura indígena; - Artistas indígenas da contemporaneidade; - Povo Puri.	- Cores; - Grafismos indígenas; - Cestaria indígena.	- Músicas de diferentes povos indígenas brasileiros; - Instrumentos musicais indígenas.	- Manifestações artísticas na dança inspiradas em danças indígenas.

Fonte: Elaboração própria.

¹⁶ As tabelas com as propostas curriculares presentes neste trabalho contemplam os conteúdos trabalhados entre agosto de 2020 e julho de 2021, durante o ERE.

Quadro 2 - Propostas curriculares do 3º ano

Tema central: cultura popular				
Ano letivo	Conteúdos coletivos	Artes visuais	Música	Dança
2020	- Cultura popular no cotidiano das estudantes; - Características gerais da cultura popular; - Cultura popular e trabalho; - Cultura popular e brincadeiras.	- Manifestações da cultura popular no campo das artes visuais;	- Cantos de trabalho; - Brincadeiras de roda; - Cantigas infantis populares.	- Manifestações da cultura popular no campo da dança: Coco e Ciranda de Roda.
2021	- Cultura popular no cotidiano das estudantes; - Características gerais da cultura popular; - Cultura popular e trabalho; - Cultura popular e brincadeiras.	- Artesanato e arte popular; - Manifestações da cultura popular no campo das artes visuais;	- Cantos de trabalho; - Brincadeiras de roda; - Cantigas infantis populares.	- Cantos de trabalho; - Brincadeiras de roda; - Manifestações da cultura popular no campo da dança: Ciranda de Roda.

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses conteúdos, foram desenvolvidas atividades variadas. Inicialmente optamos por utilizar as próprias ferramentas da plataforma, como fóruns, glossários e jogos. Posteriormente decidimos investir em atividades de criação artística, que envolviam, dentre outras coisas, improvisações em dança, desenhos e construção de instrumentos.

2.2 SEGUNDO SEGMENTO

A volta das atividades pedagógicas do Ensino Fundamental II também se deu em agosto de 2020 e teve por objetivo a retomada da rotina de estudo por parte das discentes. Inicialmente cada ano escolar elaborou um material de estudo coletivo que continha propostas de todas as disciplinas. Essa construção foi feita tendo-se em mente que aquele era um importante momento de acolhimento às estudantes, sendo este o tema que orientou a elaboração das propostas. O material foi enviado por email e Whatsapp. Tal escolha se fundamentou nos dados da

pesquisa socioeconômica realizada com as estudantes, que revelou que 100% das famílias do segundo segmento tinham acesso ao aplicativo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020h). A devolutiva, por sua vez, foi realizada no próprio Moodle, por meio do envio de uma foto do caderno da estudante. Esta escolha se deu tendo em vista que as estudantes já tinham acesso à plataforma, uma vez que ela foi o meio utilizado para responder ao questionário socioeconômico aplicado em junho daquele ano. De toda forma, também houve um processo de familiarização das estudantes com as ferramentas do Moodle, que ocorreu por meio de tutoriais, vídeos e instruções dos próprios professores.

A partir do final do mês de agosto, o corpo docente foi definitivamente inserido na plataforma e todas as atividades pedagógicas foram enviadas e devolvidas por ela. Inicialmente as devolutivas consistiam apenas no envio de fotos do caderno da estudante. Posteriormente, na medida em que elas ficavam mais familiarizadas com o Moodle, foram sendo utilizados outros recursos, como questionários, jogos e fóruns. A plataforma passou a ser organizada por disciplinas, ou seja, cada matéria tinha seu espaço próprio. Dentro desse espaço, as atividades foram sistematizadas em “Momentos”, que eram postados de 15 em 15 dias. No ano letivo de 2020, os momentos eram divididos entre “Material de estudo” e “Caderno de resposta”. A partir do ano letivo de 2021, cada professora teve liberdade de organizar sua disciplina da maneira que lhe conviesse.

Figura 5 - Plataforma Moodle no segundo segmento

The screenshot displays the Moodle course page for 'JOAOXXIII-2020.1-6A - ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - 6A'. The header includes the UFJF logo and social media icons. The navigation bar contains links for 'Página inicial', 'Painel', 'Eventos', 'Meus Cursos', and 'Este curso', along with 'Ativar edição', 'Ocultar blocos', and 'Tela cheia'. The left sidebar features 'Biblioteca' and 'Disciplinas' sections. The 'Disciplinas' section lists 9 subjects: 1- Artes Visuais, 2- Ciências, 3- Educação Física, 4- Francês, 5- Geografia, 6- História, 7- Inglês, 8- Língua Portuguesa, and 9- Matemática. The main content area shows the course title 'ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - ERE - 6ª' and 'Ensino Fundamental Turma 6A' with the logos of 'Colégio de Aplicação João XXIII' and 'ufjf | CEAD'. Below this, there are links for 'Endereços dos Plantões', 'Carta de Atendimento Remoto', and 'Links para Biblioteca'. At the bottom, a navigation bar shows 'Apresentação', 'Disciplinas' (with a highlighted '1'), and 'Recuperação'.

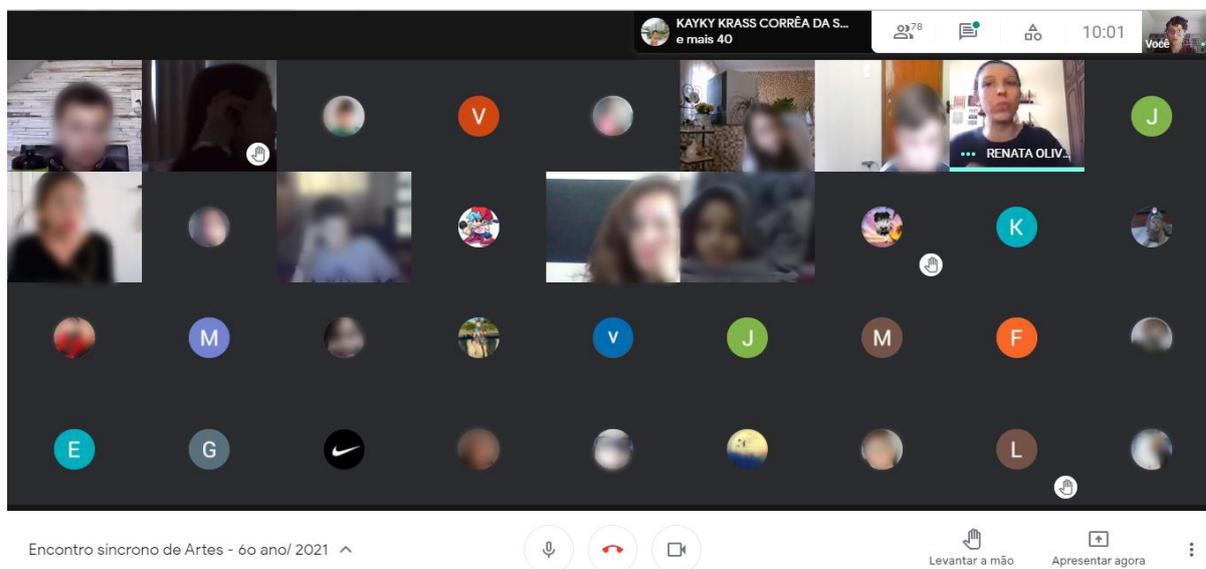
Fonte: Plataforma Moodle, 2021.

As estudantes com dificuldades de acesso ao Moodle poderiam solicitar empréstimo de equipamentos e ajuda de custo para internet por meio do Edital de Inclusão Digital. No ano letivo de 2020, também havia disponibilização de material impresso, que era entregue na própria escola. As devolutivas eram feitas por meio de fotos enviadas por Whatsapp. Já no ano letivo de 2021, não houve disponibilização de material impresso, uma vez que todas as estudantes do segmento possuíam algum equipamento em casa para acessar o material na plataforma. Aquelas estudantes que desejassem imprimir os materiais na sua própria casa poderiam consultar os materiais em formato PDF em um campo da plataforma Moodle chamado “Biblioteca”.

Por fim, os momentos síncronos tiveram início no final de setembro, paralelamente às atividades assíncronas. Eles eram obrigatórios e a presença das estudantes era registrada. No ano letivo de 2020, os encontros foram realizados no Google Meet, serviço de webconferência do Google. Em 2021, as professoras

tiveram liberdade de escolher entre o Google Meet e o BBB. Os primeiros encontros tiveram por objetivo ambientar as estudantes sobre as ferramentas do sistema e as regras de boa convivência nas aulas. Posteriormente, cada disciplina passou a realizar um encontro síncrono por semana com cada turma, com duração de 40 minutos cada. No caso das aulas de Artes, não houve necessidade de divisão das turmas, como ocorria no ensino presencial, dada a natureza dos trabalhos realizados durante os atendimentos. No 6º ano (ano escolar que acompanhei por meio da Residência), em 2021 optamos por realizar um único encontro semanal com as três turmas. Com isso, os momentos síncronos de Artes passaram a ser de 80 minutos, uma vez por semana.

Figura 6 - Encontro síncrono de Artes com o 6º ano



Fonte: Print de uma aula no Google Meet, 2021.

Assim como no primeiro segmento, as educandas que constituem público alvo da educação especial eventualmente poderiam demandar adaptações em suas atividades, tanto síncronas quanto assíncronas. Tais adaptações poderiam ser simples ou mais estruturais, como atendimentos individualizados e adaptações ou alterações curriculares.

Por meio da Residência Docente, acompanhei as turmas do 6º ano em codocência com a professora Renata Caetano, de artes visuais. A proposta pedagógica da área de Artes para o 6º ano é abordar de forma mais detalhada

campos expressivos das artes visuais, no caso o desenho e a pintura. Com a minha chegada, desenvolvemos um trabalho a partir do diálogo entre esses campos das artes visuais e a dança. No ano letivo de 2020, esse diálogo foi orientado pelo estudo de formas geométricas. Já em 2021, estudamos a relação entre dança e artes visuais a partir da expansão desses conceitos. As propostas estão descritas nas tabelas abaixo:

Quadro 3 - Propostas curriculares do 6º ano

Proposta central: diálogo entre desenho, pintura e dança			
Ano letivo	Temas em comum	Artes visuais	Dança
2020	<ul style="list-style-type: none"> - Criações artísticas a partir de formas geométricas; - Gestualidade do desenho; 	<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração artística do cotidiano; - Interferências gráficas sobre imagens fotográficas; - Pixel Art. <p>Pintura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura matérica; - Monocromia; - Policromia; - Van Gogh. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade do gesto no ato da pintura.
2021	<ul style="list-style-type: none"> - Dança e desenho no cotidiano das estudantes; - Relações entre dança e desenho; - Representação da dança pelo desenho; - Gestualidade do desenho; - Registro do movimento do corpo pelo desenho; - Registro do movimento do corpo pela fotografia. 	<p>Desenho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grafomania Entópica 	<ul style="list-style-type: none"> - Tridimensionalidade do corpo;

Fonte: Elaboração própria.

3 “DAS PEQUENAS REALIZAÇÕES QUE DÃO SENTIDO”

“O dia-a-dia se acha semeado de maravilhas”

(Michel de Certeau)

Em uma mata ou floresta, quando um caminho é percorrido repetidas vezes, o percurso vai ficando cada vez mais demarcado, a ponto de se formar um rastro no chão. Uma pessoa que pratique trekking, por exemplo, pode escolher percorrer uma trilha por um caminho já traçado ou se enveredar por um trajeto novo, abrindo caminho na mata. Ainda que a escolha seja por uma rota nova, a pessoa leva consigo a experiência de outras trilhas percorridas e usa esse conhecimento a seu favor.

Algo semelhante ocorre com docentes durante processos educativos. Vamos desenvolvendo estratégias, propostas e práticas pedagógicas que, com o tempo, passam a compor um repertório conhecido por nós. Entramos na sala de aula levando na mochila um mapa com algumas trilhas demarcadas, e isso nos traz certo conforto.

Já se passaram alguns anos desde a minha passagem pelo PIBID durante a graduação, mas ainda assim até hoje me lembro das aulas que vivenciei no programa. Nós, bolsistas do PIBID, e a professora de dança do Centro Pedagógico, fomos desenvolvendo um trabalho nas aulas de dança de modo que, com o passar do tempo, algumas trilhas foram abertas no chão. Nosso mapa era composto, dentre outras coisas, por práticas de sensibilização, improvisação e criação em dança. Confesso que a trilha que mais deliciava percorrer eram aquelas que utilizavam o toque (tanto em si quanto no outro) como ferramenta para desenvolver a percepção corporal. Percorríamos aqueles caminhos de mãos dadas com as educandas, sempre com muito diálogo, olho no olho, corpo a corpo. Anos mais tarde, ao começar a desenvolver essa pesquisa, nomeei esses itens como afeto e compreendi o quanto os considerava importantes para minha prática docente.

Ao entrar na Residência Docente, trazia comigo meu mapa com algumas poucas trilhas delineadas ao longo da minha graduação. Chegava ao João XXIII ansiosa por desenvolver um trabalho que cruzasse essas poucas trilhas com

aquelas que minha orientadora e meu orientador traziam consigo, bem como com as que iríamos construir juntas.

Entretanto, a pandemia de Covid-19 nos forçou à uma drástica mudança de território. Com a implementação do Ensino Remoto Emergencial, os contornos do que entendíamos enquanto escola foram diluídos e reconfigurados para dentro de nossas casas. Abruptamente perdemos o conforto e a segurança da sala de aula, lugar onde normalmente há suspeitosa convicção de que todos sabem o que ser e o que fazer (OLIVEIRA, 2020). Ainda que houvesse o entendimento de que o espaço escolar extrapola seus muros, esse lugar sempre ocupou uma posição de centralidade nos processos formativos escolares. A sala de aula, com suas paredes, carteiras e lousa, historicamente se configurou como um espaço de aprendizado. Retomando o questionamento feito por Yamashita (2020), como ser escola sem o cheiro, os sons, as cores, o calor e as emoções do ambiente escolar?

Em um primeiro momento, recorri ao meu mapa de trilhas demarcadas e tentei transitar por esse novo território a partir de antigas referências. Era como se estivesse acostumada ao conforto e à segurança de conduzir um carro em um território de estrada asfaltada e de repente me visse tentando conduzir esse mesmo carro nas areias movediças de um pântano. Trazendo novamente Yamashita (2020, p.39):

Ainda que a areia movediça seja perversa, engolindo o espaço físico da sala de aula, a forma escolar e suas tradições se debatem e não se remontam tão facilmente para andarem melhor sobre tanta instabilidade ou, ainda, para se adaptarem a novas condições que há tempos caminham ao nosso encontro.

Essa busca por antigas referências se deu principalmente nas trilhas que envolviam o que entendia por afeto. Nas aulas de Artes, buscamos desenvolver propostas pedagógicas que não fossem uma adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, mas sim propostas com novas configurações a partir das possibilidades daquele novo contexto. No entanto, meu olhar para essas possibilidades ainda era um olhar apoiado em antigas referências. Percorria aqueles novos caminhos sedenta pelas mãos dadas, pelo diálogo, pelo olho no olho e pelo corpo a corpo. Olhava para o meu trabalho e não os encontrava. Passei então a me questionar: onde estaria todo esse conjunto de afetividades que tanto

prezava? Será que elas não estavam, de alguma forma, presentes no ERE? Seria possível haver afeto em um processos educativos desenvolvidos remotamente? Se sim, de quais (outras) formas?

Tentei então fazer essas inquietações virarem movimento, ação. Direcionei o meu olhar para as possibilidades daquele novo contexto. Esse movimento se iniciou a partir de uma atitude de abertura a tudo que pudesse irromper-se no cotidiano da Residência. A princípio essa abertura se deu em função de uma tomada de postura baseada em alguns elementos do método cartográfico proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari. A cartografia tem como um de seus princípios a realização de “(...) um posicionamento flexível e de um pensamento aberto frente a tudo aquilo que possa vir a emergir no contexto de problematização” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.813). Com o avançar das leituras, fui estendendo esse posicionamento do âmbito da pesquisa para o âmbito da docência, entendendo que essas esferas estão intrinsecamente imbricadas. Me apoiei nos pensamentos de Freire (2011), que defende que devemos estar

(...) em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim (p.97).

Ainda segundo o autor, essa disponibilidade de abertura ao mundo faz com que fiquemos não apenas nele, mas com ele, captando-o e compreendendo-o. Atua-se a fim de se transformar o mundo, a partir de um que-fazer que abarca ação e reflexão de maneira indissociável (FREIRE, 1969).

Há uma situação que sintetiza muito bem esse movimento de abertura. Parte da carga horária da Residência Docente se destina a realização de algumas disciplinas de especialização ofertadas por professoras convidadas (em sua maioria, professoras do próprio João XXIII). Uma dessas disciplinas se chama “Pesquisa e saberes da/na prática docente”, ministrada pela professora Sônia Regina Miranda. Essa matéria me marcou bastante pois seus encontros eram

espaços de acolhimento, locais em que tínhamos a segurança e o conforto de que nossas vivências encontrariam abrigo¹⁷. As aulas eram regadas por muito diálogo, por uma abertura a tudo que viesse a ocorrer na nossa trajetória na Residência. Minhas narrativas encontravam ecos nas falas das demais residentes, no acolhimento da professora Sônia, bem como nas leituras que fazíamos e nos relatos de professoras convidadas por Sônia para compartilhar sua experiência. Também tínhamos por hábito a escrita de um diário de bordo, onde registrávamos nossos atravessamentos. Tudo isso pelo entendimento de que nossas vivências poderiam ser insumo para nossa pesquisa e, por consequência, para nossa formação.

Em novembro de 2020, em um dos encontros da disciplina, fomos convidadas a compartilhar nossas impressões e sentimentos sobre nossa trajetória na Residência até aquele momento. Me lembro de ter sido uma aula especialmente densa pois estávamos vivendo dias difíceis, em diversos sentidos. No meu relato, contei que em meio a certos desagradados daqueles dias, meu coração ficava aquecido pelas “pequenas realizações que dão sentido”, e era nelas que tentava depositar minhas energias. Essa expressão acabou virando um bordão da matéria, uma atitude para a qual recorriamos sempre que nos percebíamos envoltas por dias pesados e enfadonhos. Nas palavras da Sônia, ao escrever sobre esse encontro em nosso espaço virtual no Moodle:

Assim, nossa aula de ontem foi uma aula povoada de muitas delicadezas. E ao percebê-las, também nos ficou clara a beleza da provocação da Camila sobre buscar as PEQUENAS REALIZAÇÕES QUE DÃO SENTIDO... sentido epistêmico, sentido à vida, sentido profissional, sentido à escola, sentido ao encontro com o outro (MIRANDA, 2020).

Hoje, depois de tantos meses de Ensino Remoto e de muitas reflexões geradas por esta pesquisa, percebo que essas “pequenas realizações” são os vários afetos que me atravessaram ao longo desse processo. Não cabe aqui avaliar se esses afetos são melhores ou piores do que aqueles que existem no ensino presencial, mas sim entender e refletir sobre as possibilidades do contexto remoto.

¹⁷ Me arriscaria a dizer que essa necessidade por acolhimento e abrigo foi algo que se passou em todas as pessoas envolvidas no ERE, sejam docentes, estudantes ou familiares. A pandemia de Covid-19 nos trouxe muitas angústias e incertezas em relação à diversos âmbitos das nossas vidas, dentre os quais a Educação. Esses sentimentos nos atravessaram (e ainda atravessam) a todo momento, e ter um local de escuta e empatia era algo muito urgente nesses momentos.

Irei primeiramente abordar aqueles afetos que comigo vieram ao longo da minha formação, que compuseram meu mapa de trilhas docentes (retomando a metáfora construída no começo deste capítulo) e que em determinado momento da Residência senti estarem ausentes na minha prática pedagógica. Por outro lado, a partir de uma postura de abertura frente aos acontecimentos das aulas de Artes no ERE, juntamente com as leituras realizadas ao longo da pesquisa e as conversas e reflexões feitas com meu orientador e minha orientadora, aos poucos fui me percebendo ser atravessada por outros afetos. Com isso, fui percebendo a potência das trocas realizadas no encontro com o outro a partir de outros lugares. Trago aqui a fala de Guedes, que esmiúça o entendimento dessas trocas e contatos que ocorrem na sala de aula:

Talvez se torne mais claro explicar que se trata de fazer tudo “com tato”, no sentido corporal, diante do que é vivido, experienciado e o mais importante: narrado. É por meio da experiência e da narrativa que cada um estabelece sentido para as mais diversas situações cotidianas (GUEDES, 2020, p. 228).

Deste modo, compreendo que me encontro em meio a uma teia de afetos que se entrecruzam com alguns pensamentos e teorias. Me colocarei no movimento de enveredar por essa teia, olhando atentamente para os seus fios e as relações estabelecidas entre eles.

Um dos fios desse emaranhado é o conceito de experiência, partindo do entendimento de Jorge Larrosa (2002). O autor compreende a experiência como algo que nos passa, nos acontece, nos toca. Esse algo, ao nos atravessar, não nos deixa do mesmo jeito. Ele nos forma e nos transforma, naquele momento ou com a passagem do tempo. Outro fio dessa rede parte de Paulo Freire (2011) e seu entendimento sobre educação humanizadora. Da amplitude de seus escritos, destaco a postura de considerar a estudante como protagonista do processo de construção e reconstrução do conhecimento, ao lado da educadora, igualmente sujeito do processo. Freire acredita que a capacidade de aprender e de ensinar serão mais e melhor praticadas quanto mais sujeitos do processo nos colocarmos. Também realço a dimensão política do fazer pedagógico e as implicações que isso traz para a nossa prática. Por fim, entrelaço esses fios com a dimensão da Arte, considerando-a como um campo que nos faz entender e nos relacionar com o

mundo, provocando atravessamentos em nós. O exercício da Arte nos provoca a inventarmos problemas, inventarmos a nós mesmas e ao mundo (MACEDO, 2020).

A partir desse panorama, pouso o meu olhar sobre essa rede de afetos, na busca de narrar os seus entrelaces. Para organizar as ideias aqui contidas, os afetos foram agrupados a partir de suas similaridades. Esses agrupamentos não foram concebidos como categorizações teóricas formatadas e fixas, mesmo porque suas fronteiras são diluídas e vários dos exemplos poderiam estar em mais de um grupo.

3.1 AFETOS SENTIMENTAIS

Gostaria de começar abordando o afeto em seu sentido mais usual: afeição, carinho, estima, simpatia, ternura. Acredito que essa seja a primeira ideia que surge à mente quando se fala em afeto. Esses e outros elementos constituem uma “teia de sentimentos, emoções, sentidos e subjetividades” (O VÍNCULO..., 2015, n.p.) que se fazem presentes nos processos educativos. À mim, esses foram os fatores que, por acreditar estar em falta na minha prática docente, geraram as inquietações que deram o pontapé neste trabalho. Talvez por isso mesmo tenham feito parte das primeiras situações que me chamaram atenção no processo da pesquisa. Aos poucos algumas situações foram me saltando aos olhos, como quando uma estudante fez um coração com as mãos para demonstrar seu apreço por nós, docentes da aula.

Figura 7 - Estudante fazendo gesto em demonstração de afeto



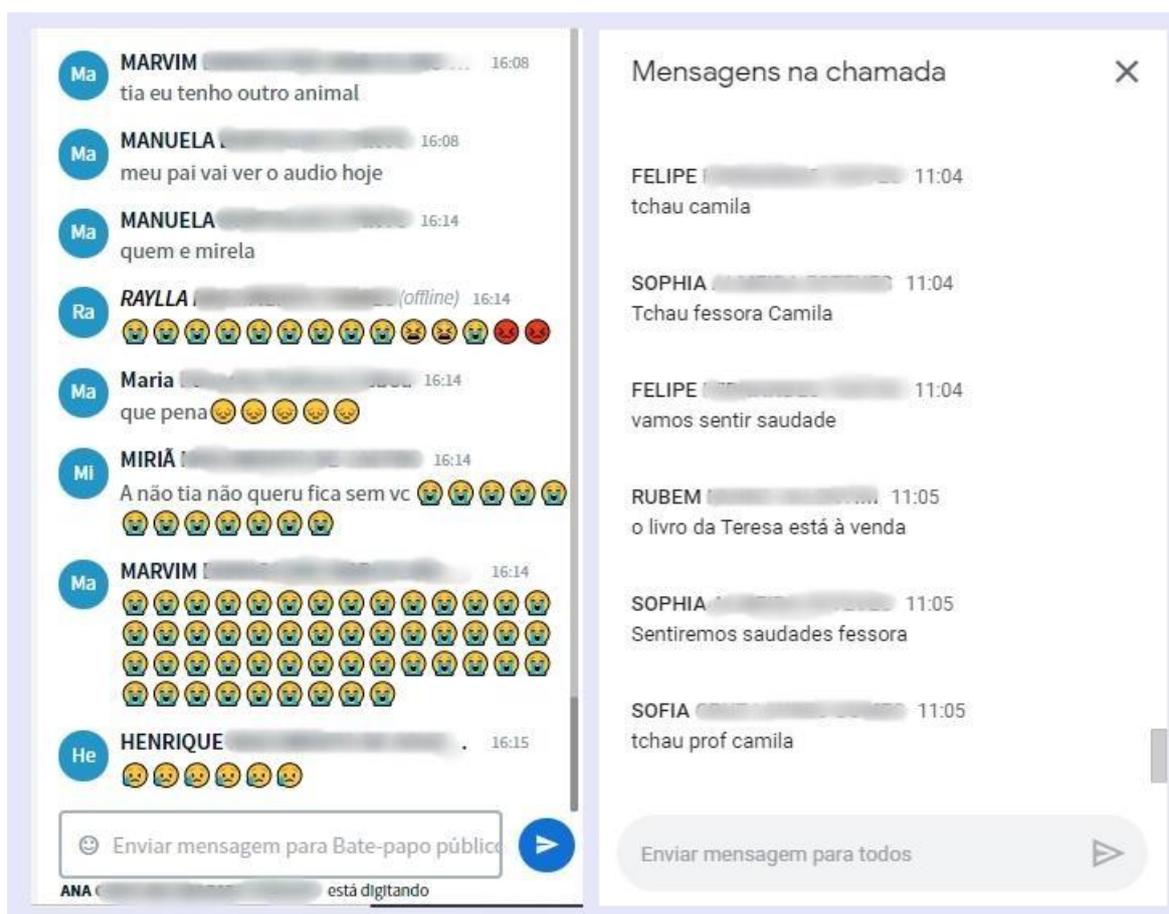
Fonte: Print de uma aula no BBB, 2021.

Trazer o afeto de maneira central no trabalho é algo que pode ser visto com desconfiança por algumas educadoras. Há uma concepção histórica em nossa sociedade que associa o aprender à aquisição de conhecimento de modo técnico, objetivo e racional. Em contraponto, Brandão (s.d., n.p.) defende a urgência da escola ser “um lugar de trocas de afetos e de sentidos dentro e ao redor do aprendizado da experiência da tolerância, da igualdade, da liberdade, da justiça, e, por que não? do Amor”. Nesse sentido, Paulo Freire nos sinaliza que trazer esses sentimentos para a prática docente é um ato de coragem:

"(...) preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2011, p.101).

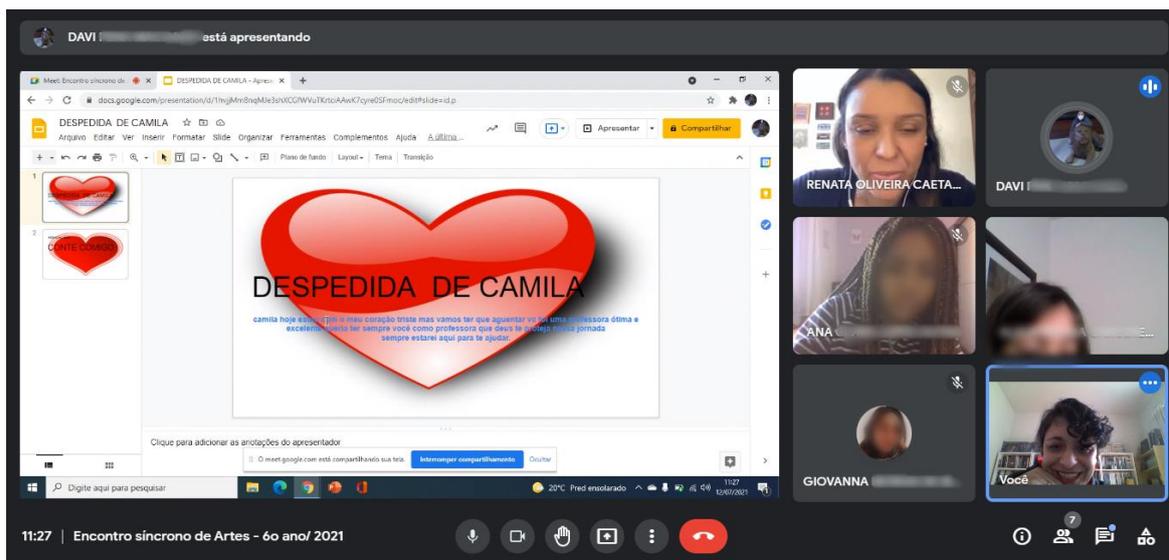
Entendendo esse movimento de “querer bem” como uma via de mão dupla, trago uma situação que ocorreu no último dia em que dei aula para as turmas. Recebi várias manifestações de carinho por meio de mensagens no chat dizendo da tristeza das estudantes com a minha partida e da saudade que elas sentiriam de mim (figura 8). Ganhei até mesmo montagens como presentes de dois estudantes (figura 9).

Figura 8 - Mensagens dos chats das minhas últimas aulas junto às estudantes do 2º e 6º ano, respectivamente



Fonte: prints de aulas no BBB e no Google Meet, 2021.

Figura 9 - Montagem criada por um estudante do 6º ano como presente para mim



Fonte: Print de uma aula no Google Meet, 2021

Para narrar as próximas situações de afetividade, retomo mais uma vez o meu mapa de trilhas no território da docência com o que me é tão importante: mãos dadas, diálogo, olho no olho, corpo a corpo. Parece até irônico como são justamente essas atitudes que precisamos evitar para prevenir o contágio da Covid-19. A pandemia nos fez sair de um cotidiano em que vários corpos se relacionavam e interagiam dentro de uma sala de aula para um ambiente remoto em que mal nos vemos. Encontro ecos na fala de Barros:

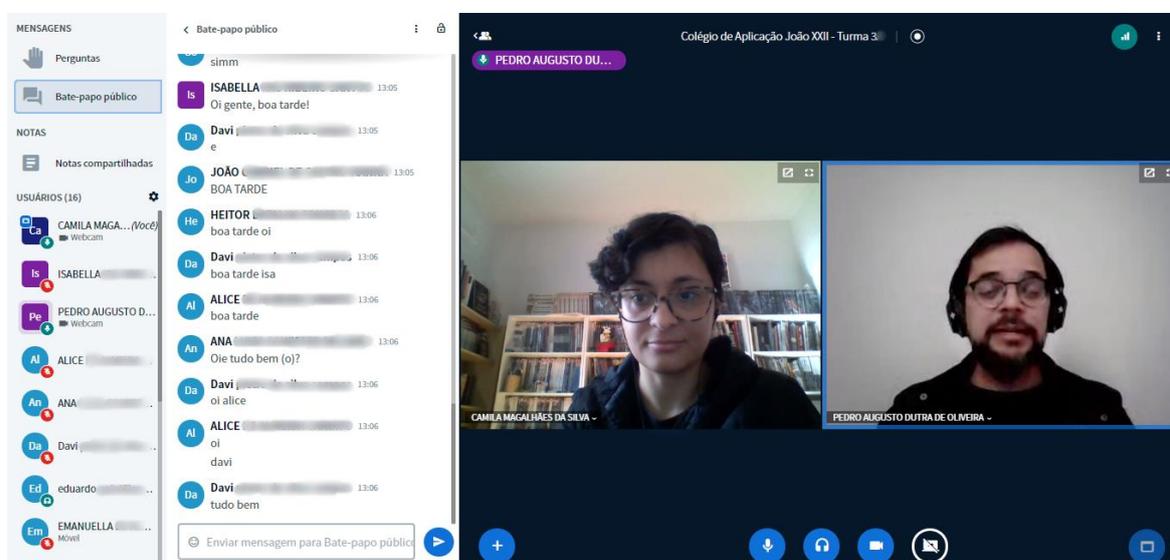
Pessoalmente, essa nova experiência de atividades de estudos remotas me deixou, como aluna e educadora, com mais saudade da sala de aula, do quadro verde e do giz, das relações com os colegas e das trocas nos ambientes da escola e da universidade. Eu nunca havia parado para pensar nessas **pequenas trocas humanas diárias** que agora fazem tanta falta (2020, p.183-184, grifo nosso).

É claro que encontramos algumas frestas em meio ao cotidiano. Se o ERE não limita de todo as trocas entre as pessoas, alguma troca há de existir. Ocorreram trocas mais triviais, como quando um estudante, ao concordar com a professora Renata sobre determinado assunto, simulou um toque de mãos com ela por meio da câmera. Ou quando relatei para uma turma como sentia falta de vê-las com a

câmera aberta e uma estudante permaneceu após o término da aula apenas para abrir a câmera para mim, de modo que eu pudesse vê-la¹⁸.

À medida que o Ensino Remoto foi acontecendo, fomos entendendo as potencialidades do uso da câmera ao mesmo tempo em que fomos adquirindo confiança para usá-la. Inicialmente, quando os momentos síncronos começaram, usávamos a câmera com muita parcimônia e prudência. Entendíamos que nem todas as estudantes possuíam uma internet de qualidade e muitas câmeras abertas ao mesmo tempo poderiam sobrecarregar o seu acesso. Abaixo temos uma imagem de como usualmente era um encontro síncrono: apenas nós, docentes, com a câmera ligada, e a fala das estudantes ocorrendo prioritariamente por áudio ou chat.

Figura 10 - Encontro síncrono com o 3º ano



Fonte: Print de uma aula no BBB, 2021.

Aos poucos fomos contornando essa situação e encontrando estratégias para que o uso da câmera fosse uma ferramenta que estivesse alinhada com os objetivos da aula. Assim, as trocas, que eram esporádicas, passaram a ser provocadas por nós. Essa mudança de postura foi ainda mais significativa quando passamos a fazer atividades práticas durante a aula. Passamos então a pedir que

¹⁸ Nem todas as situações citadas ao longo do trabalho virão acompanhadas de imagens, uma vez que nem sempre foi possível realizar o registro das mesmas.

as estudantes ligassem a câmera em alguns momentos para fazer, mostrar ou falar sobre alguma atividade proposta.

Como exemplo, resgato uma atividade que propomos para o 3º ano ao abordar as cantigas de roda. No material assíncrono presente no Moodle, apresentamos para as crianças um exemplo de cantiga de roda e pedimos que elas aprendessem a brincadeira, fizessem com alguém de casa, tirassem uma foto enquanto estivessem brincando e postassem na plataforma. Para o momento síncrono, inicialmente havíamos planejado apenas explicar verbalmente a atividade. No meio da aula de umas das turmas, o professor Pedro teve a ideia de brincarmos com a cantiga de roda junto com as crianças durante o próprio encontro, com as câmeras abertas. Como parte da dinâmica, uma criança deveria propor movimentos que dialogassem com a letra da música enquanto as demais a observavam por meio da câmera e aprendiam o seu movimento. Foi uma aula muito significativa para nós. Além do divertimento das crianças, as câmeras abertas nos permitiram vermos umas às outras e trocamos possibilidades de movimentos, de modo que a aprendizagem circulasse entre nós.

Figura 11 - Crianças do 3º ano brincando com cantigas de roda



Fonte: Print de uma aula no BBB, 2021.

É claro que esse processo de exploração da interatividade possibilitada pelas ferramentas das plataformas, principalmente em relação ao uso da câmera, não foi algo linear. É preciso reconhecer que tivemos muito receio em usar esses recursos e caminhamos a passos lentos para explorá-los. Hoje conseguimos perceber situações que se passaram em que poderíamos ter experimentado mais profundamente esses aparatos.

De toda forma, essas situações demonstram a importância que a câmera aberta assume em tempos de Ensino Remoto. Em uma interação mediada pela tela, o ver e ser visto potencializa as relações que são possíveis nesse contexto. Em se tratando de ensino remoto de Artes, especificamente artes visuais, dança e música, a imagem e o som possuem ainda mais importância, uma vez que são o seu principal suporte.

Por outro lado, ainda que a câmera tenha grande importância, seu alcance é extremamente limitado. Primeiramente porque só conseguimos ver parte dos corpos das estudantes (normalmente apenas o tronco e a cabeça). Além disso, usualmente a quantidade de câmeras abertas é muito pequena em comparação com a quantidade de estudantes presentes nas salas. Para exemplificar, trago essa imagem do 6º ano:

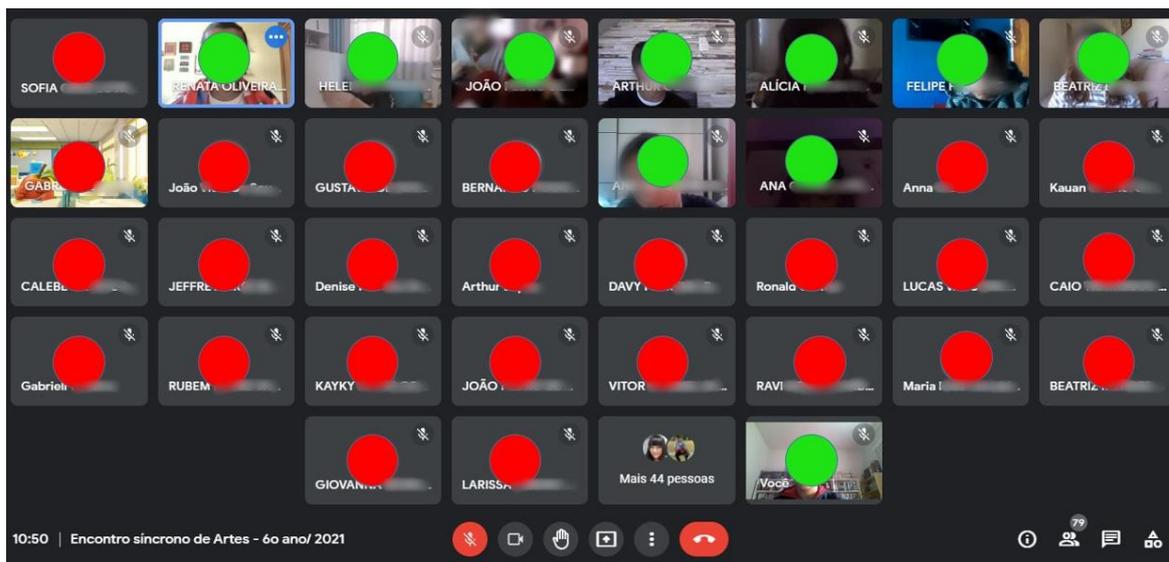
Figura 12 - Momento síncrono do 6º ano



Fonte: Print de uma aula no Google Meet, 2021

A princípio, poderíamos achar que há muitas estudantes com a câmera aberta. No entanto, se alteramos a visualização da reunião para que mais pessoas apareçam na tela, veremos que a quantidade de câmeras abertas é ínfima. Na imagem abaixo, as bolas verdes representam as câmeras abertas e as bolas vermelhas representam as câmeras fechadas. E ainda há de se observar que haviam mais de 40 pessoas que não apareciam na tela que estavam com a câmera fechada.

Figura 13 - Câmeras abertas e fechadas no encontro síncrono do 6º ano



Fonte: Print de uma aula no Google Meet, 2021

Dentro desse cenário, é muito importante nos questionarmos o que significa a escolha de uma estudante por abrir ou fechar a câmera. Em um contexto de ensino remoto, a câmera aberta nos faz adentrar os lares das educandas, e assim passamos a ter acesso à sua intimidade. A exibição da parede de um quarto ou de um móvel da sala pode trazer a exposição de elementos que anteriormente a sala de aula mascarava. É preciso ter atenção àquilo que a discente escolhe ou não mostrar e por que ela faz essa escolha.

3.2 AFETOS PEDAGÓGICOS

Me debruço agora sobre as situações que demonstram uma postura de escuta nossa enquanto docentes para com as educandas em situações ligadas ao contexto da sala de aula. Me aproximo do sentido de escuta proposto por Freire (2011), que a entende como uma atitude de abertura à fala, ao gesto e às diferenças do outro. Trago como primeiro relato uma situação que ocorreu com os 2º e 3º anos. Em dezembro de 2020, resolvemos planejar um encontro síncrono em que o objetivo central seria a escuta às estudantes. Os momentos síncronos haviam começado há poucas semanas, então esses eram os primeiros encontros com as crianças, as primeiras ocasiões em que poderíamos ter um diálogo mais dinâmico e interativo. Além disso, já estávamos aproximadamente na metade do

ano letivo de 2020. A partir dessas duas circunstâncias, estávamos em um momento de avaliação do que havíamos feito até então e planejamento para o que proporíamos até o final do ano letivo (que iria se finalizar em março de 2021). E tivemos a ideia de incluir a percepção das crianças nessas decisões.

Retomando o pensamento de Freire (2011), nos entendemos enquanto educadoras em permanente estado de inacabamento. Com isso, não nos colocamos em um lugar de falsas certezas. Mantivemos uma postura inquieta, de constante reflexão sobre o fazer docente. E era nossa vontade trazer as percepções das estudantes para essa práxis. A iniciativa do diálogo vinha de um desejo de colocar as estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Era por meio da escuta e do diálogo que desejávamos construir uma relação de trocas com as estudantes. Nas palavras de Freire:

"(...) é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* [os educandos]. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*. (...) [O educador] fala *com* ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele* (2011, p.82, grifo do autor).

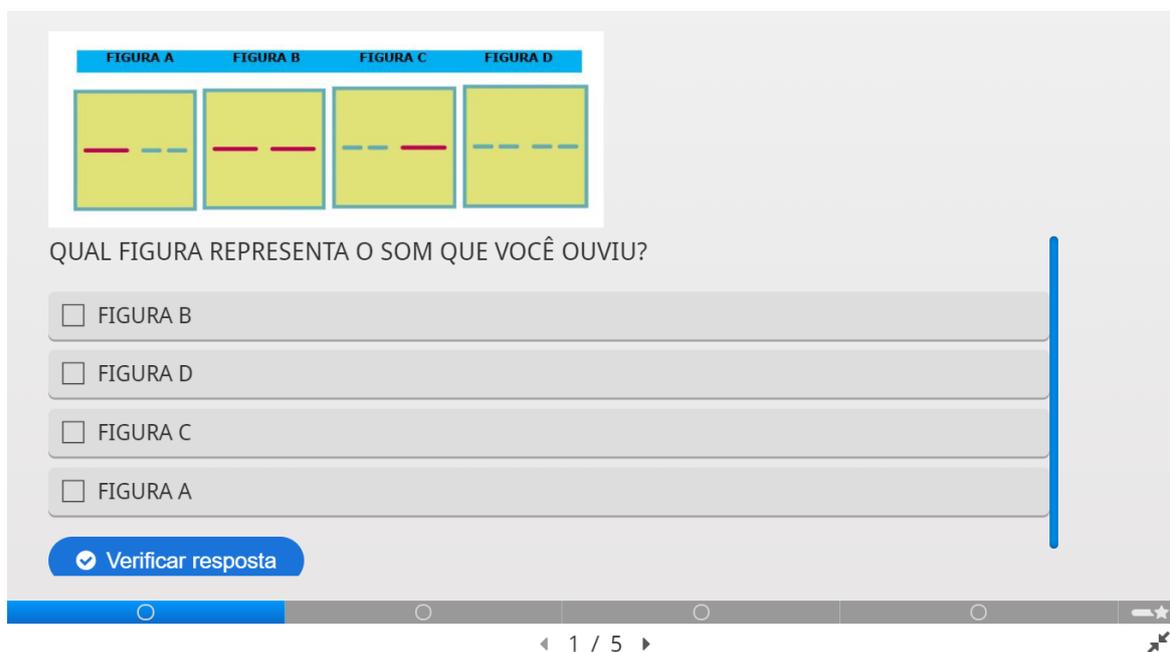
A partir desses pensamentos, planejamos o encontro síncrono com as crianças do 2º e 3º ano. Elaboramos algumas perguntas e conduzimos a aula em uma conversa a partir desses pontos:

- Quais atividades vocês gostaram? Porque?
- Quais atividades vocês não gostaram? Porque?
- Vocês tiveram alguma dificuldade? Qual?
- O que vocês gostariam de fazer nesse momento?
- O que vocês gostariam de fazer nos momentos síncronos?

Antes de trazer a fala das crianças, é importante lembrar que, até aquele momento, havíamos trabalhado atividades mais teóricas com as turmas do primeiro segmento. Havia um entendimento por parte do setor de gestão de Educação à Distância da UFJF de que era preciso priorizar o uso dos recursos da própria plataforma Moodle, pois tinha-se o receio de que ela não suportaria o

armazenamento de um volume muito grande de arquivos de mídia (o que foi contornado posteriormente). Com isso, havíamos priorizado atividades mais teóricas, como fóruns, glossários e jogos.

Figura 14 - Atividade de quiz em um material do 2º ano no Moodle



Fonte: plataforma Moodle, 2021.

Durante a conversa, as crianças nos trouxeram um grande desejo por atividades práticas, que englobassem a criação artística. Esse foi um momento de grande virada nas nossas aulas. Passamos a trazer propostas de experiências artísticas que ajudassem na construção de sentido por parte das educandas. Com isso, percebemos um aumento no envolvimento das crianças bem como um maior entendimento e apropriação do que estava sendo estudado.

Esse movimento de aumento de proposição de criações artísticas também ocorreu no 6º ano, principalmente nos encontros síncronos. No segundo segmento, não havia o problema de sobrecarga do Moodle com arquivos de mídia. Dessa forma, as estudantes já realizavam propostas de criação nas atividades assíncronas desde o começo do ano letivo. Por outro lado, inicialmente entendíamos os momentos síncronos como uma extensão do Moodle, ou seja, como um momento de conversar e tirar dúvidas sobre o material de estudo que já estava na plataforma, sem trazer conteúdos novos. Com o tempo, passamos a ver

os momentos síncronos também como um complemento do que estava no Moodle. Assim, trabalhamos com os mesmos conteúdos presentes nos materiais de estudo, mas usando outros materiais, de modo a colaborar para ampliação do entendimento das estudantes sobre os conteúdos. E isso passou a abranger também propostas práticas. Com isso, percebemos um envolvimento e participação muito maior das educandas durante as aulas. O resultado dessa mudança foi tão positivo que no ano letivo de 2021 eu e Renata optamos por juntar as três turmas de 6º ano em um único horário, de maior duração, para que houvesse mais tranquilidade para desenvolver as propostas de criação.

Ainda em relação ao diálogo e exercício da escuta, uma outra postura significativa que tivemos ao longo desse processo foi o uso de perguntas disparadoras. Paulo Freire (2011) defende que uma das posturas que quem se propõe a ter uma prática educativo-progressista deve ter é o estímulo à uma curiosidade crítica e inquieta. O autor entende a curiosidade enquanto inquietação indagadora, enquanto anseio para elucidar algo, enquanto busca por explicações. Para Freire, é papel da docente “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (2011, p.86).

Dentro desses princípios, buscamos estimular a curiosidade dos discentes por meio de perguntas disparadoras. Começávamos a maior parte das nossas aulas (síncronas ou assíncronas) com perguntas, e partíamos do diálogo gerado por essas perguntas para impulsionar os processos de construção de conhecimento, como no exemplo abaixo:

Figura 15 - Perguntas disparadoras em um material de estudo do 6º ano

Para continuarmos nessa reflexão, vejam o vídeo abaixo.
Enquanto assistem, pensem: O que gera os movimentos
de dança? O que gera os desenhos? Qual é o mais
importante, dança ou desenho?



Fonte: plataforma Moodle, 2021.

Outro momento que merece ser destacado foi quando criamos estímulos para que as perguntas disparadoras partissem das próprias estudantes. Tivemos essa postura, dentre outras situações, quando convidamos algumas pessoas para compor as aulas, seja participando da elaboração de um material para o momento assíncrono, seja em uma conversa no momento síncrono. Nessas situações, os questionamentos das educandas não somente eram considerados, como também eram colocados no centro da aula. No exemplo abaixo, convidamos o indígena Dauá Puri, escritor, poeta, compositor e contador de histórias da etnia Puri, para compartilhar um pouco das vivências de seu povo. Gravamos uma conversa com ele, e os vídeos dessa conversa se tornaram material de estudo para as crianças do 2º ano. Dias antes da gravação com Dauá, durante o encontro síncrono com as turmas, pedimos que as discentes nos contassem suas dúvidas sobre Arte e cultura indígena. A conversa com Dauá foi orientada por um roteiro feito a partir dessas perguntas das estudantes. Ao longo do diálogo, íamos mostrando os questionamentos das educandas na tela para que o convidado construísse sua fala a partir delas.

Figura 16 - Gravação de material pedagógico com Dauá Puri para aulas do 2º ano

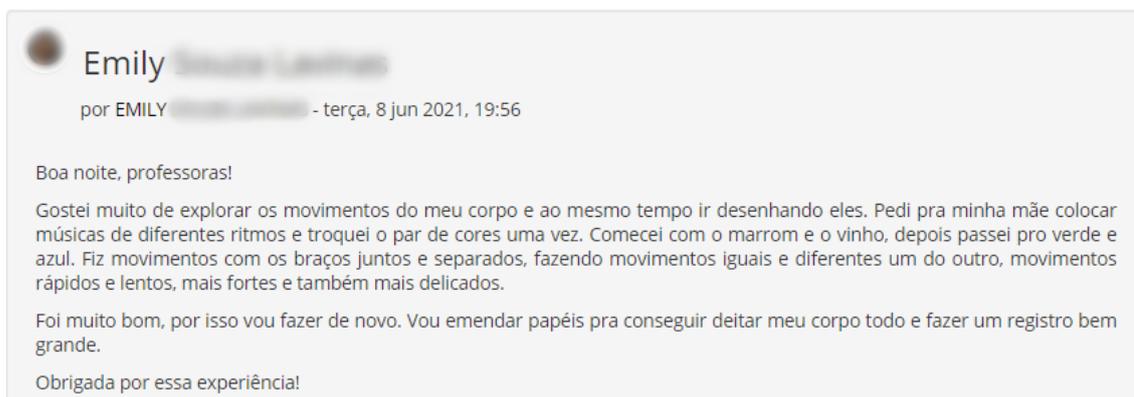


Fonte: print de uma reunião no StreamYard.

Agora direciono esse olhar sobre a escuta às estudantes para abordar nosso movimento de tentar compreender o que as atravessava a partir das nossas proposições. O Ensino Remoto muitas vezes limitou o nosso acesso ao resultado final da atividade, afastando-nos dos processos de criação que geraram esses resultados. As estudantes postavam as devolutivas na plataforma Moodle e nós, como educadoras, muitas vezes não tínhamos acesso à como aquela devolutiva havia sido criada. Essa falta de acesso ao processo se mostrava ainda mais latente se levarmos em consideração que, enquanto docentes de Artes, temos como princípio a valorização muito maior do processo do que do resultado artístico.

Havia algumas situações, no entanto, que esse processo se fazia visível, ou que pelo menos tínhamos alguns indícios de como ele era. Em alguns momentos, ele se mostrava de maneira espontânea. Houve casos, principalmente no 6º ano, em que as estudantes comentaram durante encontros ou no Moodle se haviam gostado da proposta e o que haviam pensado para realizá-la. No exemplo abaixo, destaco a escolha da estudante por termos como “explorar” e “experiência”, tão significativos nos processos educativos em Arte.

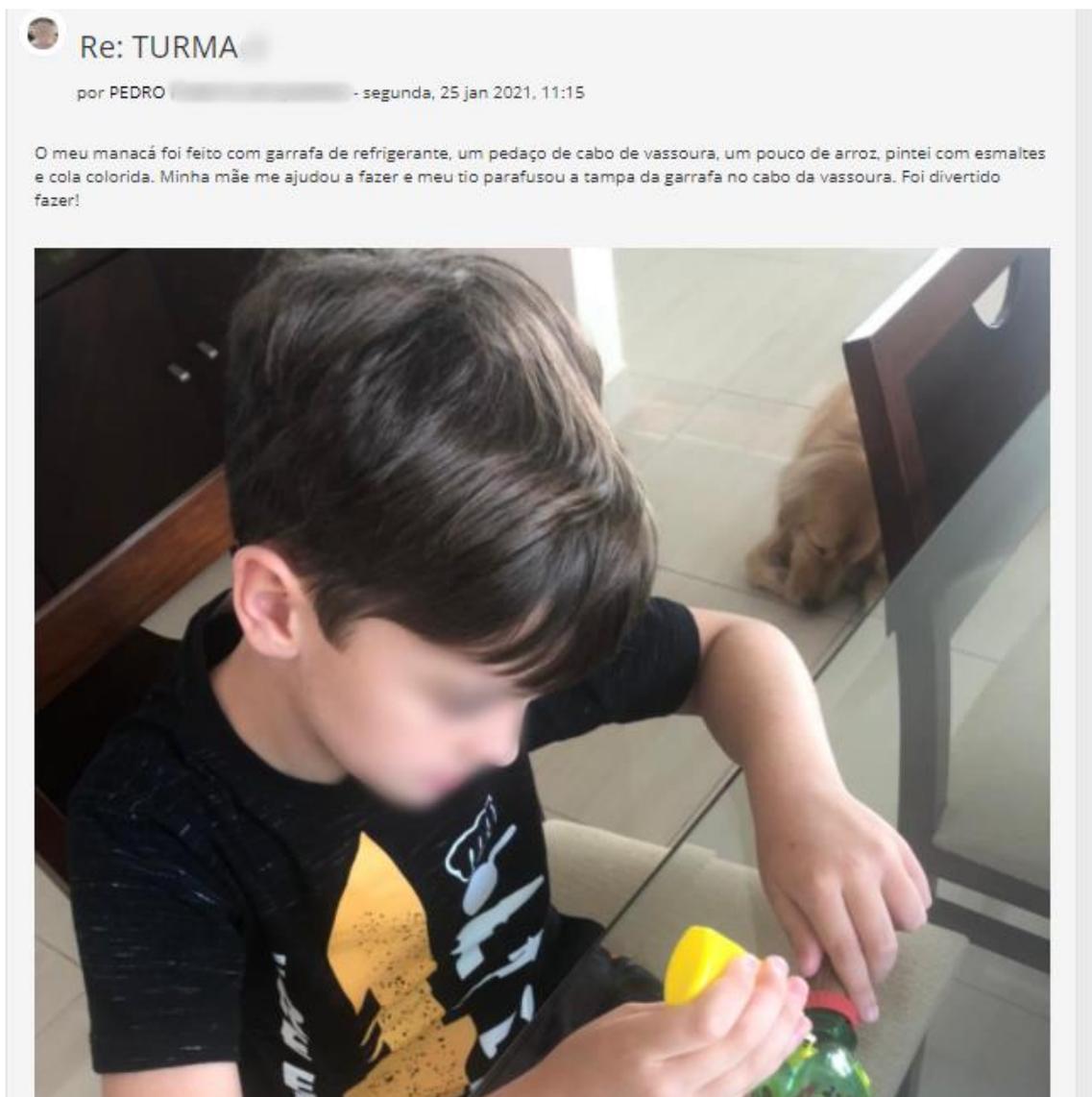
Figura 17 - Comentário no Moodle de uma estudante do 6º ano sobre uma atividade



Fonte: plataforma Moodle, 2021.

Também houveram momentos em que a sinalização de como havia sido o processo ocorria a partir de uma solicitação nossa. Essa sinalização poderia ocorrer de maneira mais simples, como quando, por exemplo, em uma atividade de construção de instrumentos musicais do 2º e 3º ano, pedimos que as estudantes enviassem uma foto sua construindo o objeto.

Figura 18 - Foto de um estudante construindo instrumento musical



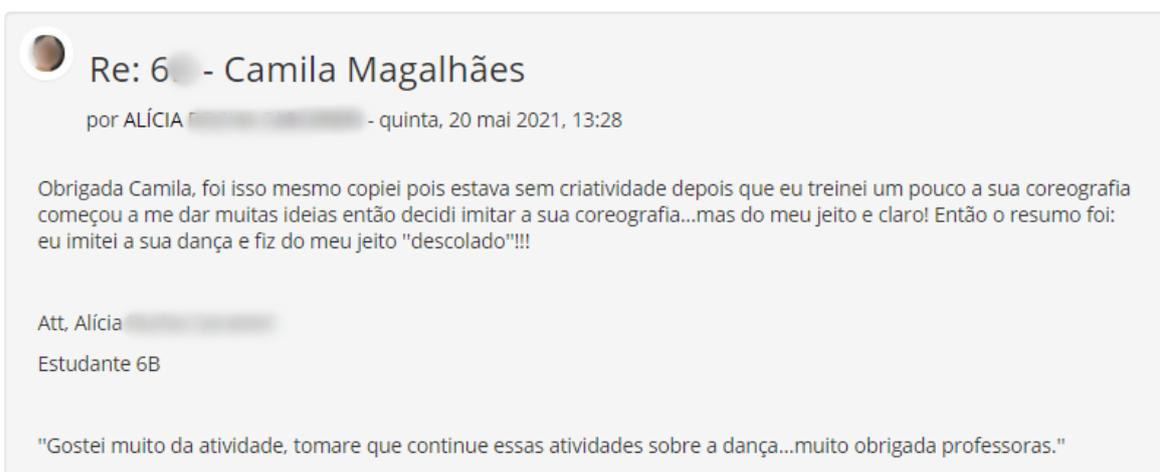
Fonte: plataforma Moodle, 2021.

Em outras situações, requisitamos descrições mais completas, por meio da elaboração da experiência vivida através da palavra, seja ela falada ou escrita. Trago nesse momento o pensamento de Freire (2011), que ressalta a importância da comunicabilidade do entendimento construído pelas docentes sobre determinado assunto. Assim, ele compreende que é papel das educadoras instigar a estudante a comunicar o seu entendimento por meio da palavra. Em concordância com o autor, trago também os escritos de Larrosa, que acredita que a construção do sentido do que somos e do que nos acontece (a experiência) se dá por meio da palavra:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p.21).

A partir dessas ideias, trago como exemplo as situações em que, durante o momento síncrono, pedimos para as estudantes do primeiro segmento mostrar e falar sobre a sua produção artística (como um desenho ou um instrumento musical) referente à alguma atividade da plataforma. Outro exemplo relevante ocorreu em uma proposta de dança do 6º ano em que criamos um fórum na plataforma para que as estudantes conversassem sobre como havia sido a experiência de realizar a atividade.

Figura 19 - Retorno de uma estudante do 6º ano sobre uma atividade de dança



Fonte: plataforma Moodle, 2021.

De todo modo, nem sempre conseguimos nos aproximar da percepção das estudantes sobre a experiência que elas tiveram a partir das propostas pedagógicas. Nessas circunstâncias, tentamos fazer uma leitura do processo de maneira indireta, mais subjetiva. No caso das atividades presentes na plataforma, nos debruçamos sobre as devolutivas, buscando sinais no trabalho de como a estudante entendeu a proposta. O jeito que um traço estava marcado em um desenho ou o modo como um braço se movimentava em um vídeo nos ajudava a mapear sinais do entendimento das estudantes sobre aquela proposta.

Essa leitura mais subjetiva também ocorria nos momentos síncronos. Entendendo os encontros síncronos como mais um “espaço pedagógico” dos processos educativos, ele também possui a necessidade de ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2011). Destaco aqui a leitura da linguagem corporal das estudantes. Nesse caso, o nosso principal recurso era a imagem captada pela câmera. Ainda que de maneira limitada (pelos motivos expostos anteriormente), a câmera podia nos mostrar a expressão de um olhar desatento, um sorriso descontraído ou um tronco recolhido. Tentar compreender a significação desses gestos afinava nossa percepção sobre o que estava ocorrendo durante a aula e, com isso, nos orientávamos em relação às nossas escolhas e decisões.

Por fim, para finalizar essa questão da leitura dos processos formativos, destaco que as nossas propostas nem sempre agradavam ou geravam satisfação nas estudantes. Ainda assim, essas propostas tinham potencial para provocar experiências significativas. Com isso, também nos cabia a tentativa de compreender como essas experiências se davam.

3.3 AFETOS EXTERNOS

Dando continuidade a estas reflexões, abordo agora a postura de leitura e escuta àquilo que atravessa às estudantes a partir de fatores fora do contexto escolar, mas que inevitavelmente afetam os processos educativos. Existem questões que são de fora da escola, que não são responsabilidade da escola (ou não deveriam ser) mas que fatalmente estão no espaço escolar. Dito de outra forma, questões que se originam em outros espaços mas acabam compondo a trama da rede de afetos escolares que me propus a desfiar neste trabalho. Quais outros acontecimentos se passam e tocam às estudantes? O que mais estão vivenciando e sentindo? O que está por detrás daquela “lista de nomes”?

Essa atenção às discentes por inteiro colabora, segundo Carvalho e Faria (2010), para a prática de uma abordagem afetiva. Segundo os autores, essa abordagem se dá pela construção de uma relação pautada por uma visão integral das educandas. Freire (2011), por sua vez, justifica essa visão por entender que educadoras lidam com gente e, conseqüentemente, também lidam com seus

sonhos, utopias, desejos, frustrações, intenções, esperanças e tantas outras particularidades humanas. E vai além:

E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. **Mas sou gente** (FREIRE, 2011, p.103-104, grifo nosso).

Sendo o Ensino Remoto Emergencial o recorte deste trabalho, não poderia começar a abordagem desse tópico sem falar da crise econômica, política, social e sanitária pela qual o Brasil se viu imerso ao longo da pandemia. É muito importante salientar que o Coronavírus não fez surgir desigualdades dentro da escola. Desde muito tempo, elas são ocasionadas pela prática do Estado Mínimo, pela omissão em relação à garantia de acesso e de permanência de direitos da população e pela transferência e individualização da responsabilidade para as unidades escolares, que abraçavam uma função de proteção social. As desigualdades já estavam ali, mas a escola não tinha (e continua não tendo) condições estruturais para solucioná-las.

Entretanto,

(...) o vírus nos impediu de continuarmos fluindo a prática da responsabilização individual, ou seja, ao termos de abandonar o espaço e a convivência físicos no âmbito escolar, as relações que eram sustentadoras e minimizavam muitos dos impactos de um Estado Mínimo foram suprimidas (CARVALHO, 2020, p.137).

Ainda que a atuação das escolas seja limitada, Freire (2011) fala da impossibilidade de uma escola que se dispõe a ser engajada na formação das educandas, se manter alheia aos seus contornos sociais, culturais e econômicos. Fazê-lo seria desrespeitar a dignidade, o ser em formação e a identidade desses sujeitos. Complemento dizendo que as ações da escola camuflavam as desigualdades do alunato, de modo que suas carências pouco chegavam às docentes dentro da sala de aula. Com o Ensino Remoto, a cortina de fumaça se desfez e não foi possível mais ignorar as diferenças entre os sujeitos do espaço escolar.

Desde o começo da pandemia, o CAp. João XXIII não só manteve, como também reforçou sua política de atenção e cuidado às estudantes em condições de vulnerabilidade. Como descrito no capítulo anterior, o Colégio realizou várias ações de assistência social, que englobavam desde a doação de alimentos até o empréstimo de equipamentos. Uma ação que merece muito destaque foi a intensa mobilização que o CAp. realizou logo no começo do Ensino Remoto para mapear a situação socioeconômica das estudantes por meio da aplicação de um questionário em todos os segmentos da escola. O corpo docente e administrativo do João XXIII se engajou de maneira imensurável para que a pesquisa gerasse resposta de, se não todas, pelo menos da imensa maioria das educandas. A mobilização resultou em uma taxa de resposta de quase 98% (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020e). A análise das respostas orientaram as decisões da escola para a construção do ERE nos meses seguintes, posto que a constatação nos torna capazes de intervir na realidade (FREIRE, 2011).

Desde as primeiras reuniões de professoras que participei na Residência, me chamou atenção a grande preocupação das docentes para com as estudantes. As professoras se desdobravam para pensar em modos que a escola poderia amparar e acolher as educandas. Havia um estado de compreensão e empatia em relação às diferenças das estudantes, diferenças de contextos, tempos, espaços, acesso e tantas outras mais que se evidenciaram com a pandemia. As educadoras se apropriaram da escola, tomando para si a responsabilidade social da instituição e lutando por ela (MARCOLINO, 2020).

Essa foi uma postura que vi acontecer em vários outros momentos do Ensino Remoto. Ressalto alguns deles: a realização de diversas formas de treinamento sobre os recursos digitais e pedagógicos do ERE, que iam desde vídeos tutoriais até ligações telefônicas de professoras para estudantes e suas famílias; suporte de bolsistas de graduação da UFJF auxiliando estudantes na realização e envios de devolutivas; abordagens mais diretas dos professores à estudantes com dificuldades nos estudos ao longo do ERE, muitas vezes flexibilizando as atividades, avaliações e prazos; realizações de Laboratórios de Aprendizagem¹⁹;

¹⁹ Segundo consta no PPP do João XXIII, os Laboratórios de Aprendizagem “são espaços diferenciados de aprendizagem, de caráter obrigatório, realizados em horários específicos, com o objetivo de atender às dificuldades dos alunos para os quais o tempo escolar não foi suficiente para garantir o seu desenvolvimento. Os LAs. proporcionam, também, novas possibilidades de avaliação

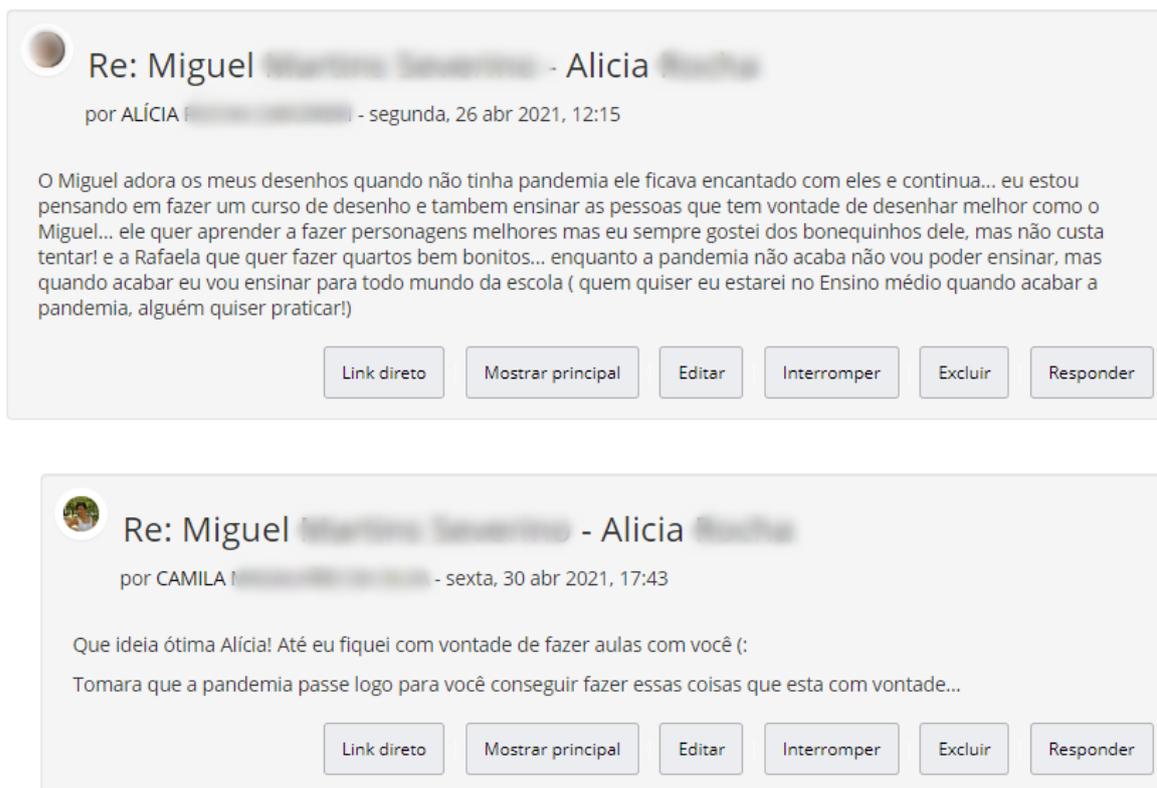
auxílio às estudantes na organização de seus estudos por meio da elaboração de planos de estudos semanais; reuniões entre professoras e diferentes instâncias da escola (como o Setor Educação Especial, o Núcleo de Apoio Escolar, familiares e direção da escola) para discussão sobre casos de estudantes com alguma questão na escola; e por fim, visitas à estudantes em situação crítica de vulnerabilidade social.

Por último, apresento duas situações de atenção à estudante em sua totalidade que ocorreram no âmbito das aulas de Artes. O primeiro deles partiu da minha postura de, ao avaliar as devolutivas no Moodle, dar retornos consistentes às educandas. Sentia que essa era uma forma de demonstrar para as discentes que os trabalhos delas realmente estavam sendo vistos por nós, ao invés de apenas se perderem no limbo da plataforma. Tentava fazer comentários específicos sobre as características de cada trabalho, destacando para cada estudante as potencialidades, além de dar sugestões. Com o passar do tempo, fui percebendo que esse retorno mais substancial, em algumas situações, fazia com que o fazer-pensar sobre o trabalho não se encerrasse com a postagem do mesmo. Ainda que de maneira muito breve, a discussão sobre o assunto em estudo se estendia após a entrega na plataforma.

Desse modo, passamos a entender o Moodle como mais um espaço de diálogo e troca com e entre as estudantes do CAp. Vendo a potencialidade desse lugar, eu, Renata e Pedro decidimos no ano letivo de 2021 que as atividades assíncronas seriam entregues majoritariamente por fóruns de discussão. Essa ferramenta do Moodle permitia que as estudantes vissem os trabalhos umas das outras e pudessem dialogar entre elas.

alterando notas ou conceitos do aluno”. Os LAs já ocorriam em tempos não-pandêmicos e foram retomados após um tempo de Ensino Remoto Emergencial.

Figura 20 - Comentário no fórum de uma estudante do 6º ano na atividade de um outro colega



Re: Miguel [Avatar] - Alicia [Avatar]
por ALÍCIA F. [Avatar] - segunda, 26 abr 2021, 12:15

O Miguel adora os meus desenhos quando não tinha pandemia ele ficava encantado com eles e continua... eu estou pensando em fazer um curso de desenho e também ensinar as pessoas que tem vontade de desenhar melhor como o Miguel... ele quer aprender a fazer personagens melhores mas eu sempre gostei dos bonequinhos dele, mas não custa tentar! e a Rafaela que quer fazer quartos bem bonitos... enquanto a pandemia não acaba não vou poder ensinar, mas quando acabar eu vou ensinar para todo mundo da escola (quem quiser eu estarei no Ensino médio quando acabar a pandemia, alguém quiser praticar!)

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Interromper](#) [Excluir](#) [Responder](#)

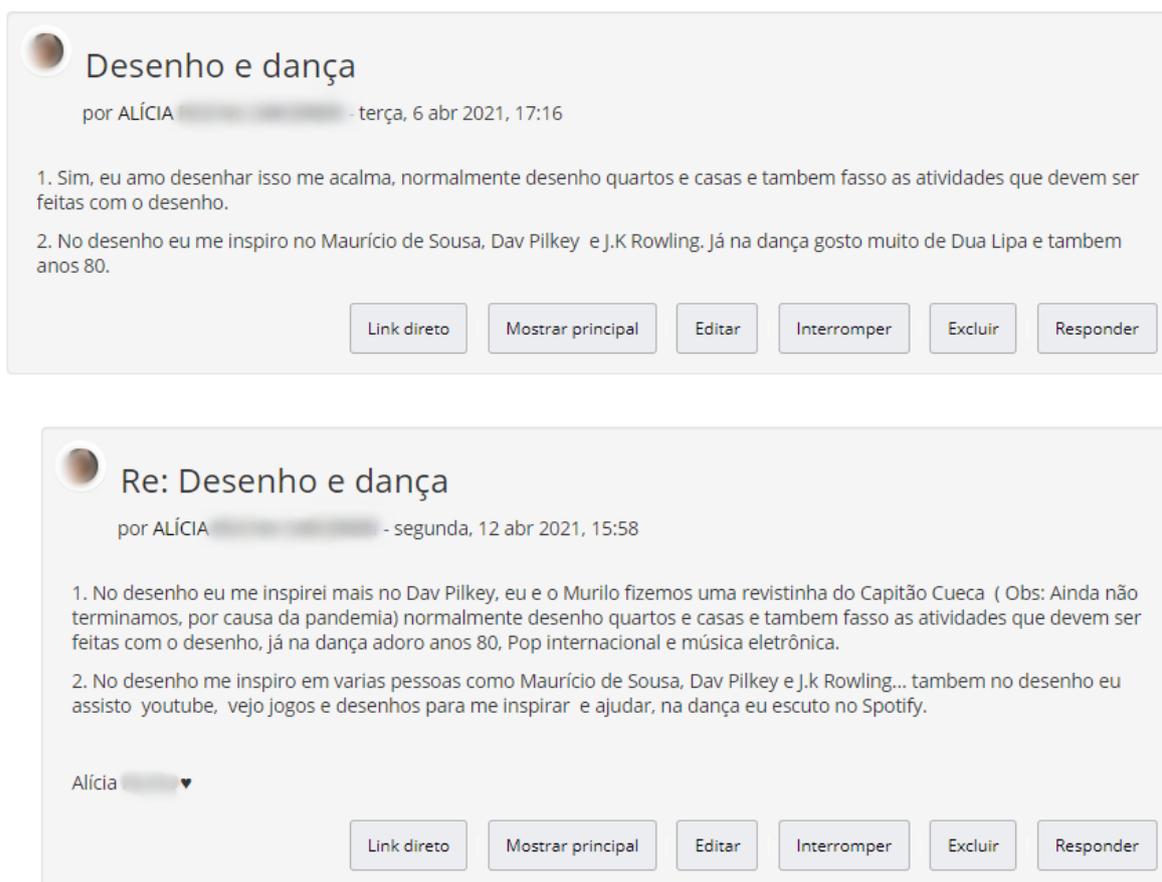
Re: Miguel [Avatar] - Alicia [Avatar]
por CAMILA I. [Avatar] - sexta, 30 abr 2021, 17:43

Que ideia ótima Alícia! Até eu fiquei com vontade de fazer aulas com você (:
Tomara que a pandemia passe logo para você conseguir fazer essas coisas que esta com vontade...

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Interromper](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: plataforma Moodle, 2021.

As discentes, por sua vez, perceberam nesse lugar uma abertura para trazer questões outras de sua vida. No 6º ano, no ano letivo de 2021, eu e Renata propomos um fórum de discussões em que as estudantes deveriam relatar como as artes visuais e a dança estavam presentes em seu cotidiano. Nessa atividade, uma estudante demonstrou-se acolhida por meu comentário, em que dizia entender a relação que ela tinha com a Arte.

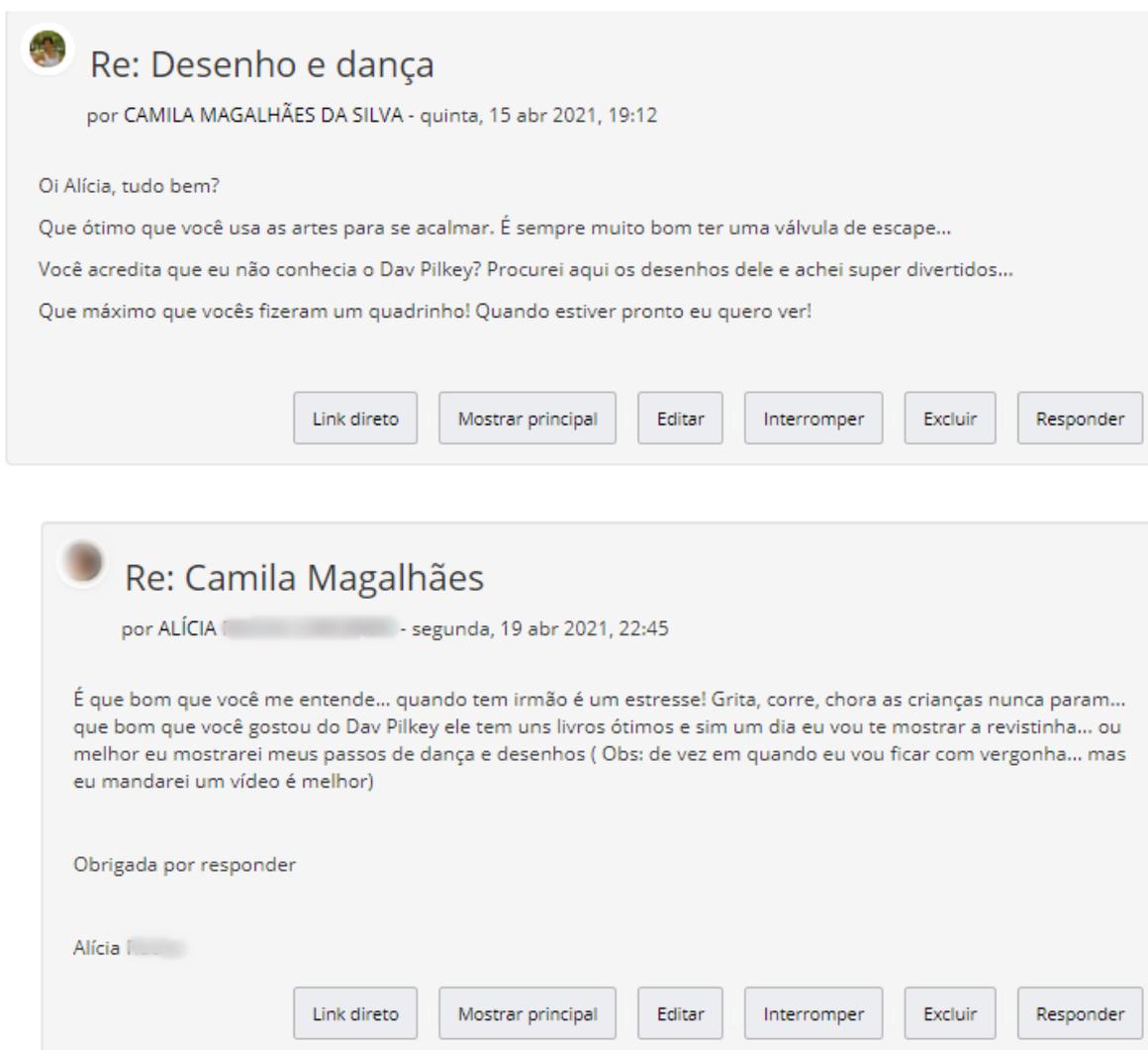
Figura 21 - Troca de comentários em uma atividade do 6º ano

The image shows a screenshot of a Moodle forum thread. The first post is titled "Desenho e dança" and is by user ALÍCIA, dated Wednesday, April 6, 2021, at 17:16. It contains two numbered points: 1. "Sim, eu amo desenhar isso me acalma, normalmente desenho quartos e casas e também faço as atividades que devem ser feitas com o desenho." 2. "No desenho eu me inspiro no Maurício de Sousa, Dav Pilkey e J.K Rowling. Já na dança gosto muito de Dua Lipa e também anos 80." Below the post are buttons for "Link direto", "Mostrar principal", "Editar", "Interromper", "Excluir", and "Responder".

The second post is a reply titled "Re: Desenho e dança" by the same user ALÍCIA, dated Tuesday, April 12, 2021, at 15:58. It contains two numbered points: 1. "No desenho eu me inspirei mais no Dav Pilkey, eu e o Murilo fizemos uma revistinha do Capitão Cueca (Obs: Ainda não terminamos, por causa da pandemia) normalmente desenho quartos e casas e também faço as atividades que devem ser feitas com o desenho, já na dança adoro anos 80, Pop internacional e música eletrônica." 2. "No desenho me inspiro em varias pessoas como Maurício de Sousa, Dav Pilkey e J.k Rowling... também no desenho eu assisto youtube, vejo jogos e desenhos para me inspirar e ajudar, na dança eu escuto no Spotify." Below the post is the user name "Alícia" with a dropdown arrow, and the same set of action buttons as the first post.

Fonte: plataforma Moodle, 2021.

Figura 22 - Troca de comentários em uma atividade do 6º ano



Re: Desenho e dança
por CAMILA MAGALHÃES DA SILVA - quinta, 15 abr 2021, 19:12

Oi Alícia, tudo bem?

Que ótimo que você usa as artes para se acalmar. É sempre muito bom ter uma válvula de escape...

Você acredita que eu não conhecia o Dav Pilkey? Procurei aqui os desenhos dele e achei super divertidos...

Que máximo que vocês fizeram um quadrinho! Quando estiver pronto eu quero ver!

Link direto Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder

Re: Camila Magalhães
por ALÍCIA [REDACTED] - segunda, 19 abr 2021, 22:45

É que bom que você me entende... quando tem irmão é um estresse! Grita, corre, chora as crianças nunca param... que bom que você gostou do Dav Pilkey ele tem uns livros ótimos e sim um dia eu vou te mostrar a revistinha... ou melhor eu mostrarei meus passos de dança e desenhos (Obs: de vez em quando eu vou ficar com vergonha... mas eu mandarei um vídeo é melhor)

Obrigada por responder

Alícia [REDACTED]

Link direto Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder

Fonte: plataforma Moodle, 2021.

Outro espaço que durante o ERE se tornou um ambiente de trocas foram os atendimentos síncronos. Não podemos esquecer que a escola muitas vezes se configura como um dos poucos (quando não o único) ambiente de socialização das estudantes. Segundo Freire (2011), a pedagogicidade do espaço escolar também se faz em seus espaços ditos “informais”, “em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (2011, p.33). No contexto pandêmico, esse cenário se amplificou ainda mais, se levarmos em consideração a necessidade de distanciamento social imposta pelo Coronavírus. Era muito recorrente que os encontros fossem permeados por assuntos do universo das estudantes, como jogos online, música e desenhos animados. Muitas vezes estudantes interrompiam nossas falas para trazer coisas

do seu dia-a-dia, como um dente que caiu, um desenho feito no fim de semana ou um novo estojo de lápis de cor. No 6º ano, especialmente, quando o tempo da aula não era suficiente para falar tudo que elas gostariam, era comum que as estudantes ficassem um tempo após o término do encontro para conversar mais. Destaco uma situação de uma estudante do 6º ano que se sentiu tão à vontade com o espaço do encontro síncrono que permaneceu conosco por quase meia hora depois do término da aula, conversando sobre assuntos do seu cotidiano. Ao final, ela relatou estar extremamente satisfeita por ter encontrado alguém para conversar sobre suas questões.

Todavia, é preciso fazer uma autocrítica: hoje avalio que poderíamos ter usado mais os atendimentos como espaço de trocas e interação entre estudantes. Percebo que tivemos algumas brechas não aproveitadas, como, por exemplo, os instantes iniciais dos encontros, enquanto esperávamos que toda a turma acessasse a reunião. Será que dali não poderia surgir uma fala que poderia colaborar nos assuntos em estudo?

3.4 AFETOS ARTÍSTICOS

Por fim, abordarei algumas situações em que proposições artísticas se configuraram como elementos catalisadores do afeto. Para tanto, irei criar um entrelace das ideias de quatro autoras: Macedo (2020), Oliveira (2020), Tozatti (2020) e Yamashita (2020). Parto do entendimento da Arte enquanto um campo não somente para entendermos e nos relacionarmos com o mundo, mas também como uma forma de invenção, tanto de nós mesmos quanto do mundo. Outro ponto importante é o entendimento da escola enquanto um instrumento da cultura, compreendendo cultura como o fazer do ser humano no mundo, criando elementos que dão sentido ao humano - conceitos científicos, expressões artísticas, hábitos e formas de existir. Deste modo, estando inserida na cultura, a escola se vê atravessada por diversos saberes da sociedade, mas somente alguns deles são validados enquanto conteúdo escolar. Com isso, quando a escola passa a existir dentro dos lares das estudantes, se torna ainda mais urgente que os conhecimentos que circulam nesses lugares sejam entendidos enquanto algo importante de ser estudado e compartilhado.

Ao longo do ERE, buscamos várias formas de trazer os entendimentos e vivências artísticas do universo das educandas para as aulas, utilizando-as como substrato para as propostas. Começamos os anos letivos (2020 e 2021) com a proposição de fóruns de discussão sobre como as manifestações artísticas e culturais estavam presentes no cotidiano das estudantes (figura 23). No 3º ano, dentro da temática da cultura popular, também pedimos que as discentes trouxessem suas vivências a partir desse recorte, com relatos mais específicos. Em um encontro síncrono, por exemplo, solicitamos que elas mostrassem e contassem a história de algum bordado que elas tivessem em casa e que havia sido feito por alguém da família (figura 24). Em outra atividade, dessa vez no momento assíncrono, propomos a realização de uma entrevista com familiares para mapear cantos de trabalho que essas pessoas conheciam. Todas essas propostas trouxeram relatos muito significativos das vivências das estudantes e seus familiares.

Figura 23 - Estudante do 3º ano compartilhando uma vivência em cultura popular de sua família

 Re: 3 - Resposta aqui

por HEITOR - segunda, 12 abr 2021, 15:54

Olá! Boa tarde.

A cultura popular está presente na minha vida nas receitas de família que minhas avós aprenderam como por exemplo broa mole e bolinho de chuva. Está nas minhas brincadeiras pique pega, pique esconde e pique bandeira, na festa junina que sempre participo da dança. O meu avô materno passou para meu tio a tradição de doar todo o leite tirado na sexta feira da paixão na semana santa para as pessoas que vão até nossa propriedade em busca de leite, meu avô dizia que é uma maneira de agradecer, em forma de doação, a Deus o que conseguiu durante o ano e eu quero continuar com esta tradição já estou cuidando do meu gadinho rsrs



Fonte: plataforma Moodle, 2021.

Figura 24 - Estudante do 3º ano compartilhando um artesanato da sua casa



Fonte: Print de uma aula no BBB, 2021.

Também usamos as cotidianidades das estudantes como ponto de partida para a realização de criações artísticas. No começo do ano letivo de 2020, nas primeiras semanas de implementação do ERE, a professora Renata propôs ao 6º ano uma revisitação aos elementos do dia-a-dia a partir de uma postura investigativa e artística. As atividades foram denominadas "exploração do cotidiano" e foram inspiradas na proposta do livro Keri Smith, *"How to be an explorer of the world"*. Ao todo foram 4 atividades, que envolveram a produção de fotografias, desenhos e narrativas a partir da observação dos ambientes e objetos das casas das discentes. Havia uma provocação para que as estudantes ressignificassem aquilo que elas estavam se deparando todos os dias durante tanto tempo de distanciamento social. Macedo entende que esse olhar inquieto e criativo pode ser um potente catalisador de processos de investigação artística:

Assim, pensar o espaço onde cada um está, perceber suas limitações, encontrar frestas, olhar para os objetos domésticos (seja uma laranja ou um copo), para os resíduos que produzimos, as poeiras, as dobras, nossos corpos, os ruídos e o tempo - tudo que possa estar se reconfigurando nesses espaços domésticos (precários ou não) pode

provocar espantos, deslocamentos ou necessárias surpresas estéticas (MACEDO, 2020).

Essa postura provocativa, que favorece e incentiva a existência de “educandos criadores, instigadores, inquietos [e] rigorosamente curiosos” (FREIRE, 2011, p.21), foi algo que procuramos manter ao longo de todo o ERE. Nossa intenção era que essa curiosidade potencializasse o acontecimento de experiências. Experiências geradas por práticas artísticas a partir de investigações, questionamentos e reflexões. Para isso, segundo Larrosa, é essencial o gesto de interrupção,

(...) um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Um caso muito potente dessa nossa postura provocativa foi uma proposta apresentada no material de estudo do 6º ano em 2021. Estávamos trabalhando com a expansão do conceito de desenho e das formas de fazê-lo. Nessa proposta, fizemos uma releitura do material educativo da 33ª Bienal de São Paulo²⁰ chamado “Convite à atenção”²¹. Nele há uma série de exercícios que provocam as pessoas a estarem atentas para a experiência com a Arte, desde o encontro com a obra até o compartilhamento da reflexão sobre ela. Escolhemos uma obra do artista Tim Knowles²² e a apresentamos às educandas sem nenhuma informação sobre a criação, como autoria, técnica utilizada ou motivações para criação. Nossa proposta era que as estudantes fizessem uma pausa e criassem um sentido para aquela imagem, realizando um ato de significação a partir de uma observação curiosa e investigativa. Para tanto, as educandas deveriam se dedicar à observação da obra por um tempo (cronometrado no relógio). Posteriormente

²⁰ Que, à título de curiosidade, se chamava “Afinidades afetivas”, uma coincidência não planejada.

²¹ Disponível em: <http://33.bienal.org.br/pt/convite-a-atencao>. Acesso em: 12 de ago. de 2021.

²² A obra pode ser acessada em:

<http://www.timknowles.co.uk/Work/Windwalks/tabid/496/Default.aspx>.

deveriam dispensar mais alguns minutos (também cronometrados no relógio) refletindo sobre as provocações “Se a obra lhe fizesse uma pergunta, qual seria?” e “Se você fizesse uma pergunta à obra, qual seria?”. Por fim, deveriam sugerir um título para a obra. Levamos a discussão para o momento síncrono e acrescentamos a pergunta “Como você acha que a obra foi feita?”. A discussão na aula foi muito frutífera e nos trouxe respostas muito criativas, como “Obra perguntando - Você gostaria de fazer uma obra igual a mim? Ou preferia fazer outra? Eu perguntando - Você gosta de ser uma obra preta e branca? Ou gostaria de ser colorida?”.

Outro movimento importante que realizamos foi o de fazer as produções artísticas das estudantes ocuparem lugares que tradicionalmente são espaços de validação da Arte. Isso possibilitou que as discentes olhassem com outros olhos para o próprio trabalho. Foi muito significativo quando, por exemplo, ao final do ano letivo de 2020, a professora Renata montou uma série de galerias e catálogos virtuais com algumas das propostas que trouxemos ao longo do ano (figura 25)²³. Outra iniciativa relevante foi o vídeo que montamos a partir dos registros das estudantes do 2º ano realizando uma proposta artística (figura 26).

²³ As galerias virtuais podem ser acessadas nos seguintes links:

2º ano - Estudos sobre grafismos indígenas: <https://spark.adobe.com/page/7pcin6LkSpKJh/>.

3º ano - Cultura popular - brincadeiras: <https://spark.adobe.com/page/sJ9tvLkljyuWT/>.

6º ano - Monocromia: <https://www.flipsnack.com/reolicae/monocromia.html>.

6º ano - Experimentações em Pixel Art: <https://www.flipsnack.com/reolicae/pixel-art.html>.

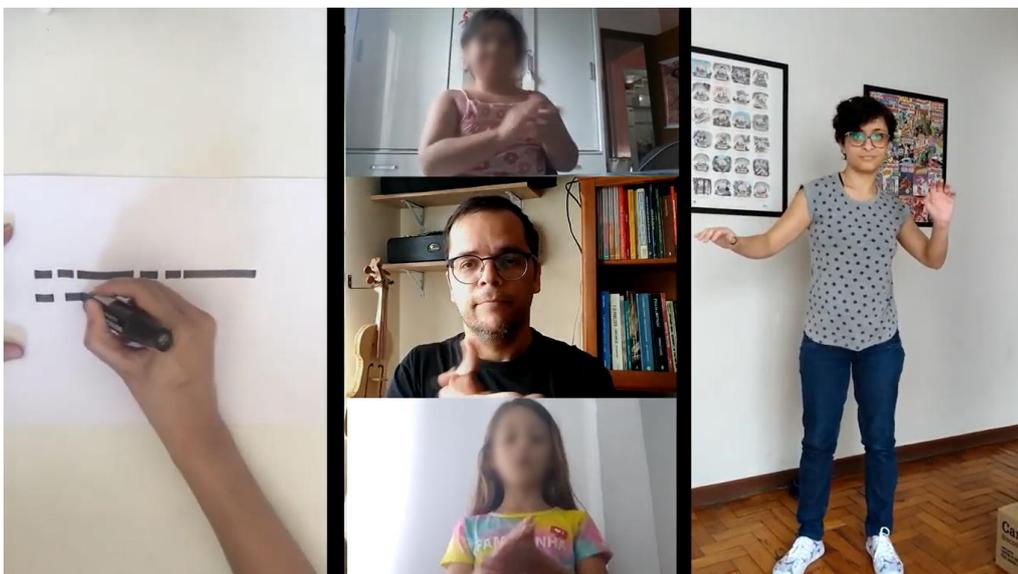
6º ano - Da mancha ao traço: <https://www.flipsnack.com/reolicae/manchas.htm>.

Figura 25 - Capas de algumas das galerias virtuais e catálogos do 2º, 3º e 6º ano, respectivamente



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 26 - Frame do vídeo montado a partir de uma proposta do 2º ano

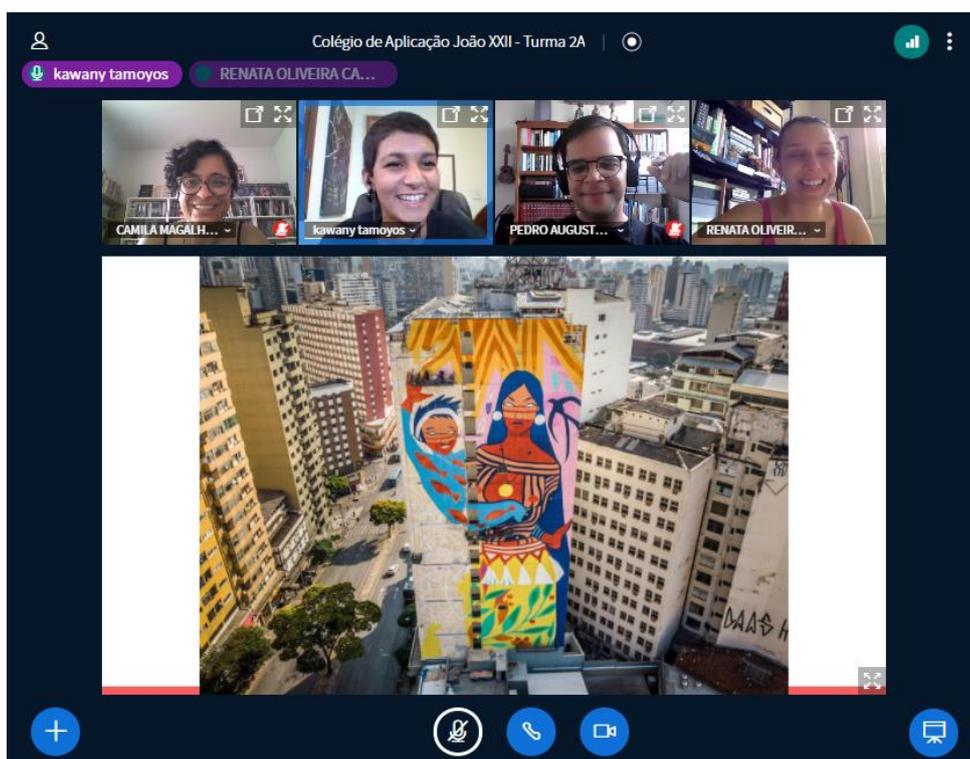


Fonte: arquivo pessoal.

Iniciativas como essas colaboram para mudar a visão que algumas estudantes costumam ter em relação à Arte. Elas deixam de ver a Arte como algo descolado de sua realidade, percebendo que o universo da Arte também contempla elementos que estão no seu cotidiano. Não somente esses elementos também são Arte, como também são validados enquanto conhecimento e são tidos como conteúdos escolares.

Essa aproximação entre campo da Arte e discentes também ocorreu quando convidamos artistas para participarem dos encontros síncronos²⁴. Elas tiveram uma conversa leve e informal com as turmas, de modo que as discentes tiveram abertura para perguntar e fazer trocas com essas profissionais. Trocas das mais diversas, como desde perguntar se a pessoa gostava de goiaba até apresentar os próprios desenhos e pedir orientações artísticas para a convidada. Essas conversas potencializaram a possibilidade das estudantes darem materialidade para o que estavam estudando e criarem um sentido para aquilo.

Figura 27 - Momento síncrono do 2º ano com a presença da artista Kawany Tamoyos



Fonte: Print de uma aula no BBB, 2021.

²⁴ Artistas como Diego Sanches, Teresa Poester, Gabriela Machado, Kawani Tamoyos e Rick Guilhem, dentre outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma das aulas da disciplina “Pesquisa e saberes da/na prática docente”, tivemos como convidado o professor Geraldo Pereira da Silva, que atua na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Juiz de Fora. No final do seu relato forte e poético, ele nos falou que enquanto a gente se emocionar, há esperança. Carente por essas emoções em forma de afeto ao longo do Ensino Remoto, fui tomada pelos questionamentos que hoje dão corpo à essa pesquisa. Depois de uma longa trajetória, hoje percebo o quão inundado de afetos esse período foi. Também compreendo as potencialidades que esses afetos possuem nos processos formativos do ser humano (juntamente com o diálogo, o questionamento e a conscientização) (VECHIA, 2010).

A pandemia fez com que muitas das sutilezas dos processos educativos emergissem com grande intensidade no contexto remoto, nos obrigando também a encarar aquela poeira que vamos varrendo para debaixo do tapete. Enfrentamos as fragilidades desses tempos com a força e a esperança de quem acredita na Arte e na Educação. A partir desses dois campos, fomos resistência. Resistência não em um lugar utópico, mas sim a partir da consciência da potência dessas áreas, que nos dizem muito da vida e da nossa humanidade (MACEDO, 2020).

Foi também nesses tempos pandêmicos que reafirmamos que o alcance da escola está para além de seus muros. Ela se mostrou como uma construção social que está internalizada dentro de nós. Com isso, compreendemos nosso compromisso com uma Educação universal, pública, gratuita e de qualidade. Também percebemos que se a escola é uma invenção humana, temos o poder (e até mesmo o compromisso) de reinventá-la. É de extrema urgência nos colocarmos em um lugar de inquietação, mobilizados em entender como toda essa experiência irá nos transformar e transformar a nossa prática quando voltarmos presencialmente para a sala de aula.

Almejo com esse trabalho fazer uma contribuição para o registro desse momento histórico de modo que, além de lembrado, ele cause mudanças nos olhares, dizeres e fazeres dos processos educativos. Ele foi o primeiro passo de uma pesquisa que ainda possui muito campo para ser explorado. Pesquisas que se aprofundem em entender os caminhos da Arte nos processos educativos

permeados pelo afeto são possíveis rotas que ainda podem ser exploradas. Fica meu desejo que esse movimento não se encerre aqui e que todo esse contexto sirva para nos levar além.

REFERÊNCIAS

ALVES, Izadora; GUEDES, Ana Cláudia. Infância e pandemia: reflexões docentes acerca da plataforma virtual de atividades escolares não presenciais na rede de ensino de Marília (SP). *In: Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256 p.*

BARROS, Lucila Monteiro. Mudar o calendário e o futuro: a pandemia do coronavírus na vida de uma professora. *In: Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256 p.*

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Humanizar é educar**: o desafio de formar pessoas através da educação. *In: Escritos abreviados – Série cultura/Educação 3, [s.d]. Disponível em: http://www.aaparomeopolis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/16/164/130/arquivos/File/4_HUMANIZAR_EH_EDUCAR.pdf. Acesso em: 8 de fev. de 2021.*

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de set. 2013. p. 9.

CARVALHO, Arlete Maria; FARIA, Moacir Alves. A construção do afeto na educação. **Saberes da Educação**, nº 1, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/arlete.pdf>. Acesso em: 30 de mar. de 2021.

CARVALHO, Juliana. O vírus que expôs a doença que mais mata os sonhos da população brasileira: a desigualdade. *In: Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256 p.*

COLÉGIOS de aplicação. **Centro Pedagógico da UFMG**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/colegios-de-aplicacao>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na humanização**. Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1127>. Acesso em: 19 de jul. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de políticas para as mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Rio Grande do Sul: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014.

GUEDES, Silvana Muniz. Ser professor pós-pandemia: o contato e a experiência em meio aos "nãos". *In*: Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In*: **Revista Brasileira da Educação**, nº 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

MACEDO, Juliana. **Ensino público de Artes em tempos de distanciamento social**. Belo Horizonte: Centro Pedagógico, 29 de out. de 2020. 1 vídeo (3h13min) [Webinar]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lxtTQZ2MeDE>. Acesso em: 24 de mar. de 2021. Confluir - 1º Colóquio das Artes na Educação Básica.

MARCOLINO, Gabrieli de Assis. Apropriação do espaço escolar nas ocupações de 2015 e a nova realidade além muros de 2020. *In*: Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256 p.

MIRANDA, Sônia Regina. **Relato sobre aula da disciplina “Pesquisa e saberes da/na prática docente” na plataforma Moodle**. Juiz de Fora, nov. 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256p.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113-127, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/683>. Acesso em: 11 de abr. de 2021.

SCHWINDT, L. C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 1, p. 1-23, 17 nov. 2020.

SOUZA, Severino. FRANCISCO, Ana. **O método da cartografia em pesquisa qualitativa**. 2018. Disponível em: <https://www.webqda.net/o-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa/>. Acesso em: 28 de abr. de 2021.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... *In*: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 5., 2016, Porto. **Anais eletrônicos...** Porto: Ludomedia, 2016. p. 811-820. Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 27 de abr. de 2021.

TOZATTI, Danielle De Marchi. Em tempos de pandemia, o que seria do mundo sem a arte?. *In*: Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena**: o vírus que nos levou para casa. 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256 p.

UFJF cria Comitê de Monitoramento e Orientações de Conduta sobre coronavírus. **UFJF Notícias**, Juiz de Fora, 13 de mar. de 2020. Disponível em <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/03/13/ufjf-cria-comite-de-monitoramento-e-orientacoes-de-conduta-sobre-coronavirus/>. Acesso em: 6 de jun. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Circular nº 011/2020, de 05 de ago. de 2020**. Dispõe sobre atualização das ações em curso no período de distanciamento social e apresentação da proposta de Ensino Remoto Emergencial. Juiz de Fora: Colégio de Aplicação João XXIII, 2020a

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Informativo sobre as condições sociais e educativas dos/as estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) do Colégio de Aplicação João XXIII em tempos de pandemia da Covid-19**. Juiz de Fora: Colégio de Aplicação João XXIII, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Resolução nº 138/2018, de 11 de dez. de 2018**. Regulamenta o Programa Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Pró-Reitoria de Graduação, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 10/2020, de 18 de mar. de 2020**. Suspende as atividades acadêmicas e administrativas no âmbito da UFJF, em decorrência da pandemia Covid-19, e dá outras providências. Juiz de Fora: Conselho superior, 2020c. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-10.2020-CONSU.pdf>. Acesso em: 06 de jun. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 15/2020, de 02 de jun. de 2020**. Institui comissões para apresentação de propostas e deliberações, visando o planejamento de ações acadêmicas e administrativas no contexto da pandemia (Covid-19). Juiz de Fora: Conselho Superior, 2020d. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15.2020-CONSU-Institui-comiss%C3%B5es-pandemia-Covid-19-.pdf>. Acesso em 06 de jun. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 27/2020, de 27 de jul. de 2020**. Autoriza, em caráter excepcional, a realização

de atividades de Ensino Remoto Emergencial pelo Colégio de Aplicação João XXIII, seguindo as orientações de proteção à saúde no contexto da pandemia do novo coronavírus. Juiz de Fora: Conselho Superior, 2020e. Disponível em: https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_27.2020_CONSU-SEI-Ensino-Remoto-Emergencial_Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-Jo%C3%A3o-XXIII.docx-1.pdf. Acesso em 06 de jun. de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Levantamento de dados de estudantes e suas famílias em tempo de pandemia – Covid-19.** Juiz de Fora: Colégio de Aplicação João XXIII, 2020f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Informativo sobre as condições sociais e educativas dos/as estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) do Colégio de Aplicação João XXIII em tempos de pandemia da COVID-19.** Juiz de Fora: Colégio de Aplicação João XXIII, 2020g.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Resultado do questionário para o 2º segmento.** Juiz de Fora: Colégio de Aplicação João XXIII, 2020h.

VECHIA, Agostinho. Afetividade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. De que você vai se lembrar? *In*: Oliveira, Sandra Regina Ferreira de (org.). **Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa.** 1. ed. Londrina, PR : Editora Madrepérola, 2020. 256 p.