

**PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE, ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL E PEDAGOGIA DE PROJETOS:
POSSIBILIDADES PARA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

**TEACHING IMMERSION PROGRAM, EMERGENCY REMOTE
TEACHING AND PROJECT PEDAGOGY: POSSIBILITIES FOR
TEACHER TRAINING IN TIMES OF PANDEMIC**

**PROGRAMA DE INMERSIÓN DOCENTE, DOCENCIA A
DISTANCIA DE EMERGENCIA Y PEDAGOGÍA DE PROYECTOS:
POSSIBILIDADES PARA INICIAR LA DOCENCIA EN TIEMPOS
DE PANDEMIA**

Evandro Carvalho de Menezes¹
Maria Carolina da Silva Caldeira²
Elisa Sampaio de Faria³

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades de formação docente construídas no Programa Imersão Docente (PID), desenvolvido no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFGM), no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) instituído por causa da pandemia de Covid-19 em 2021. O PID se caracteriza pela imersão de licenciandos/as no cotidiano de uma escola de ensino fundamental de tempo integral como monitores/as, orientados/as por docentes da escola, para que, por meio dessa experiência, construam saberes acerca do ser professor/a. Com a suspensão das aulas presenciais, foi necessário reconfigurar as ações do Programa para que os/as monitores/as pudessem ter experiências formativas no ERE. Um dos trabalhos desenvolvidos no PID ao longo do ERE procurou construir conhecimentos em relação à Pedagogia de Projetos, por meio do desenvolvimento de um Projeto de Trabalho cuja temática era a própria Pedagogia de Projetos. Neste artigo, reflete-se sobre as percepções dos/as monitores/as acerca da Pedagogia de Projetos e as ressignificações sobre os modelos de escola no âmbito desse Projeto de Trabalho. Conclui-se que a adoção da Pedagogia de Projetos como metodologia

¹Doutor em Música pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0974-3087>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8068816937780935>. E-mail: evandrocpufmg@gmail.com

²Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8051730003649059>. E-mail: mcarols@ufmg.br

³Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5735-0365>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6759628378400973>. E-mail: elisasampaiodefaria@ufmg.br

para a formação docente inicial durante a pandemia constituiu-se como alternativa relevante, possibilitando a construção coletiva de conhecimentos teóricos e práticos.

Palavras-chave: Formação Docente; Pedagogia de Projetos; Ensino Remoto Emergencial.

Abstract

This article aims to reflect on the possibilities for teacher training in the Teaching Immersion Program developed at the Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), in the context of Emergency Remote Teaching (ERE) established because of the Covid-19 pandemic in 2021. The Program is characterized by the immersion of undergraduate students in the daily life of a full-time elementary school as monitors, oriented by school teachers, so that, through this experience, they build knowledge about being a teacher. With the suspension of face-to-face classes, it was necessary to reconfigure the Program's actions so that monitors could have formative experiences at ERE. One of the works developed throughout the ERE sought to build knowledge in relation to project pedagogy, through the development of a work project whose theme was project pedagogy itself. In this article, we reflect on the monitors' perceptions regarding project pedagogy and the reinterpretations of school models within the scope of this work project. It is concluded that the adoption of project pedagogy as a methodology for initial teacher training during the pandemic constituted a relevant alternative, enabling the collective construction of theoretical and practical knowledge.

Keywords: Teacher Training; Project Pedagogy; Emergency Remote Teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las posibilidades de formación docente construidas en el Programa de Inmersión Docente (PID), desarrollado en el Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), en el contexto de la Enseñanza a Distancia de Emergencia (ERE) establecida debido a la pandemia de Covid-19 en 2021. El PID se caracteriza por la inmersión de estudiantes de pregrado en el día a día de una escuela primaria de tiempo completo como monitores, guiados por docentes de la escuela, para que, a través de esta experiencia, construyan conocimientos sobre ser profesor. Con la suspensión de las clases presenciales fue necesario reconfigurar las acciones del Programa para que los monitores pudieran tener experiencias formativas en los ERE. Uno de los trabajos desarrollados en el PID a lo largo del ERE buscó construir conocimiento en relación a la pedagogía de proyectos, a través del desarrollo de un proyecto de trabajo cuya temática fue la pedagogía de proyectos misma. En este artículo reflexionamos sobre las percepciones de los monitores sobre la pedagogía de proyectos y las reinterpretaciones de los modelos escolares en el ámbito de este proyecto de trabajo. Se concluye que la adopción de la pedagogía de proyectos como metodología de formación inicial docente durante la pandemia constituyó una alternativa relevante, posibilitando la construcción colectiva de conocimientos teóricos y prácticos.

Palabras clave: Formación de Profesores; Pedagogía de Proyectos; Enseñanza Remota de Emergencia.

Introdução

Como desenvolver a formação inicial docente em tempos de isolamento social em um Programa que tem como princípio formativo a imersão no cotidiano da escola? De que forma proporcionar uma vivência significativa a estudantes de diferentes licenciaturas enquanto monitores/as em imersão na escola de ensino fundamental, quando se tem uma situação completamente inédita, como a que foi vivida durante o período da Pandemia de Covid-19? Que possibilidades são criadas pela perspectiva da Pedagogia de Projetos para fomentar uma formação que articule prática e teoria durante o Ensino

Remoto Emergencial (ERE)? Essas foram algumas das questões com as quais a coordenação do Programa Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) teve que lidar nos anos de 2020-2021 para pensar e produzir uma experiência de formação inicial de professores/as no contexto da Pandemia. Este artigo aborda essa experiência de formação, com base na prática cotidiana da coordenação do PID e da intenção de estudar essa experiência, ainda que não tenham sido realizadas ações diferentes da prática cotidiana do trabalho que a coordenação já exercia, nem se estabelecido um projeto de pesquisa específico relacionado a esta temática⁴.

O CP é uma escola pública vinculada à UFMG, que oferta do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, em tempo integral, organizado em três ciclos de formação humana, com três anos de duração cada. Caracteriza-se por ser colégio de aplicação, cuja função é ser um local de formação de professores/as, produção de práticas inovadoras de ensino, de pesquisas e de extensão. No CP, existem diversos programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, notadamente relacionados ao campo da licenciatura, colaborando para a produção científica e formação docente.

A experiência analisada neste artigo foi desenvolvida no âmbito de um desses programas, o Programa Imersão Docente (PID), que reúne projetos de formação docente e profissional que oportunizam aos/às estudantes da UFMG vivenciar e refletir sobre o cotidiano de uma escola de ensino fundamental de tempo integral. O Programa completou, no ano de 2021, dez anos de existência.

Em sintonia com o Projeto Político Pedagógico do CP (Universidade Federal De Minas Gerais, 2022, no prelo), o PID compreende que a formação humana envolve a constituição dos sujeitos na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, conjugando aspectos socioafetivos, corporais, intelectuais, históricos, políticos e

⁴ A proposta aqui apresentada se enquadra no que está estabelecido no inciso VII da Resolução no. 510 de 07 de abril de 2016 que afirma que não serão registradas nem avaliadas pelo CEP “a pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”. Neste artigo, o estudo será apresentado de modo que não permita a identificação dos participantes envolvidos. Por isso, não houve registro da pesquisa no CEP/CONEP.

culturais, podendo se dar em múltiplos lugares e por meio de diferentes linguagens. Conceber a formação docente em termos de formação humana implica considerar que aprender a ser professor/a é um processo mais complexo e multifacetado do que dominar o conhecimento científico e desenvolver determinadas metodologias de ensino. Como Paulo Freire, consideramos que ela se dá no “exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica” e no “reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (Freire, 1996, p. 51). Esse é um dos princípios do Programa que, em 2020 e 2021, compreendeu quatro projetos, dos quais participaram 40 monitores/as bolsistas⁵ provenientes dos diversos cursos graduação da UFMG. São eles: Acompanhamento de Turma; Educação Especial; Ensino e Pesquisa; e Formação entre Pares.

Neste artigo, estudaremos especificamente uma das experiências do Projeto PID Formação entre Pares, em que são promovidas vivências e troca de experiências entre monitores/as em formação inicial e seus pares e desses/as com profissionais do CP e da UFMG. Para além e concomitantemente à imersão no cotidiano da escola, o projeto oportunizou aos/às monitores/as PID três momentos formativos específicos: orientações individuais; formações específicas no âmbito dos ciclos e/ou dos projetos aos quais estejam vinculados; formação geral. As formações nos tempos acima foram conduzidas por um ou mais docentes e/ou profissionais da carreira dos técnico-administrativos em educação do CP, em encontros semanais ou quinzenais. A aqui descrita foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2021, no âmbito da formação geral, da qual participaram, quinzenalmente, os 40 monitores/as vinculados/as ao PID.

Desde março de 2020, as atividades no CP e no PID vinham sendo desenvolvidas de forma remota, considerando a necessidade de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19. Especificamente em relação à formação geral, as atividades foram desenvolvidas por meio de encontros síncronos virtuais, quinzenalmente, e participação em fóruns de discussões virtuais.

⁵ Conforme o projeto ao qual estavam vinculados em 2020-2021, os/as monitores/as atuavam com cargas horárias de 25 ou 12 horas semanais.

Para definir a temática da formação geral em 2021, foram considerados os interesses da equipe de coordenação e dos/as monitores/as. O tema escolhido foi a Pedagogia de Projetos e os diferentes modelos de escola existentes. Os princípios da Pedagogia de Projetos foram utilizados no desenvolvimento da temática nos encontros de formação geral. Este artigo analisa a experiência da formação geral no primeiro semestre de 2021, tendo como referencial teórico os/as autores/as que discutem a Pedagogia de Projetos, tais como Hernández (2004) e Alvarez Leite (2014).

Do ponto de vista metodológico, o artigo será estruturado no formato de uma história narrada. A opção por este formato está em acordo com a perspectiva de Hernández (2004, p.13) de que “um projeto de trabalho é, sobretudo, um formato para a indagação que nos permite estruturar e contar uma história” construída por aqueles/as que a vivenciaram. Entendemos que, para o/a leitor/a, a opção por este formato facilitará a compreensão da dimensão temporal da ação em projetos, percorrendo momentos dinamicamente interligados (Alvarez Leite, 2014). Argumentamos que a vivência da Pedagogia de Projetos “na prática”, foi capaz de produzir mudanças nas percepções iniciais dos/as monitores/as acerca dos projetos, de proporcionar experiências formativas durante o ERE e de construir saberes teóricos e práticos sobre a escola e a docência. Concluiu-se que a adoção da Pedagogia de Projetos como metodologia constituiu-se como alternativa relevante no contexto da formação docente inicial.

Para desenvolvimento deste argumento, este artigo se divide em três partes, que se aproximam daquelas que Alvarez Leite (2014) caracteriza como as etapas de um projeto, a saber: Problematizando, Desenvolvendo e Sintetizando. Assim, no primeiro momento, apresentamos as problematizações iniciais que deram início ao projeto, bem como mostramos as questões trazidas pelos/as monitores/as sobre o que entendiam por Pedagogia de Projetos. No segundo momento, apresentamos o desenvolvimento da proposta, evidenciando o modo como o projeto foi vivenciado e as percepções dos/as monitores/as sobre sua formação no ERE. Na última parte, sintetizamos os principais achados da ação realizada, bem como seus impactos na formação inicial docente.

Problematizando

Estávamos no mês de janeiro de 2021. Por causa da interrupção das atividades até a instauração do ERE, as aulas haviam se estendido para além do ano de 2020. O ano letivo 2020 no CP seria finalizado em poucas semanas. As atividades do próximo ano letivo seriam iniciadas em meados de março de 2021. Teríamos apenas dois encontros de formação geral com o grupo de monitores/as que estava atuando na escola em 2020. Havia a possibilidade de renovação das bolsas de somente parte do grupo na passagem de um ano para o outro. Mesmo assim, optamos por dar início à proposta.

O tema inicialmente sugerido para estudo por meio do trabalho por projetos seria a própria Pedagogia de Projetos, ou seja, o conteúdo a ser estudado seria abordado procurando seguir os mesmos princípios educacionais que o fundamentam, adotando-os na prática. Esse tema inicial, no entanto, não foi apresentado como definitivo, uma vez que poderia ser modificado a partir dos interesses dos/as estudantes/as.

As etapas para desenvolvimento de uma ação em projetos não podem ser rigorosamente estabelecidas. Menezes (2017) ressalta que não há como reduzir a postura de projetos em um método, uma técnica sequenciada em etapas rígidas, sugerindo diferentes caminhos possíveis, a partir dos fundamentos e dos pressupostos políticos e pedagógicos que sustentam as diferentes concepções de projetos. Porém, como referência, consideramos que estaríamos dando início a uma etapa que Alvarez Leite (2014, p.208-209) identifica como “problematização”, a primeira de uma sequência de três, que, segundo a autora, caracterizaria um possível percurso para uma ação no formato de projeto, seguidas pelas de “desenvolvimento” e “síntese”. Na fase de problematização, de acordo com Alvarez Leite (2007, p.68), os/as estudantes devem ser estimulados a “expressar suas ideias, crenças, conhecimentos sobre o problema em questão”, e a intervenção pedagógica deve partir dessas hipóteses, pois o nível de compreensão inicial dos/as estudantes é que vai indicar os caminhos e a organização coletiva do projeto.

Coadunando com esse princípio, propusemos aos/às estudantes que, divididos/as em grupos, considerando suas experiências formativas, vivências e leituras, levantassem ideias ou sentidos aos quais a palavra “projeto” remeteria quando proferida na acepção de procedimento pedagógico. Solicitamos também que, retomando experiências

A diversidade de palavras na nuvem evidenciou a percepção da difusão das ideias e aguçou as curiosidades. A palavra interdisciplinar foi a que mais se destacou na nuvem, por ser uma das mais citadas, seguidas por outras, como planejamento e objetivos.

No que diz respeito à importância das interações ou integrações disciplinares durante a realização de um projeto, as percepções iniciais dos/as estudantes encontram ressonância nas concepções de autores/as que se dedicam ao estudo dessa estratégia pedagógica. No campo teórico, se, por um lado, há concordância em se considerar que uma aprendizagem por projetos implica diálogos entre disciplinas, por outro, não há em relação à forma ou intensidade dessas possíveis interações. Os Projetos de Trabalho, como propõe Hernández (1998), têm na transdisciplinaridade um marco fundamental para a organização de um currículo integrado, pois os problemas a serem resolvidos, os objetos de pesquisa, estariam situados para além da compartimentação e da fragmentação disciplinar. Nogueira (2001, p.145), entretanto, refuta a abordagem transdisciplinar, considerando utópica a possibilidade da integração no nível da não distinção entre as fronteiras disciplinares. Em que pesem as discordâncias, os autores se sintonizam em relação a uma necessária coerência no que diz respeito às atitudes, às posturas na ação pedagógica. Para Hernández (1998, p.41-47), estabelecer um planejamento transdisciplinar no ensino só é possível quando a escola questiona “a ‘verdade sagrada’ da organização do currículo acadêmico a partir das disciplinas”. Nogueira (2001, p. 148), por sua vez, afirma que “a postura e a atitude interdisciplinar poderão garantir uma atuação mediadora do professor que, tal qual um facilitador, buscará o foco de interesse, facilitará o acesso aos materiais de pesquisa, indagará mais do que responderá”.

A fim de demarcar um pouco mais a ideia de projeto como procedimento pedagógico na formação geral, apresentamos um exemplo prático, desenvolvido no CP por um dos docentes coordenadores da formação geral, junto a turmas de estudantes dos oitavos anos do ensino fundamental em 2018. O primeiro texto sobre o assunto foi indicado para leitura nesse dia. Escolhemos um artigo de Alvarez Leite (2007) já citado anteriormente, pois apresenta de forma objetiva alguns dos principais fundamentos que sustentam a postura de trabalho por projetos, esquematiza uma possível configuração no tempo e sugere a possibilidade de um formato em três etapas interconectadas.

Para o encontro seguinte, um fórum foi aberto no Moodle para que os/as monitores/as, após a leitura do texto indicado, sugerissem possíveis temas que poderiam ser abordados por meio da postura de trabalho por projetos durante nossos encontros de formação geral. As indicações apontaram para diversas possibilidades de temas. Com o objetivo de compartilhar os desejos revelados e construir coletivamente uma proposta que contemplasse minimamente as expectativas, um documento, para o qual demos o nome de “chuva de temas e perguntas”, foi elaborado pela equipe de coordenação da formação geral a partir de fragmentos dos textos das sugestões de todos. No primeiro momento desse encontro, lemos o documento, procurando destacar as principais tendências temáticas sugeridas. Na sequência, discutimos o texto indicado para leitura.

As sugestões no fórum mostravam uma tendência do grupo a se interessar por pesquisar e refletir sobre o que seria um modelo de ensino “tradicional” e, por conseguinte, quais outros possíveis poderiam ser considerados “não tradicionais”. No intuito de buscar mais referências, levantar mais questões e consolidar esse interesse, assistimos ao videodocumentário “Quando sinto que já sei”. Produzido no Brasil e lançado em 2014, o vídeo apresenta “práticas educacionais inovadoras” em desenvolvimento em diversas cidades brasileiras, e que têm em comum o questionamento do “tradicional modelo de escola”, a exclusão de “valores importantes da formação humana” da sala de aula, e a busca de “novas abordagens e caminhos para uma educação mais próxima da participação cidadã, da autonomia e da afetividade” (Lovato, 2014).

Complementarmente, oferecemos aos/às estudantes mais um texto, adaptado da tese de Menezes (2017), na qual o autor contextualiza a criação desse e de outros documentários da mesma natureza, conectando a discussão sobre organização do trabalho pedagógico escolar à postura de trabalho por projetos. Menezes (2017) destaca que o modelo escolar prevalente rompeu o século XXI carregando consigo experiências e propostas de inovações, como a aprendizagem situada, a adoção de processos interativos e cooperativos, a valorização de uma formação global, integral, holística, a flexibilização dos limites disciplinares. No entanto, essas propostas não se converteram em mudanças significativas nos procedimentos educativos reservados à maior parte da população

mundial, que continuou recebendo a educação que foi planejada para a realidade e os objetivos do século XVIII.

No videodocumentário “Quando sinto que já sei” (Lovato, 2014), referências ao encontro, ao diálogo, à cooperação democrática ganham relevância em oposição ao estabelecimento de modelos fechados, planejamentos metodológicos e curriculares impostos verticalmente e desconectados da realidade. A tônica é a de que dos encontros surgem as questões e desafios comuns, e destes emergem as necessidades e estabelecem-se os projetos. O professor José Pacheco, no videodocumentário, ilustra essa tendência afirmando que a aprendizagem se dá quando, “perante algo, e esse algo pode ser uma necessidade, um problema, um desejo, um sonho, o que for, alguém se interroga, alguém se aproxima, e os dois, com relação à fonte de conhecimento [...] fazem um combinado, ou seja, um projeto” (Pacheco em Lovato, 2014).

O depoimento retrata o que vivenciavam os/as monitores/as do PID naquele momento: a construção de um projeto a partir do encontro, de questionamentos que foram sendo lapidados em direção a um objetivo comum de aprendizagem. As referências, as provocações, as perguntas, a mediação exercida pela equipe de formação geral os/as auxiliava nessa construção. Nesse sentido, mais um relato prático de experiência pedagógica no formato de projeto foi apresentado aos/às graduandos/as pela coordenação da formação geral, e mais um fórum de discussão no Moodle foi aberto, desta vez para compartilhamento das impressões dos/as estudantes sobre o videodocumentário.

No encontro seguinte, a equipe docente apresentou uma síntese dos depoimentos dos/as estudantes no Moodle, identificando quatro eixos temáticos inter-relacionados percebidos nas falas. O primeiro deles, identificado como “o modelo de escola tradicional”, englobava questões ou descrições quanto aquilo que caracterizaria esse modelo, tanto no que se refere ao seu formato e objetivos (estudantes que ficam assentados/as, agindo como ouvintes para decorar e depois realizar provas) como na negação das subjetividades dos/as estudantes. Além disso, foram apresentados argumentos e críticas que justificariam a necessidade de rompimento com esse modelo. Um registro feito por um monitor sintetiza essas ideias:

[...] o "modelo tradicional", ou o que está difundido na maioria das escolas brasileiras, demonstra um reflexo do modelo social e político em que todo indivíduo está condicionado atualmente. Coloca-se muito em foco o produzir, reproduzir e as duras estruturas de tempo, prazos e compromissos.

O segundo eixo temático percebido foi denominado como “imobilismo e desafios”, com falas que ressaltaram incômodos dos/as estudantes quanto às poucas mudanças em direção a algum modelo alternativo ao tradicional, bem como a sentimentos próprios, como medos, inseguranças, acomodações e falta de outras referências em suas próprias formações. Uma das falas sintetiza a sensação geral do grupo:

Nós, futuros professores, fomos (e ainda estamos sendo) educados neste sistema tradicional e a tendência é que continuemos a reproduzi-lo no futuro, caso não nos esforcemos para compreender e aplicar uma diferente abordagem educacional. [...] o modelo de educação tradicional não está enraizado apenas em nós, mas também nas diversas camadas da sociedade, como nas famílias, que têm uma ideia vinda do senso comum sobre qual deve ser o papel da escola, e até mesmo nas estruturas físicas do ambiente escolar, que muitas vezes podem prejudicar a adoção de novos modelos.

O terceiro eixo temático agrupou falas esperançosas, e foi chamado de “esperança”. Nele, percebemos questionamentos sobre quais seriam outros modelos, outros caminhos, ou outras posturas pedagógicas possíveis, e manifestações de efetiva possibilidade, apesar das dificuldades. Foi destacada a importância do/a docente assumir o papel de mediador do conhecimento para possibilitar uma mudança e também a importância do cuidado com o outro e do trabalho coletivo. Uma das falas, referiu-se à impossibilidade de se pensar em um único caminho:

Pensar além do modelo tradicional é pensar nas distintas formas de ensino e aprendizagem, respeitando as individualidades de cada estudante e do seu processo de aprendizagem. Os caminhos vão depender do contexto e da realidade que está inserida, acredito que dizer que X ou Y caminho é o melhor é desconsiderar as particularidades de determinada situação. [...] Não é preciso um modelo para ser reproduzido, até porque esse não é o objetivo, mas uma educação que considere aqueles estudantes, que os perceba.

Por fim, o quarto eixo temático percebido nos depoimentos, a partir do videodocumentário “Quando sinto que já sei”, foi denominado como “Papéis e

responsabilidades” e aglutinou as falas dos diversos entes envolvidos (docentes, estudantes, famílias, sociedade, governos) em uma eventual mudança no sentido de algum novo modelo de escola, bem como cautelas necessárias em uma transição. Nesse sentido, o risco de desresponsabilização do Estado e de esvaziamento da função do/a docente também foram apresentadas, considerando as experiências apresentadas no videodocumentário. Sobre os agentes responsáveis pelas ações descritas no vídeo e a responsabilidade do Estado, foi dito que:

[...] meu maior incômodo foi o fato de a maioria dos projetos tratarem de relações público-privadas ou organizações não governamentais. Tais relações, na perspectiva de vários autores, configuram um afastamento do Estado de responsabilidades constitucionais, no caso, a de oferecer uma educação de qualidade, delegando essa responsabilidade a instituições da sociedade civil.

No momento em que estávamos, percebemos a consolidação de uma questão comum para o grupo: *compreender o que caracterizaria um modelo de escola tradicional e quais seriam as alternativas a esse modelo, considerando os desafios para uma eventual mudança*. A partir daí, entendemos que poderíamos fechar a etapa de problematização para passarmos à etapa seguinte do nosso projeto, que, segundo o percurso proposto por Alvarez Leite (2007), consistiria no desenvolvimento.

De acordo com a autora, a segunda etapa demandaria a criação de estratégias para procurar respostas para os questionamentos levantados na problematização inicial. Para tanto, é preciso engajamento e ação dos/as estudantes, mediados pelos/as docentes, para que ocorra um defrontamento com “situações que os obriguem a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocar-se novas questões, deparar-se com outros elementos postos pela ciência” (Alvarez Leite, 2007, p.68), de forma que as inquietações acarretem um desequilíbrio das hipóteses iniciais. As estratégias para isso podem incluir saídas do espaço escolar, organização em grupos, pesquisa de referências bibliográficas ou debates com pessoas externas ao ambiente da própria escola.

Desenvolvendo

No intuito de disparar as ações na etapa de desenvolvimento, propusemos aos/às estudantes que assistíssemos a três vídeos disponíveis no YouTube, selecionados pela equipe de coordenação da formação geral, a partir da consideração de que poderiam aguçar os questionamentos construídos na etapa de problematização. No primeiro vídeo, intitulado “Diálogos | Escola da Ponte”, o educador português José Pacheco narra suas experiências como idealizador da Escola da Ponte, referência de proposta alternativa ao modelo tradicional de escola pública em Portugal (TV Unesp, 2016). O segundo vídeo, “Princípios Gerais de Administração Escolar: Paulo Freire e a Administração Escolar”, apresenta um debate entre dois professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre a administração de Paulo Freire, quando esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação. No terceiro vídeo, “Escola Plural”, a professora Márcia Ambrósio relata experiências de pesquisa por ela realizada, tendo como objeto propostas colocadas em práticas no âmbito da Escola Plural, implementada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG na década de 1990 (Ambrósio, 2017). Dos três vídeos, o que mais despertou a atenção dos/as estudantes foi o primeiro, seguido pelo terceiro. Devido ao fato do terceiro vídeo abordar uma experiência mais próxima à nossa realidade, uma vez que foi desenvolvida na rede pública de ensino de Belo Horizonte, propusemos aos/às estudantes que dirigíssemos nossa atenção à experiência da Escola Plural.

A proposta da Escola Plural foi apresentada, em meados da década de 1990, na sequência de debates e transformações que já vinham ocorrendo desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Fundada na ideia de processos plurais de formação, as ações na Escola Plural orientavam-se, no campo social, pelo direito das crianças à educação para a autonomia; no campo epistemológico, pela valorização dos processos interativos; no campo das práticas pedagógicas, pela vinculação e articulação entre conhecimentos disciplinares e problemas contemporâneos e sociais (Valadares, 2008). Neste sentido, propunha um currículo construído a partir de temas definidos coletivamente e trabalhados transversalmente às disciplinas, optando pelos projetos de trabalho como centralizadores dos processos de ensino e aprendizagem. A proposta vigorou por mais de uma década no município de Belo Horizonte e seus desdobramentos

toraram-se objeto de diversas pesquisas e avaliações que explicitam visões controversas quanto à efetivação das propostas iniciais e aos resultados (Valadares, 2008).

A intenção de pesquisar e conhecer um pouco mais sobre as propostas e experiências da Escola Plural não se configurou em uma alteração do objeto de estudo acordado na fase de problematização. A ideia era focar nossa atenção naquilo que a proposta poderia nos ajudar na compreensão do que havíamos acordado estudar em nosso projeto: as características do modelo tradicional de escola, possíveis alternativas a ele, e os desafios para uma eventual mudança. Nesse sentido, a pesquisa sobre a experiência específica da Escola Plural ocorreu como um recorte temporal, incidental, um momento específico durante a etapa de desenvolvimento, no qual nos dedicamos a buscar elementos auxiliares na construção das possíveis respostas às nossas questões.

Recortes deste tipo são comuns e possíveis durante o desenvolvimento de um projeto, uma vez que os/as estudantes são, frequentemente, durante o percurso, expostos a necessidades de aprendizagens específicas, que podem envolver conteúdos de diversas disciplinas. Esses momentos podem ser nomeados como “módulos de aprendizagem”, que teriam como objetivo “aprofundar e/ou sistematizar os conteúdos disciplinares apontados como necessários para o desenvolvimento do projeto” (Alvarez Leite, 1996, p. 11). Jolibert (1994, p. 38), por sua vez, refere-se a um recurso semelhante, denominado como “canteiro”. O trabalho em um “canteiro” envolveria “a totalidade da classe em um projeto de aprendizagem [...] solicitando as aquisições e o espírito de pesquisa de todos”.

A investigação incidental sobre a experiência da Escola Plural foi dividida em duas ações complementares. Na primeira, propusemos aos/às monitores/as que pesquisassem e buscassem referências sobre a experiência. Um fórum foi aberto no Moodle para debates e compartilhamento desse material com os colegas. Foram postadas indicações de textos, como a proposta político-pedagógica da Escola Plural, artigos acadêmicos abordando temas específicos relacionados, como avaliação, críticas à forma de estruturação e implantação da proposta, currículo, retenção escolar. Foram também postados *links* para vídeos com diferentes visões sobre a experiência, além de comentários e questionamentos dos/as estudantes sobre as postagens uns dos outros.

A partir dessas postagens, a segunda ação consistiu na realização de um debate com um convidado. A pessoa escolhida para a conversa foi um professor da Faculdade de Educação da UFMG. Três motivos justificaram essa escolha: 1) ele trabalhou na implantação da proposta e vivenciou os desafios, na prática; 2) como pesquisador, investigou em tese de doutorado, os impasses desencadeados a partir das novas formas de organização do trabalho escolar contidas na proposta, bem como as reações dos gestores públicos a essas controvérsias e desafios; 3) ele era, na época, pai de um estudante do CP, o que permitiu estabelecer relações e contrastes entre as experiências na Escola Plural e as vivenciadas no cotidiano do CP pelos monitores/as.

O encontro foi muito produtivo. Muitas questões foram levantadas ou esclarecidas. Tivemos a oportunidade de defrontar as hipóteses que vínhamos levantado com experiências práticas, não só na Escola Plural, mas na realidade do CP.

Sintetizando

Após o encontro com o professor, constatamos que havíamos levantado e pesquisado, por múltiplas fontes, diversas questões relacionadas às nossas inquietações iniciais, construídas na etapa de problematização. Na etapa de desenvolvimento, intensificamos as pesquisas com focos mais específicos e debatemos intensamente, em diversos formatos: encontros síncronos, fóruns assíncronos e conversa com um convidado. Começamos também a perceber que a extensão daquele projeto por um período muito longo de tempo colocava em risco sua coesão. Diante disso, consideramos que era chegado o momento de finalizarmos o projeto, ou, de acordo com o possível esquema proposto por Alvarez Leite (2007), passarmos para a terceira e última etapa, denominada pela autora como “síntese”.

A síntese equivaleria a uma conclusão do projeto. Não há, no entanto, uma única forma de fechamento de uma ação em projetos, uma vez que variam conforme o contexto, as intenções iniciais e os objetivos. Alguns autores valorizam a construção de produções que viabilizem um compartilhamento do processo e das aprendizagens com a comunidade escolar. Niza (2015, p. 405-406) destaca a relevância da “socialização dos produtos escolares”, desde os “produtos intelectuais aos objetos artísticos”. Segundo ele, o

compartilhamento contribuiria na clarificação das finalidades de se aprender na escola, na motivação para a aprendizagem, e na consciência da importância da construção cooperada dos produtos culturais que hão de integrar os currículos escolares”.

Chegamos a cogitar o fechamento por meio da construção de alguma produção. Vislumbramos a produção de um videodocumentário para compartilhamento das aprendizagens e questões resultantes do processo, que poderia inclusive ser disponibilizado para estudantes das licenciaturas da UFMG, que não tenham tido a oportunidade de atuar no PID. No entanto, a percepção da necessidade de fechamento ainda no primeiro semestre, bem como a de que as atividades previstas para o segundo semestre inviabilizariam essa construção, nos levou a descartar essa ideia e buscar um fechamento que possibilitasse uma última oportunidade de reflexão, evidenciando aprendizagens, novas hipóteses ou questões construídas durante o percurso do projeto. Nesse sentido, propusemos aos/às monitores/as, por meio de um questionário virtual, três questões para serem respondidas individualmente. Nessa etapa de “síntese”, propusemos questões que permitissem compreender o que mudou em relação às convicções iniciais, quais novas aprendizagens passaram a fazer parte dos “esquemas de conhecimento dos estudantes” podendo constituir-se como “conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem” (Alvarez Leite, 2007, p.68-69).

Na primeira questão, solicitamos que o/a monitor/a descrevesse o que percebia haver mudado em suas compreensões quanto aos sentidos do que seria conduzir uma ação pedagógica no formato de projetos. Sugerimos que relatassem sobre suas descobertas, críticas, dúvidas ou inquietações resultantes. A segunda questão tratou especificamente sobre o objeto de estudo definido como tema do projeto: o que caracterizaria um modelo de escola tradicional, e quais seriam as alternativas a esse modelo, considerando os desafios para uma eventual mudança. Convidamos o/a monitor/a a indicar quais seriam as possíveis respostas a esse questionamento. Na terceira questão, instigamos o/a monitor/a a propor questões que não chegaram a ser levantadas durante o projeto, mas que consideraria importante. Aqui, apresentaremos as reflexões sobre as duas primeiras questões, começando pela segunda, que foi o objeto específico de indagação no projeto.

A discussão sobre quais modelos educacionais podem ser considerados tradicionais ou alternativos é bastante delicada. Os professores Jorge Ramos do Ó e António Nóvoa ressaltam como esse debate vem sendo atravessado por modismos. O primeiro, denuncia como “a instituição escolar”, incansavelmente atropelada, “desde o primeiro quartel de Oitocentos” por “constantes reformas ‘inovadoras’ [...] subscritas, às vezes ou em simultâneo, por políticos, académicos e pedagogos - permanece no essencial a mesma desde o século XVII” (Ó, 2015, p.28). Por sua vez, Nóvoa afirma que “as modas são a maior tragédia da educação e que a melhor forma de as evitar é a reflexão e o debate, a análise e a partilha de experiências, um trabalho conjunto sobre a profissão” (Nóvoa, 2015, p.18).

Assim, não esperávamos dos/as monitores/as definições fechadas, mas trocas, reflexões, que considerassem as realidades de cada um, seus processos formativos, incluindo formação básica, superior, e experiências docentes, como as que vivenciavam no PID, defrontadas como os estudos e debates realizados durante o projeto.

Referências ao formato das aulas, à estrutura de organização das escolas no que diz respeito a horários, grades curriculares, foram recorrentes nas considerações dos/as monitores/as em relação à caracterização de um modelo educacional considerado tradicional. Nesse sentido, as falas revelaram a confirmação de concepções iniciais apresentadas durante a fase de desenvolvimento do projeto. Os/as monitores/as destacaram características como a organização das salas de aula em fileiras, com o/a professor/a à frente. Houve destaque aos papéis reservados aos/às estudantes e docentes, com estes assumindo o de detentores dos conhecimentos, que devem ser ensinados aos/às estudantes, que os receberiam passivamente, com pouca ou nenhuma abertura para questionamentos ou manifestação de seus interesses de aprendizagem, desconsiderando as subjetividades coletivas e individuais. Segundo alguns relatos, a organização do tempo em horários rígidos, a fragmentação do conhecimento nos momentos reservados a cada disciplina, e uma excessiva preocupação quanto a avaliações e resultados também caracterizariam um típico modelo tradicional.

Nossa percepção foi a de que o grupo convergiu no sentido da impossibilidade de delimitações rígidas quanto ao que seria tradicional ou não em relação a modelos

educacionais, reconhecendo a relevância da problematização e do confronto de ideias. Os/as monitores/as, no entanto, indicaram grandes desafios que, segundo eles/as, precisariam ser enfrentados para a superação de estruturas e práticas que há muito tempo vêm se mostrando desconectadas da realidade social, em especial no que diz respeito às inovações tecnológicas. Um dos monitores destacou crer que

[...] uma alternativa seria um modelo de escola onde o professor seria mais um provocador do que um detentor do conhecimento. Nos tempos em que vivemos o acesso à informação é tão facilitado, que já não se tem mais a necessidade de obter conhecimento "do" professor, e penso que um modelo mais compatível com os dias atuais seria um em que o estudante obtém o conhecimento "com" o professor, de modo que o estudante seja o ator principal de seu processo de aprendizado.

Uma das falas destacou uma questão que permeia as discussões no âmbito das políticas públicas e que diz respeito ao protagonismo e reconhecimento da autonomia profissional dos docentes.

Difícil pensar em um rompimento com a escola tradicional sem políticas públicas que auxiliem os professores nesse processo. O apoio do Estado é fundamental para uma eventual mudança, garantindo autonomia do professor, uma vez que nem todas as escolas permitem. Muitas vezes o professor tem vontade de mudar sua aula, de fazer um projeto interdisciplinar, porém não consegue, pois a carga horária cheia não permite. O Material didático em sua maioria ainda segue uma lógica tradicional, no método de pergunta e resposta. Além da remuneração abaixo da média.

Os/as monitores/as demonstraram reconhecer que a organização e condução das práticas pedagógicas escolares em direção a modelos ditos mais tradicionais ou alternativos estaria relacionada a uma multiplicidade de condições, que podem favorecer um ou outro formato. Mesmo destacando algumas questões em relação às quais há pouca controvérsia, como quanto à necessidade de considerar as mudanças proporcionadas pelas tecnologias em relação ao acesso à informação, demonstraram compreender a multidimensionalidade da realidade escolar e a pluralidade de sentidos a ela atribuídos.

Dessa forma, as reflexões apresentaram-se em sintonia com duas considerações feitas pelo professor convidado no encontro de formação geral. O professor foi questionado sobre como ele percebia o CP, como uma escola de modelo tradicional ou

alternativo. Em sua resposta, ele explicitou a percepção de pluralidade, caracterizada pela presença de diversos modos de fazer, convergentes ou divergentes, porém sempre mediados pelo diálogo. Outro aspecto destacado por ele foi a importância do investimento na formação e na autonomia dos/as docentes, que, segundo ele, pode também ser percebida no CP. De acordo com o professor, mais importante do que definir previamente um modelo mais tradicional ou alternativo, seria investir na capacidade do docente em escolher, em um determinado momento, qual o melhor caminho a seguir, tendo em vista os objetivos e necessidades dos/as estudantes.

As respostas à primeira questão evidenciaram, de forma geral, significativas mudanças em relação às convicções iniciais dos/as monitores/as e ampliação da compreensão quanto aos fundamentos e efetiva adoção prática da postura pedagógica dos projetos de trabalho. Um estudante afirmou haver percebido que um projeto seria um “processo pedagógico estruturado a partir de contínuas reflexões acerca de si mesmo e análise de seus objetivos, com a finalidade desses dialogarem com seus próprios procedimentos”. A constatação encontra sintonia com a concepção de Boutinet (2002), que afirma que valorizar excessivamente a objetividade na ação pedagógica pode lhe conferir um caráter meramente formal e operatório. Formal, uma vez que os objetivos podem refletir ideais descolados da realidade; operatório, pois “o processo pedagógico, o que faz sua riqueza e variedade, ficará reduzido a alcançar a qualquer preço esses únicos objetivos” (Boutinet, 2002, p.192). Na Pedagogia de Projetos, os objetivos são importantes, mas não são centrais, e devem emergir da negociação entre parceiros para que sejam pertinentes, pois “um dos méritos do recurso ao projeto no campo pedagógico é exatamente de nos ter mostrado que, por ser como é, ele implica meios e fins estreitamente imbricados (Boutinet, 2002, p.203-204).

Em sentido semelhante, um monitor relatou uma mudança em relação às suas convicções iniciais.

Eu pensava no conceito de projeto como sendo algo mais fixo, como um trabalho onde todos os passos já estavam premeditados, com um roteiro a ser seguido. Trabalhando com projetos na formação geral desde então, percebi como um projeto pode ser algo flexível, que vai mudando e se moldando durante a sua trajetória, de acordo com as necessidades, problematizações e sugestões que vão surgindo ao longo do caminho. Penso que, em tese, é mais “fácil” fazer um projeto fixo e imutável, mas também acho que o modelo que

estamos trabalhando nas reuniões da formação geral são mais ricos e tendem a refletir mais as singularidades do grupo que trabalha determinado projeto.

Considerações finais

Os Colégios de Aplicação possuem como uma de suas missões primordiais constituir-se como campo de experimentação, integrado ao projeto de formação de professores/as nas universidades. Nesse sentido, programas de monitoria como o Programa Imersão Docente do CP apresentam-se como espaços privilegiados para a ação e reflexão dos/as estudantes das licenciaturas, mediados por docentes mais experientes e com a possibilidade de experimentação de abordagens metodológicas diversificadas.

Durante o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, especialmente entre os anos de 2020 e 2021, os desafios foram grandes e exigiram adaptações radicais e repentinas. Propor e desenvolver uma ação objetivando apresentar a postura pedagógica dos projetos de trabalho neste contexto foi, por um lado, uma opção ousada, uma vez que princípios fundamentais a ela relacionados, como o encontro, o diálogo, a negociação, a cooperação, o trabalho de criação e construção criativa dos meios e das aprendizagens sofreram fortes limitações. Por outro lado, a proposta de investigar uma temática instigante para os/as monitores/as, definida por eles/as, após um período de intensa problematização, e ainda relacionável ao contexto escolar no qual estavam inseridos/as, favoreceu a aproximação e o engajamento.

A experiência evidenciou a relevância da participação de licenciandos/as em programas de imersão na escola, integrado a práticas que incluam reflexões abrangentes sobre a educação. Nesse sentido, a ação fomentou estudos e debates em relação aos modelos educacionais nos quais se formam os/as estudantes e aos que encontrarão em seu percurso profissional. Objetivamente, os/as monitores/as tiveram a oportunidade de construir coletivamente conhecimentos práticos e teóricos em relação à postura pedagógica dos Projetos de Trabalho ou Pedagogia de Projetos.

Referências

- Alvarez Leite, L. H. (1996). A pedagogia de projetos em questão. In L. H. Alvarez Leite, (Coord.), *Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural* (Cad. 1) (p. 6-13.). Belo Horizonte: PBH/SMED, Segrac.
- Alvarez Leite, L. H. (2007). Pedagogia de Projetos e Projetos de Trabalho. *Revista Presença Pedagógica*, 13(73), 62-69.
- Alvarez Leite, L. H. (2014) Pedagogia de projetos. In J. V. Souza, R. Guerra (Orgs.), *Dicionário crítico da educação*. Belo Horizonte: Dimensão.
- Ambrósio, M. (2017). *Escola Plural* (Vídeo). YouTube. Disponível em www.youtube.com/watch?v=qGiAYI07X1w
- Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do projeto* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, M. A. A., Alves, M. T. G. (2013) “A Sorte Sorriu para Mim”: O ensino fundamental em uma escola pública diferenciada. In *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd* (p. 1-16). Goiânia, GO.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (2004). O tempo nos projetos de trabalho. *Revista Pátio*, 8(30), 12-15.
- Jolibert, J. (1994) *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lovato, A. S. (2014). *Quando sinto que já sei* (Videodocumentário). YouTube. Disponível em www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg
- Menezes, E. C. (2017) *Os projetos de trabalho como alternativa para aulas de música nas escolas de educação básica: um estudo de caso em uma escola do sistema privado de ensino de Belo Horizonte*. (Tese de Doutorado). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Niza, S. (2015) A socialização dos produtos culturais da escola. In S. Niza, A. N. Marcelino, J. R. do Ó (Orgs). *Escritos sobre educação* (p. 405-408). Lisboa: Edições Tinta da China.
- Nogueira, N.R. (2001). *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica.
- Nóvoa, A. (2015). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In S. Niza, A. N. Marcelino, J. R. do Ó (Orgs). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Ó, Jorge Ramos do. (2015). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In S. Niza, A. N. Marcelino, J. R. do Ó (Orgs). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições Tinta da China.

TV Unesp. (2016). *Diálogos: Escola da Ponte* (Videodocumentário). Disponível em www.youtube.com/watch?v=qojXOCx-sJ0

Universidade Federal de Minas Gerais. Centro Pedagógico. (2022). *Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. No prelo.

Valadares, J. M. (2008). *A Escola Plural*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2008.tde-12062008-162423.

Recebido: 15/11/2023

Aceito: 17/01/2024

Publicado: 30/09/2024

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.