

30
ANOS

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
MINAS GERAIS

experiências de
ENSINO

Michelle G. Rodrigues
Thiago Torres Costa Pereira (Orgs.)

Universidade do Estado de Minas Gerais | UEMG

Lavínia Rosa Rodrigues

Reitora

Thiago Torres Costa Pereira

Vice-reitor

Raoni Bonato da Rocha

Chefe de Gabinete

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Magda Lucia Chamon

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

Michelle Gonçalves Rodrigues

Pró-reitora de Ensino

Moacyr Laterza Filho

Pró-reitor de Extensão

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais | EDUEMG

CONSELHO EDITORIAL

Thiago Torres Costa Pereira • UEMG

Flaviane de Magalhães Barros • PUC Minas

Fuad Kyrillos Neto • UFSJ

Helena Lopes da Silva • UFMG

Amanda Tolomelli Brescia • UEMG

José Márcio Pinto de Moura Barros • UEMG • PUC Minas

Ana Lúcia Almeida Gazzola • UFMG

Thiago Torres Costa Pereira

Editor-chefe

Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto

Coordenação

EXPEDIENTE

Estúdio do Texto

Hugo Lima

Leonardo Peifer de Araujo

Leandro Luiz Ferreira de Andrade

Revisão

Ana Júlia de Souza Oliveira

Gabriella Nair Figueiredo Noronha Pinto

Thales Rodrigues dos Santos

Projeto gráfico e diagramação

E96 Experiências de ensino / Michelle G. Rodrigues, Thiago Torres Costa Pereira (Orgs.). – Belo Horizonte : EdUEMG, 2020.
178 p. : il.

Inclui bibliografia.

(Coleção 30 anos UEMG)
ISBN : 978-85-5478-032-6 (Coleção)
ISBN : 978-85-5478-033-3 (v. 1)

1. Educação integrada. 2. Capacitação. 3. PIBID. 4. Universidade do Estado de Minas Gerais. I. Rodrigues, Michelle G. II. Pereira, Thiago Torres Costa. III. Título.

CDU: 37.017(815.1)UEMG

Ficha catalográfica: Bibliotecário Daniel Henrique da Silva CRB-6/342

Direitos desta edição reservados à EDUEMG.

Rodovia Papa João Paulo II, 4113. Ed. Minas, 8º andar,
Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG. CEP: 31630-900
(31) 3916-9080 | editora@uemg.br | eduemg.uemg.br

Volume 1

Coleção 30 anos UEMG

experiências de
ENSINO

Michelle G. Rodrigues

Thiago Torres Costa Pereira (Orgs.)

editora | **UEMG**

Belo Horizonte, 2019

Prefácio

A missão de escrever um breve texto, que dialoga com a história da nossa universidade, pela passagem dos 30 anos de sua criação, é desafiadora e complexa, pois exige fazer escolhas. Hesito sobre quais os aspectos dessa história devem ser colocados em destaque. Tenho uma certeza: a UEMG, como uma universidade pública, procura cumprir o seu papel histórico e social, na medida em que produz conhecimento, preserva o pensamento crítico acumulado, contribui para a democratização do saber e se torna mais inclusiva.

O processo constituinte mineiro, em 1989, consagrou uma nova Constituição, contemplando, no artigo 81, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação da UEMG como entidade pública sob a forma de autarquia de regime

especial. Na instalação das unidades da Universidade do Estado de Minas Gerais, ou na encampação de entidades educacionais de ensino universitário, levar-se-iam em conta, prioritariamente, regiões densamente povoadas não atendidas por ensino público superior, observada a vocação regional.

A UEMG nasce *multicampi* com a incorporação de fundações públicas, que ofereciam basicamente o ensino de graduação. Assim, a criação da UEMG foi norteadada pela premissa do máximo aproveitamento da rede de ensino superior já instalada em MG.

O processo de estruturação da UEMG revelou-se lento e complicado. As fundações precisavam ser saneadas financeiramente – o que só ocorreria após a resolução de todas as dívidas, inclusive as que dependiam de decisão judicial – para que, em seguida, pudessem ser extintas, transferindo-se, assim, para a UEMG, o patrimônio de que dispunham, bem como todos os seus funcionários, professores e discentes.

Na capital, com a aprovação da Lei nº. 11.539, de 1994, o *campus* de Belo Horizonte incorporou os cursos de quatro escolas que já pertenciam ao Estado: a Escola Guignard (criada em 1943), Escola de Artes Plásticas (atual Escola de Design) (1955), Escola de Música (1954) e o Curso de Pedagogia do IEMG (1970), atual Faculdade de Educação.

Na mesma perspectiva, em 2002 foi criado o Instituto Superior de Educação “Dona Itália Franco” em Barbacena. No

mesmo ano, a UEMG, em convênio com a Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas, inicia a oferta do curso (fora de sede) de Pedagogia da Faculdade de Educação do Campus de Belo Horizonte. A Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves foi criada em 2005, e em 2006 cria-se a Faculdade de Engenharia de João Monlevade. Ainda em 2006, a universidade se fez presente com a oferta de um curso (fora de sede) em Design, no município de Ubá. Em 2007 a Unidade da UEMG em Frutal foi estadualizada, e, em 2011, a Unidade de Leopoldina foi inaugurada.

A partir de 2013, a UEMG retoma um novo processo de expansão com o início da incorporação dos cursos oferecidos por seis fundações associadas do interior do Estado, com sedes em Campanha (criada em 1966), Carangola (1970), Diamantina (1968), Divinópolis (1964), Ituiutaba (criada em 1963, mas com oferecimento de cursos superiores a partir de 1970) e Passos (1965). Também em 2013, foram incorporados os cursos mantidos pela Fundação Helena Antipoff, que são vinculados ao Instituto de Educação Superior Anísio Teixeira, em Ibirité, e que eram oferecidos desde 2001.

Em 2017, foi aprovada pelo Conselho Universitário a transformação, em Unidade Acadêmica, do curso fora de sede, em Poços de Caldas, que foi desvinculado da FaE/CBH. Duas outras unidades passaram por processo semelhante no mesmo ano: os cursos de Abaeté (2002) e de Cláudio (2001), que foram desvinculados da unidade de Divinópolis.

Em dezembro de 2018, a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais aprova a legislação que autoriza o Governo do Estado a assumir o passivo das fundações, bem como a transferência de bens para a UEMG (29 anos depois da criação da Constituição Estadual) – situação que foi acolhida e está sendo implementada pela Secretaria de Estado da Fazenda, com acompanhamento da Controladoria Geral do Estado e da Advocacia Geral do Estado.

Hoje a Universidade do Estado de Minas Gerais beneficia mais de 20.000 (vinte mil) estudantes, dos quais cerca de 70% vêm de escolas públicas. Nesse sentido, a UEMG representa, em algumas regiões, a única possibilidade de acesso à universidade pública para as parcelas mais desfavorecidas da população. Distribuída em 16 municípios mineiros, do Alto Jequitinhonha ao Sul de Minas, a importância regional de suas unidades lhe confere uma capilaridade que nenhuma outra universidade no Estado possui.

Em 2019, ao celebrar 30 anos de existência, a UEMG mantém viva a memória de sua trajetória e reafirma seu compromisso com a produção de saberes que venham a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária. Atualmente, é a terceira maior universidade pública do Estado, oferecendo diversos cursos de graduação e pós-graduação.

Nesse contexto, a publicação da Coleção Comemorativa dos 30 anos da UEMG é orientada por duas vertentes: um olhar para o passado, por meio da reconstrução da memória da Universidade, com seu papel histórico expressivo no cenário

mineiro, e um olhar em direção ao futuro, acenando para os desafios inerentes à oferta de um ensino superior público de qualidade, gratuito e plural.

Nos limites de sua missão e de sua esfera de atuação, a UEMG assume para si a responsabilidade de ser um agente integrador dos valores de cada região, procurando compartilhar, com outras instituições e com a sociedade, sua meta de entrelaçar, de modo mais fecundo e produtivo, as diversas Minas Gerais.

Dessa forma, por acreditarmos que a universidade pública é fundamental para o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do estado, seguiremos promovendo o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade. O povo mineiro é a principal garantia desse compromisso, e é para ele que apresentamos esta Coleção.

Lavínia Rosa Rodrigues

Reitora

Apresentação

A Universidade do Estado de Minas Gerais vem se destacando ao longo de seus 30 anos como uma importante instituição de ensino superior do Estado. Atualmente, a UEMG está presente em diversas regiões e se apresenta como uma das maiores universidades mineiras em número de estudantes.

Com referência às esferas da teoria e da prática, a UEMG propicia uma sólida formação profissional aos seus estudantes por meio do diálogo constante entre ensino, pesquisa e extensão, acabando por contribuir para o desenvolvimento cultural, econômico e social de Minas. Assim, a Universidade tem sido agente de mudança por meio do desenvolvimento de seus projetos e expansão de seus cursos, proporcionando um horizonte de possibilidades

crescentes para seus estudantes, sob o compromisso da oferta de um ensino emancipador e democrático.

Como uma Universidade que promove a articulação entre a arte, ciência, humanidade e tecnologia, seus projetos de ensino promovem a expansão dos diversos conhecimentos adquiridos no cotidiano das salas de aula. Disso, o processo de ensino e aprendizagem se faz na junção entre teoria e prática.

Cursos de graduação nas modalidades de bacharelado e licenciatura trazem em seus Projetos Pedagógicos a importância do ensino para a formação acadêmica, cidadã e profissional de nossos estudantes. Tais projetos asseguram oportunidades para que situações próprias ao contexto da atividade profissional possam ser vivenciadas ainda durante a graduação, corroborando para capacitações mais sólidas e afinadas à realidade laboral. Por meio de aulas práticas e momentos extraclasse, os projetos de ensino potencializam, também, a relação entre a Universidade e a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas e a melhoria de todo o sistema educacional mineiro, acabando por auxiliar o crescimento econômico e social avesso à reprodução de desigualdades.

Dentre os sete capítulos que compõem esta obra, o leitor será levado às experiências exitosas de alguns projetos de ensino realizados em diversas Unidades Acadêmicas. Estes projetos refletem a relevância da relação entre teoria e prática, envolvendo os docentes e discentes dos cursos de bacharelado e licenciatura, as escolas de educação básica e

a sociedade, em uma demonstração da atuação universitária e sua influência na realidade social. Em outras palavras, os projetos de ensino desenvolvidos se traduzem em uma potência formativa ao associar o ensino às experiências profissionais, numa relação dialógica entre Universidade e sociedade para o fomento de uma educação atenta e respeitosa às diversidades.

Sabemos que muitos outros projetos de ensino são realizados na instituição. Projetos, estes, que estabelecem a relação entre teoria e prática, entre a objetividade de demandas próprias aos resultados e a subjetividade que perpassa qualquer experiência docente e discente, projetos que problematizam e refletem sobre as questões próprias do exercício profissional e sua aprendizagem. É diante do comprometimento de nossos professores e estudantes, da continuidade desses e outros projetos de ensino e do surgimento de novas ações, que a UEMG continuará o seu crescimento na oferta de cursos de graduação.

Michelle G. Rodrigues

Sumário

-
- 18 Ações em rede: práticas jornalísticas e rotinas produtivas, do projeto editorial ao produto final**

*Daniela Martins
Barbosa Couto*

- 42 Formação de professores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UEMG**

*Andréa Silva Gino e
Soraya Fátima de Souza*

- 60 “Apenas” um projeto de Ensino de História...**

*Antônio Carlos
Figueiredo Costa*

- 76 O papel do PIBID diante de uma formação docente voltada para a educação inclusiva: pontos e contrapontos**

*Daniela Fantoni de
Lima Alexandrino*

-
- 102 Autoconhecimento, presença de vínculo e desenvolvimento da aprendizagem**

*Evaldo Batista Mariano
Júnior, Carla Arielle de
Oliveira Severino, Isabella
da Costa Santos e Marcella
Ventoso Luciano Pereira*

- 126 Núcleo de Desenvolvimento de Habilidades e Competências Matemáticas: uma parceria com o PIBID**

*Maria Imaculada de Souza
Marcenes Gonçalves*

- 144 Formação docente na EJA: trajetórias formativas no contexto da rede municipal de educação de Ibirité**

*Ana Paula Ferreira Pedroso
e Débora Cristina Leão Silva*

**Ações em rede: práticas jornalísticas
e rotinas produtivas, do projeto
editorial ao produto final**

Daniela Martins Barbosa Couto

Introdução

Aliar teoria e prática jornalística durante as atividades de ensino é propor aos estudantes a vivência do que seria o dia a dia das redações dos veículos de comunicação, abrangendo desde a criação de projetos editoriais e decisões de pautas até planejamento de edições e produção de reportagens, entre outras ações que envolvem o fazer jornalístico. Tal vivência remete às metodologias ativas de aprendizagem, entre elas, as baseadas em atividades, desafios e problemas, por meio das quais, segundo Morán (2015, p. 19), “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. Com isso, os conhecimentos construídos tornam-se mais significativos, pois integram a própria experiência.

Assim, o objeto de estudo deste artigo é composto, pois, por práticas vivenciadas nas disciplinas de Design de Jornalismo, que, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Jornalismo da UEMG Unidade Divinópolis, estão inseridas no eixo de formação profissional, e de Oficina de Jornalismo Impresso e Webjornalismo, que estão no eixo de aplicação processual, eixos esses que se complementam ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é apresentar o desenvolvimento das ações, que contaram com propostas que incentivaram os alunos a refletir sobre a teoria estudada, analisar sua interação com a prática, avaliar a realidade do trabalho a ser feito, planejar soluções, propor produtos jornalísticos, considerando o planejamento integrado da informação, e gerar experiências que envolvem o cotidiano da profissão.

O jornalismo, então, conforme Ferreira e Dalmonte (2008, p. 121), pode ser percebido não apenas “como uma matéria que recorta e representa o real, mas como um posicionamento discursivo de uma instância enunciativa”. Ao se considerar os processos relacionados ao jornalismo impresso e ao webjornalismo, bem como ao hipertexto, por meio do qual a informação se amplifica, tem-se, portanto, a percepção de que esse posicionamento é construído tanto pela linha editorial e identidades visual e gráfica quanto pelo enfoque, dados apurados, escolhas das fontes e palavras que contam as histórias.

E é a vivência dessas atividades o foco da experiência de ensino aqui discutida e que se estrutura em três tópicos, além das referências, que listam as fontes consultadas para

a elaboração deste artigo. O primeiro tópico, “Hipertexto: os vários caminhos da informação”, traz considerações sobre o contexto histórico da Internet e a função dos blocos e das hiperligações para a construção da informação. O segundo, “Cobertura jornalística e suportes midiáticos”, apresenta o contexto do webjornalismo e as gerações pelas quais ele passou até hoje e observa ainda como o meio impresso faz parte dessa história. É nessa parte também que os produtos gerados nas disciplinas são apresentados, assim como as práticas envolvidas na produção deles. Já o último tópico se refere às “Considerações finais” e abrange a percepção de como essas experiências de ensino contribuem para a formação profissional dos estudantes. A seguir, as reflexões sobre o hipertexto iniciam a discussão.

Hipertexto: os vários caminhos da informação

A ideia de hipertexto, hoje tão relacionada ao contexto da web, tem raízes em meados do século XX, mais precisamente, nos anos 1960, quando, segundo Canavilhas (2014, p. 4), Theodor Nelson “definiu o conceito como uma escrita não sequencial, um texto com várias opções de leitura que permite ao leitor efetuar uma escolha”. Datam desse período as experiências da Advanced Research Projects Agency, a ARPA, ligada ao Departamento de Defesa dos Estados Unidos, que propôs a construção de um sistema de comunicação interligado à rede de computadores, inicialmente voltado para fins militares e científicos, sistema esse

cuja rede experimental ficou conhecida como ARPANet (Advanced Research Projects Agency Network).

Ao longo do tempo, ele foi se aperfeiçoando e se expandiu na década de 1980, interligando diversas universidades, mas só nos anos 1990 é que se tornou mais acessível. Nessa época, os computadores pessoais passaram a ter maior presença no dia a dia das pessoas e, com o surgimento da rede mundial de computadores (*World Wide Web*), o acesso ao ambiente virtual foi ampliado e tornou-se livre. Nessa mesma década, a ARPANet foi desligada, mas permaneceu como referência à origem da Internet.

Os “nós” informativos, ou seja, elementos capazes de levar uma informação à outra, inter-relacionando-as, já faziam parte desse cenário e, também, do conceito de hipertexto, que, segundo Canavilhas (2005), traz consigo a lógica de “nós” interligados que oferecem distintos caminhos de leitura que ampliam, contextualizam, atualizam e documentam as informações, também, por meio da integração de mídias ou multimídia, combinando diferentes linguagens. Há, portanto, ainda conforme Canavilhas (2005), uma organização que busca unir sentidos para que os blocos informativos apresentem, com coerência e coesão, o conteúdo compartilhado.

Assim, cada elemento que compõe uma página na web, seja texto ou qualquer tipo de mídia, pode ser considerado como um bloco, cujo sentido está relacionado ao contexto no qual se insere e às ligações que estabelece com outros blocos, seja na mesma página ou em páginas diferentes,

através de hiperlinks. Para Canavilhas (2014), o hipertexto se caracteriza pela não sequencialidade, pois, de um texto pode-se passar a outro, instantaneamente, na medida em que há hiperligações de nós informativos, que permitem ao leitor-internauta a escolha do seu percurso de leitura, escolha essa que se refere à liberdade de navegação. A integração de mídias é outra característica, já que a web tem a possibilidade de agregar texto, áudio, vídeo e imagens estáticas e em movimento, ampliando os modos de abordagem e apresentação das informações.

No webjornalismo, o hipertexto está presente no processo constitutivo da informação, que vai desde a pauta, produção e apuração, até a reportagem, edição, publicação e gestão do conteúdo. Isso acontece porque as matérias produzidas para a web envolvem um processo de levantamento de pautas que requer uma atualização constante, pois a instantaneidade do meio permite a veiculação da informação em tempo real. Assim, de uma informação pode-se chegar a outra, através das interligações que são percebidas ou realizadas. No entanto, é necessário perceber que, na rotina jornalística, o profissional pode utilizar, para desenvolver sua atividade, os diferentes meios e suportes disponíveis, sendo que cada um deles tem contextos e sentidos específicos. Assim:

[...] ao consultar o arquivo da empresa na qual trabalha, o profissional poderá assistir a uma reportagem gravada em fita VHS (jornalismo eletrônico); usar o recurso do e-mail para comunicar-se com uma fonte ou mesmo

com seu editor (jornalismo on-line); consultar a edição anual condensada – editada em CD-ROM – de um jornal (jornalismo digital); verificar dados armazenados no seu computador pessoal (ciberjornalismo); ler em sites noticiosos disponibilizados na web material que outros veículos já produziram sobre o assunto (webjornalismo) (MIELNICZUK, 2003 *apud* SANTI, 2010, p. 11).

Dessa forma, a construção da informação segue por caminhos que envolvem o levantamento rotineiro de pautas, seja por meio da ronda de informações, que abrange, por exemplo, a consulta a agendas, fontes primárias, secundárias e verificação das sugestões que chegam à redação por diferentes meios, como telefonemas, e-mails e aplicativos de mensagens. Mas, além disso, é preciso atenção e observação para acompanhar a dinâmica informacional dos ambientes digitais – e, neles, se incluem as redes sociais diversas – e perceber como os fatos do dia a dia são apropriados, discutidos, compartilhados e quais deles geram valor-notícia. É um trabalho que requer não apenas habilidade, mas competência para identificar e selecionar, dentro da quantidade cada vez mais crescente de dados, aquilo que tem potencial para se tornar conteúdo jornalístico.

Portanto, falar em método de apuração jornalística significa falar de um conjunto de práticas (habilidades e técnicas) executadas pelos jornalistas, como por exemplo a observação de eventos e de seus desdobramentos, entrevista com fontes de informações, leitura

| de documentos e outros dados de natureza técnica (SANTI, 2010, p. 9).

Nesse contexto, outro fator relevante refere-se à checagem dos fatos, que deve ser feita com rapidez e aprofundamento, para que a informação, no menor tempo possível, possa estar completa e estruturada. Assim, no webjornalismo, a ronda torna-se contínua, e a apuração, elemento diferenciador entre uma matéria superficial e outra, aprofundada. Aliar agilidade à qualidade é um dos desafios colocados à prática jornalística voltada para web, que requer, ainda, um texto claro, objetivo, conciso e coeso, mas que, ao mesmo tempo, seja capaz de apresentar contextualizações, desdobramentos e recursos que contribuam para potencializar e ampliar a informação presente no conteúdo.

Mas, antes de chegarem à teoria e prática jornalística em webjornalismo, cuja disciplina está prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para o 6º período, os estudantes vivenciam o jornalismo impresso, no 3º período; radiojornalismo, no 4º; e telejornalismo, no 5º, disciplinas que lhes concedem fundamentos para prática de jornalismo multimídia que o webjornalismo propõe e desenvolve posteriormente. Elas estão estruturadas no eixo de práticas processuais e se complementam com o de formação profissional, ao qual está ligada a disciplina de Design de Jornalismo. Esse conjunto de aprendizagens geram, pois, as práticas desenvolvidas e os produtos elaborados, que são discutidos no próximo tópico.

Cobertura jornalística e suportes midiáticos

O webjornalismo é uma prática voltada para o ambiente digital e pode, ou não, ser desenvolvido de forma on-line, por exemplo em uma transmissão ao vivo via rede social, sendo necessário observar as diferenças entre os termos, pois,

‘online’, por sua vez, reporta à ideia de conexão em tempo real, ou seja, fluxo de informação contínuo e quase instantâneo. As possibilidades de acesso e transferência de dados online utilizam-se, na maioria dos casos, de tecnologia digital. Porém, nem tudo o que é digital é online. Já ‘webjornalismo’, refere-se a uma parte específica da Internet, que disponibiliza interfaces gráficas de uma forma bastante amigável. A Internet envolve recursos e processos que são mais amplos do que a web (SANTI, 2010, p. 11).

Conforme Santi (2010), o webjornalismo abrange quatro gerações, considerando a questão do produto. Na primeira, os jornais impressos são transpostos e reproduzidos na internet, sendo conhecidos como jornais ou revistas on-line. Nesse caso, estão as produções feitas em disciplinas como Design de Jornalismo (FIG. 1) e Oficina de Jornalismo Impresso (FIG. 2), disponibilizadas na íntegra em plataformas de publicação e compartilhamento, como o Issuu (issuu.com) e Facebook.

Figura 1: Capa do jornal “Descubra Minas”. Produção do 2º período/2016



Fonte: <https://issuu.com/danielambc/docs/jornal_descubra_minas>. Acesso em: 8 nov. 2019.

Figura 2: Capa de revista Intervalo. Produção do 3º período/2016



Fonte: <https://issuu.com/danielambc/docs/revista_intervalo>. Acesso em: 8 nov. 2019.

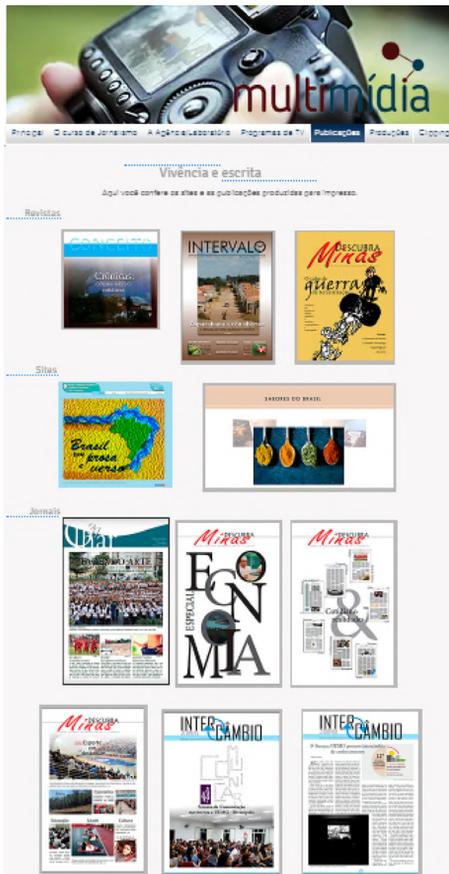
No processo de ensino voltado para o suporte impresso, as turmas participaram da elaboração do projeto editorial e gráfico (PEPG) das publicações e, também, da produção das reportagens e edição. A discussão teórica, interligada à análise de jornais e revistas de circulação na cidade, no estado e no país antecedeu a prática e fez com que os estudantes percebessem como os veículos escolhidos por eles para a análise se constituem como empresas jornalísticas, qual área de cobertura abrangem, quais valores-notícia e critérios de noticiabilidade guiam as pautas, quais são as editorias e como organizam e hierarquizam as matérias, como desenvolvem os textos, quais gêneros as edições contém e de que maneira inter-relacionam projeto editorial e gráfico.

Posteriormente, é realizado um *brainstorming* para incentivar a criação de uma publicação jornalística da sala¹, que envolveu a elaboração de PEPG, bem como processos relacionados às rotinas produtivas do jornalismo, tais como ronda de informações, produção, pesquisa e apuração, reportagem, edição, editoração gráfica e publicação, sendo todas as etapas feitas pelos alunos com orientação docente durante as aulas práticas das disciplinas. Após a finalização das publicações impressas, estas foram exportadas em formato PDF, publicadas na plataforma Issuu e compartilhadas no Facebook e no site da Multimídia – Laboratório/

1 Como as propostas são desenvolvidas na sala, para que o estudante participe coletivamente de todas as etapas de criação de uma publicação impressa, o projeto editorial e gráfico se altera a cada nova turma que cursa as disciplinas.

Agência de Jornalismo do curso de Jornalismo da UEMG
Unidade Divinópolis (FIG. 3).

Figura 3: Exemplos de publicações realizadas no curso de Jornalismo de Jornalismo



Fonte: <<https://multimidiauemg.wixsite.com/multimidia/publicacoes>>.
Acesso em: 8 nov. 2019.

Ao final do semestre, os alunos da disciplina Oficina de Jornalismo Impresso, em grupos, desenvolvem ainda um produto jornalístico próprio, com definição de projeto editorial e gráfico, passando pelas etapas de planejamento e produção jornalística. Além de criarem uma publicação impressa, os alunos desenvolvem o conteúdo, considerando as etapas discutidas e vivenciadas ao longo do período. O produto final, seja jornal ou revista, é apresentado para a turma e, nesse momento, cada grupo faz a defesa do PEPG proposto, gerando reflexões também sobre o conteúdo produzido.

Com isso, foi possível tornar as aprendizagens significativas, pois elas integraram as vivências do estudante, preparando-o também para o mercado de trabalho e tornando-os aptos para pensar, propor e desenvolver produtos jornalísticos reais e que tenham potencial de continuidade além das salas de aula, como o jornal *Félix News* (FIG. 4) sobre a cidade de Felixlândia, interior de Minas Gerais, desenvolvido como trabalho final da disciplina de Design de Jornalismo, no 2º semestre de 2017, pelo grupo formado pelos estudantes Paulo Vitor de Souza, Lorena Souza Gonçalves, Edivânia Cândido de Souza, Letícia Rodrigues C.X. do Amaral e Samara Nathália da Silva.

Figura 4: Jornal Félix News



Fonte: <https://issuu.com/lolagoncalves/docs/jornal_felixlndia?fbclid=IwAR043JDTBnF3rygjWzLRWDcZtZiCVMTYniGJ5wpzDFtGUZBJGux-RxGhq00>. Acesso em: 8 nov. 2019.

Ainda que o fundamento da publicação seja o meio impresso, observa-se que as produções não se restringem aos exemplares físicos, pois, quando postadas na Internet, as publicações geram visualizações, comentários e compartilhamentos, contribuindo para a difusão do produto jornalístico na rede. Como já dito anteriormente, essa transposição se relaciona ao webjornalismo de primeira geração, mas, ainda hoje, ele é praticado por diversos veículos.

Já o webjornalismo da segunda geração propõe ações que busquem ampliar, por meio da web, as informações

trabalhadas em outros suportes. Normalmente, há a indicação, no impresso, do endereço do jornal na Internet no qual o conteúdo ampliado pode ser acessado. A internet é, assim, um espaço que poderá trazer mais informações, completando ou ampliando aquelas que estão no impresso, discutindo-as de forma mais extensa ou com mais recursos midiáticos, como áudios ou vídeos. A cobertura jornalística do evento “Semana de Comunicação”, dos cursos de Jornalismo e Publicidade & Propaganda da UEMG Unidade Divinópolis, realizado em 2017, resultou na produção de um jornal impresso (FIG. 5) e em publicações na rede social da Multímídia (FIG. 6), configurando um exemplo de webjornalismo de segunda geração.

Figura 5: Capa do jornal Intercâmbio. Produção do 2º período/2017



Fonte: <https://issuu.com/danielambc/docs/jornal_interc__mbio_-_2>. Acesso em: 8 nov. 2019.

ocorrida em 1996. O www.msnbc.com talvez tenha sido o pioneiro site de jornalismo que não surgiu como decorrência da tradição e da experiência do jornalismo impresso (SANTI, 2010, p. 12).

Por sua vez, o webjornalismo de quarta geração busca explorar as potencialidades da web e traz a multimídia e a navegabilidade para as telas, tornando as páginas mais dinâmicas. O uso de banco de dados possibilita o arquivamento e a disponibilização de informações a qualquer tempo e lugar, caracterizando a memória presente na web. Além disso, a flexibilidade das informações e estruturas permite ainda a personalização do conteúdo, adequando-o aos públicos do jornal que, na web, têm a possibilidade de interagir com o conteúdo, seja por meio de comentários, compartilhamentos, seja por meio da navegação feita na página, pois

a interatividade implica uma certa transferência de poder do meio para os seus leitores. Poder, por um lado, quanto aos caminhos de navegação, recuperação e leitura que podem seguir entre os conteúdos que oferece. E, por outro lado, relativamente às opções para se expressar e/ou se comunicar com outros utilizadores/as (ROST, 2014, p. 55).

A interatividade é uma característica que envolve tanto a produção quanto a veiculação e o compartilhamento das produções jornalísticas na rede. Junto a ela, estão também a hipertextualidade e a multimídia, características do

webjornalismo que fundamentaram a produção das três séries jornalísticas especiais, que abrangeram todos os estados brasileiros, e foram realizadas com três turmas de 6º período, nos semestres em que a disciplina foi ofertada. Os temas das pautas foram discutidos e selecionados em sala, e os estados foram divididos entre os alunos, ficando cada qual responsável por desenvolver a reportagem considerando um lugar diferente. Após a pauta, vieram a pesquisa, a produção e a apuração, feitas via Internet, através de fontes secundárias e primárias, com contatos e entrevistas feitos também por meio de aplicativos de mensagens.

O ponto de vista de Machado (2003) é de que métodos e técnicas qualitativas como a etnografia, a observação participante e a entrevista em profundidade, poderiam complementar a apuração jornalística, os quais já não forneceriam a variedade de habilidades necessárias para uma completa cobertura noticiosa em um ambiente atual de mídia interativa e global (SANTI, 2010, p. 10).

A produção jornalística, quando distante espacialmente de onde os fatos estão, deve criar estratégias para conhecê-los e narrá-los. O discurso jornalístico, para representar tal realidade, utilizou alguns recursos, tais como citações diretas, entre aspas, que concederam ao personagem o espaço da fala; e a contextualização do fato, o que permitiu a descrição e a visualização do cenário, tempo e acontecimentos a ele relacionados.

Com isso, buscou-se criar retratos do Brasil através das séries de reportagens feitas. Na primeira experiência realizada, foi produzida a série “Brasil em prosa e verso” (FIG. 7), em 2015, tendo como foco a literatura produzida por diferentes autores anônimos brasileiros.

Figura 7: Série Brasil em Prosa e Verso



Fonte: <<https://webjornalismouemg.wixsite.com/jornalismo2015>>.

Acesso em: 8 nov. 2019.

Depois dessa série, a disciplina Webjornalismo só foi oferecida novamente em 2017 e, neste ano, a produção girou em torno do tema “Sabores do Brasil” (FIG. 8) e trouxe para a tela da web os temperos, a história e a cultura relacionados à culinária de norte a sul do país.

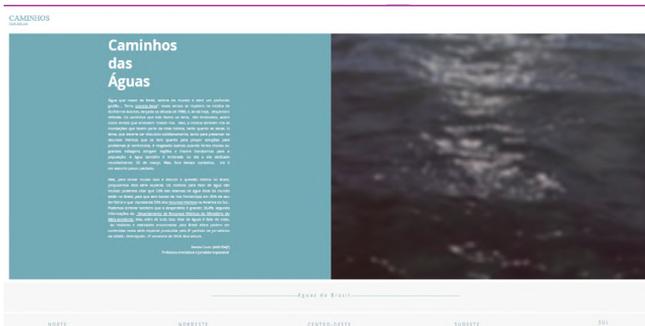
Figura 8: Série Sabores do Brasil



Fonte: <<https://webjournalismouemg.wixsite.com/saboresdobrasil>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

Já no último ano, em 2018, a questão central enfocada foi “Caminhos das águas” (FIG. 9) e trouxe a problematização sobre os recursos hídricos nos diversos estados brasileiros.

Figura 9: Série Caminhos das Águas



Fonte: <<https://caminhosdasaguasse.wixsite.com/caminhos>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

A hipertextualidade e a multimídia foram os princípios básicos que todas as reportagens deveriam seguir, e as características do webjornalismo empregadas seguiram as proposições de Canavilhas (2014). Considerando-as, as turmas empregaram elementos do hipertexto em suas produções, buscando trabalhar blocos informativos, dimensão de texto e dinâmica de leitura, bem como a produção de sentidos por meio das interconexões entre os elementos utilizados. As reportagens tiveram também hiperligações internas e externas contidas no hipertexto das matérias, promovendo, conforme Canavilhas (2014) explica, tanto a função documental, levando a elementos de contextualização já existentes nos arquivos, quanto a função narrativa, propiciando percursos de leitura distintos; e, ainda, a ampliação informativa, ligando blocos com informações recentes; e, também, a definição, ligando blocos informativos a blocos com questões mais específicas e aprofundadas.

Outras questões empregadas nas produções jornalísticas para web se referiram à localização dos hiperlinks dentro do hipertexto, pois, se eram embutidos ou internos, desempenhavam o papel integrador entre o bloco de origem e o bloco de destino e, se eram em menu ou externo, colocados em elementos ao redor do bloco principal, estabeleciam relação entre outros blocos informativos e a notícia. O uso de hiperlinks organizou a informação em blocos, o que, no hipertexto, promoveu dois tipos básicos de coerência: a local, que estabeleceu a interação entre blocos, e a global, que relacionou o conteúdo à arquitetura da notícia, propondo interatividade. No hipertexto, a redação

jornalística considerou as informações organizadas em blocos informativos (como textos, imagens, áudios e vídeos), propiciando percursos de leitura diversificados e, com isso, a multimídia, outra característica do webjornalismo, que, nesse caso, desenvolve questões ligadas à multiplataforma e à combinação de linguagens.

Considerações finais

Com as práticas jornalísticas, as turmas tiveram a oportunidade de tornar a teoria viva, discutindo-a, testando-a em produtos reais, renovando-a também na medida em que surgiam dúvidas, e reinterpretando-a sempre que encontravam as respostas para os questionamentos que surgiam. A produção dos jornais e revistas, desde o projeto editorial e gráfico, até produção das reportagens e editoração gráfica, promove a percepção e a vivência de processos jornalísticos integrados, levando o estudante a perceber as conexões que existem entre as etapas da atividade jornalística e como uma interfere na outra.

As práticas também contribuíram para que os alunos pudessem aprimorar o olhar na busca de pautas locais, regionais e nacionais, tendo em vista que tais abrangências se referem a um dos critérios de noticiabilidade definido em cada tipo de publicação realizada. Já a produção em webjornalismo, que trouxe pautas para serem discutidas em todos os estados brasileiros, ampliou o olhar dos participantes e aprimorou as habilidades de produção e

pesquisa. Além disso, permitiu o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao jornalismo multimídia.

Essas atividades de ensino que integram teoria e prática na realização de produtos reais são importantes para que os estudantes vivenciem o jornalismo em suas diversas possibilidades e se tornem mais críticos, autônomos e proativos e para que eles possam, assim, construir aprendizagens significativas para a vida acadêmica e para o mercado de trabalho, uma vez que elas são, também, permeadas pelas vivências.

Referências

- CANAVILHAS, João. **Webjornalismo**: sete características que marcam a diferença. Covilhã, Portugal: LabCom, 2014.
- CUNHA, Rodrigo. Capítulo 2: Os fundamentos do design da informação. *In*: **Design da informação e inovação em produtos jornalísticos para tablets**. Covilhã, Portugal: LabCom, 2017.
- DALMONTE, Edson Fernando. **Pensar o discurso no webjornalismo**: temporalidade, paratexto e comunidades de experiência. Salvador: Edufba, 2009.
- FERREIRA, Giovandro Marcus; DALMONTE, Edson Fernando. Webjornalismo, critérios de noticiabilidade e efeitos de sentido. UFBA, **Revista Comunicação: veredas**, ano VII, n. 7, p. 118-135, novembro de 2008.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. vol. II. PG: Foca Tofo-PROEX/UEPG, 2015. [Coleção Mídias Contemporâneas]. p. 15-33.
- ROST, Alejandro. Interatividade: definições, estudos e tendências. *In*: CANAVILHAS, João. **Webjornalismo**: sete características que marcam a diferença. Covilhã, Portugal: LabCom, 2014.
- SANTI, Vilso Junior. O desafio da apuração jornalística no ciberespaço. PUCRS, **Famecos**, n. 24, p. 8-17, Porto Alegre, 2º semestre de 2010.
- SILVA, Ana Carolina de Araújo; BARBOZA, Eduardo Fernando Uliana. Infografia multimídia: possibilidades interativas de um novo gênero ciberjornalístico. **Infodesign** – Revista Brasileira de Design da Informação / Brazilian Journal of Information Design, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 340-352, 2017.

**Formação de professores no
Programa Institucional de Bolsa de
Iniciação à Docência na UEMG**

Andréa Silva Gino
Soraya Fátima de Souza

Introdução

O interesse pela pesquisa no campo da formação de professores tem crescido e vem sendo sinalizado nos estudos sobre a produção acadêmica na área da Educação (ANDRÉ, 2009; BREZEZINSK, 2006; MARCELO, 1998; ZEICHNER, 2009).

A partir do exame dos textos que fizeram parte do relatório final do American Educational Research Association (AERA) sobre formação docente, Zeichner (2009) aponta a evolução do campo, como também as principais dimensões que precisam ser melhor compreendidas, sugerindo pontos críticos que devem receber atenção prioritária. Segundo sua análise, o foco de grande parte das pesquisas sobre formação docente está em

como as disciplinas de Metodologia de Ensino, os estágios, as estratégias de formação e similares, influenciam as crenças e atitudes dos professores. Esses estudos prestam pouca atenção a como o *conhecimento e práticas* dos professores são influenciados pelo que eles experimentam nos cursos de formação docente e menos atenção ainda a como os professores são afetados, ao longo do tempo, por sua preparação (ZEICHNER, 2009, p. 19).

O autor chama a atenção para o fato de que as pesquisas sobre formação docente têm tido pouca influência na definição de políticas e na prática em cursos de formação de professores.

Em contrapartida, outras pesquisas evidenciam perspectivas de formação que valorizam as percepções do professor sobre suas práticas e, nesse sentido, defendem a realização de ações colaborativas entre acadêmicos e professores das escolas de Educação Básica (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 2007; NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007; NACARATO, MENGALI; PASSOS, 2009; ZEICHNER, 2007).

Atualmente, a formação de professores vem ocupando importante espaço no debate das políticas públicas na área da Educação. Grandes desafios estão postos para a constituição de políticas de formação docente implicadas com as reais demandas de formação do professor e sua prática docente numa perspectiva crítica, reflexiva, multidisciplinar, comprometida com a pesquisa e a investigação.

Diversos cursos de formação de professores, incluídas as licenciaturas, têm realizado discussões, orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, indicadas pelo Conselho Nacional de Educação (fevereiro, 2002 e julho, 2015), por meio das Resoluções CNE/CP01 e CP02, 2002 e CNE/CP nº. 02/2015, com a finalidade de adequar seus projetos pedagógicos às novas exigências e demandas de formação do profissional que atua na Educação Básica.

A preocupação com a formação de professores, com a valorização da profissão docente, com o ingresso e permanência do licenciado na sua profissão mobiliza o governo federal. Na perspectiva de atender às demandas para a formação docente, vários programas nacionais de formação de professores foram desenvolvidos na última década, entre eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pró-letramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, mais recentemente, o Residência Pedagógica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007, com atividades iniciadas a partir de 2009. Subsidiado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica inserindo licenciandos – bolsistas de iniciação à docência (ID) – no cotidiano de escolas da rede pública de educação.

Regido pelo Decreto nº. 7.219/10, o Programa está previsto na Lei nº. 12.796/13, que alterou os artigos da LDB nº. 9.394/96 e incluiu o art. 62, §4 e §5, com destaque para o PIBID. Também é citado na Lei nº. 13.005/14, do Plano Nacional de Educação, como estratégia para aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica.

O Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010, dispõe que o PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciaturas que desenvolvem atividades em escolas públicas e para os professores responsáveis pela coordenação e supervisão dessas atividades.

O programa concede quatro modalidades de bolsas aos participantes do projeto institucional, a saber: iniciação à docência – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto; professor supervisor – para professores de escolas públicas de educação básica; coordenador de área – para docentes da licenciatura que coordenam os subprojetos; coordenação institucional – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na Instituição de Ensino Superior (IES). As bolsas são pagas pela CAPES,

diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. Além do pagamento de bolsas, a CAPES também repassa recursos de custeio para execução de atividades vinculadas ao projeto.

São objetivos do PIBID, reafirmados na Portaria CAPES nº. 45/2018: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para participar do PIBID, as IES apresentam à CAPES seus projetos institucionais, compostos pelos subprojetos das licenciaturas integrantes, e são selecionados por meio de editais públicos.

O PIBID na UEMG

O PIBID teve início na UEMG em 2012, com o projeto institucional intitulado *As Licenciaturas da UEMG e a Educação Básica: construindo saberes e práticas docentes*, dando abertura às suas atividades no mês de agosto de 2012; envolveu os nove cursos de licenciatura das unidades acadêmicas distribuídas pelo estado de Minas Gerais, nos municípios Barbacena, Belo Horizonte, Frutal, Leopoldina, Poços de Caldas e Ubá; contemplou 12 licenciaturas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Geografia, Música (2 cursos) – Educação Musical Escolar e Instrumento ou Canto, Pedagogia (4 cursos) e Química; e contou com a participação de 146 bolsistas, destes, 110 licenciandos, 22 professores supervisores e 14 coordenadores (acrescidos de 3 coordenadores colaboradores). Ao todo, participaram do Programa 12 escolas municipais e 5 estaduais.

Dando continuidade ao projeto institucional iniciado em 2012, a UEMG participou do Edital nº. 061/2013, e encerrou suas atividades em fevereiro de 2018 com a participação de 301 bolsistas, sendo 235 de iniciação à docência, 43 professores supervisores, 23 coordenadores (20 coordenadores de área, 02 coordenadores de gestão de processos educacionais e 01 coordenadora institucional). Ao logo do edital, passaram pelo Programa 699 estudantes na condição de bolsistas de iniciação à docência. Além dos bolsistas, participaram, também, dois professores colaboradores das Unidades da UEMG e 91 professores colaboradores das escolas participantes. O Programa, na UEMG, contou com

a participaram de 41 escolas de Educação Básica, sendo 25 escolas municipais e 16 estaduais, envolvendo 9.735 estudantes da Educação Básica.

O PIBID é “considerado uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica” (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUTI, 2014, p. 111). De acordo com o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica – DEB (2014), o Programa teve um crescimento vertiginoso. Iniciou em 2007, com 3.088 bolsas aprovadas; em 2009, passou a 10.606, chegando em 2013 com 49.321 bolsas. Em 2014, foram concedidas para o PIBID e PIBID diversidade um total de 90.254 bolsas. No referido relatório, Minas Gerais aparece com o maior número de bolsistas: 10.381, representando 12% do total de bolsas do país, sendo o segundo com maior número de Instituições de Ensino Superior participantes: 37 IES com 301 subprojetos.

Atualmente, o PIBID está regulamentado pela Portaria CAPES nº. 45, de 12 de março de 2018. De acordo com o Edital PIBID 07/2018, as escolas públicas de Educação Básica são convidadas a protagonizarem os processos de formação inicial para o magistério mobilizando seus professores a participarem do programa como coformadores dos licenciandos – futuros docentes. Os professores das escolas públicas participam como supervisores, orientando e viabilizando as atividades dos licenciandos nas escolas de Educação Básica.

O projeto institucional da IES deve promover a iniciação à docência do licenciando matriculado na primeira metade do curso de licenciatura. As experiências vivenciadas no ambiente escolar visam estimular o estudante bolsista, desde o início de sua formação, à observação e à reflexão sobre a prática profissional no cotidiano da educação básica. Os estudantes bolsistas são acompanhados por um professor da escola e um docente da UEMG.

De acordo com as novas orientações da Portaria 45/2018, os projetos institucionais são estruturados contemplando núcleos de iniciação à docência, cada um composto de 24 a 30 discentes, 03 professores da escola e 01 professor da instituição de Educação Superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos, definidos segundo o componente curricular da Educação Básica, para o qual são formados os discentes. Participam do PIBID instituições de ensino superior públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que ofereçam cursos de licenciatura e que atendam aos requisitos dos editais de seleção. Os bolsistas do PIBID são selecionados por meio de editais propostos pela IES e as escolas de Educação Básica são escolhidas pelas redes de ensino e indicadas para as IES através da CAPES.

Em 2018, a CAPES concedeu 43.875 bolsas para estudantes de 285 cursos de licenciatura no Brasil. Minas Gerais é o estado com maior número de bolsas aprovadas – 4.792 – o que corresponde a 10,92% das bolsas de todo país. Das 29 IES de Minas Gerais, a UEMG é a quarta em quantitativo de bolsas de iniciação à docência no Estado. A Universidade ampliou sua participação no Programa envolvendo

atualmente 13 cursos de licenciatura, que se realizam em Unidades Acadêmicas distribuídas nos seguintes municípios: Barbacena, Belo Horizonte, Ibirité, Leopoldina, Passos, Poços de Caldas e Ubá; e contemplando as seguintes áreas de formação: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Letras, Matemática, Música, Pedagogia (6 cursos). O PIBID UEMG conta com a participação de 368 bolsistas, sendo 315 de iniciação à docência, 39 professores da Educação Básica que atuam como supervisores, 14 professores da UEMG, sendo que 13 atuam como coordenadores de área e uma como coordenadora institucional, envolvendo 21.345 estudantes de escolas públicas de Educação Básica.

O PIBID como política de formação de professores

Trata-se de uma política pública assentada em pressupostos teórico-metodológicos bastante afinados com as pesquisas e estudos sobre a formação docente desenvolvidas nas últimas décadas e que apontam para a necessidade de maior articulação teoria-prática e de estreitamento das parcerias entre a universidade e as escolas de Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº. 02/2015 define as diretrizes curriculares para formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada. Um dos princípios da formação é o reconhecimento das instituições de

educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

A proposta do PIBID pressupõe a articulação e cooperação entre as instâncias educacionais, favorecendo os intercâmbios entre Universidade e Escolas de Educação Básica, fomentando os diálogos entre teoria e prática pedagógica. Zeichner (2010) menciona um tipo de colaboração que evidencia a criação de novas espécies de papéis para os formadores de professores e os meios de aproximação entre o conhecimento acadêmico, o conhecimento profissional e o conhecimento derivado da comunidade no processo de formação de professores. De acordo com o autor,

essa visão mais ampla sobre os saberes que são necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Esses momentos em que o professor tem a oportunidade de apresentar suas experiências docentes diante dos colegas, do professor e em diálogo com a teoria evidenciam a reflexão como uma prática social.

Dados do Relatório de Gestão 2009-2013 confirmam a aposta da CAPES em relação ao potencial do Programa. Os resultados de um levantamento feito por meio de formulários eletrônicos, junto aos participantes do PIBID,

em diferentes modalidades, evidenciam a predominância de uma avaliação positiva em relação aos impactos do Programa tanto nas escolas participantes (inclusive, com elevação do IDEB nestas instituições) quanto nos cursos de licenciatura.

Outros princípios para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica estão previstos no § 5º do art. 3º da Resolução CNE/CP nº. 02/2015, como os destacados:

a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

Orientada pela Portaria CAPES/MEC nº. 158/2017, a UEMG se compromete com a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, em consonância com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que tratam da formação dos profissionais do magistério para a educação básica. Compreende a essencialidade da integração com as redes de Educação Básica para a elevação da qualidade da formação de professores e da articulação das licenciaturas com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Considerações finais

Tratando-se de um programa recente, justifica-se que sejam incipientes os estudos e pesquisas sobre o mesmo. Ainda assim, já se pode identificar um conjunto de trabalhos que têm o PIBID como foco, sendo boa parte deles apresentações e análises de experiências desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil.

Diversas produções acadêmicas, incluindo artigos, dissertações, teses, estudos avaliativos, evidenciam o potencial do PIBID confirmando seu sucesso.

Os dados do relatório da Diretoria de Educação Básica da CAPES (2009-2012) já evidenciavam o PIBID como uma das políticas públicas de formação de docentes para a Educação Básica mais expressivas de nossa história, “tanto pelo quantitativo de bolsistas envolvidos quanto pelas expectativas de contribuir para a reversão do atual quadro de desprestígio das licenciaturas e de desvalorização social

da profissão docente”. As discussões sobre o PIBID, presentes nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação do país, bem como em apresentações de eventos nacionais da área da Educação, podem indicar seus efeitos junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUTI, 2014, p. 15).

A pesquisa de Assis (2017) averiguou a contribuição do PIBID para o movimento de valorização e formação dos professores no Brasil, considerando a iniciação à docência como tema emergente, realizou estudo em 104 (cento e quatro) produções acadêmicas e destacou, dentre outros aspectos, a contribuição do Programa “para a identificação dos licenciandos com a profissão docente, bem como a implicação dos professores da Educação Básica no processo de produção e difusão de conhecimento sobre sua prática” (p. 1). Tais trabalhos também afirmam a potencialidade do PIBID na melhoria da formação docente, evidenciando uma diversidade de estratégias metodológicas e referenciais teóricos que vêm orientando os projetos e subprojetos do Programa em diferentes áreas e universidades brasileiras.

O PIBID pode ser colocado em patamar de referência no campo das políticas de educação. A experiência de iniciação à docência precisa ser intensificada para todos os licenciandos que desejarem por ela passar. A aproximação da universidade com a escola de Educação Básica,

consolidada nas práticas do PIBID, precisa ser ampliada, possibilitando que a escola de Educação Básica seja lócus de aprendizagem da docência. A articulação entre teoria e prática, entre o campo da formação e o da profissão, precisa ser estreitado, tendo o trabalho colaborativo como referência para a aprendizagem e produção de conhecimentos no campo da formação de professores.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Dalmazo. Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 01, n. 01, p. 41-556, ago./dez. 2009.
- ASSIS, Alessandra Santos de. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? GT08 – **Formação de Professores**, 38ª Reunião Anual da Anped, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – DCNFP. Brasília, 18 fev. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Resolução CNE/CP n. 2**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior – DCNFP. Brasília, 19 fev. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2015.
- BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.
- BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº. 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 de junho de 2009, Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 25 de junho de 2010, Seção 2, p. 11.

BREZEZINSK, Iria. (org.) **Formação de profissionais da educação** (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006, p. 1-52.

BREZEZINSK, Iria; GARRIDO, Elsa. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, n. 15, jan./jul. 2007, p. 60-81.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB nº. 45, de 12 de março de 2018.** Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Brasília, DF, 12 mar. 2018.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria 158, de 10 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, Brasília, DF, 11 ago. 2017.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIO. **Relatório: gestão 2009/2014.** Brasília, 2014.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº. 061/2013 CAPES.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>.

CARVALHO, Janete. M. agalhães, SIMÕES, Regina. Helena. Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.) **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2006, p. 171- 184.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr.; MELO. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUTI, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: O conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

NACARATO, Adair. Mendes; MENGALI, Brenda. Leme. Silva.; PASSOS, Carmen. Lúcia. Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta. Maria. Grisolia; FIORENTINI, Dario.; PEREIRA, Elisabete. Monteiro. Aguiar. (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, Mercado das Letras, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de Professores**, vol. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

**“Apenas” um projeto de
Ensino de História...**

Antônio Carlos Figueiredo Costa

Introdução

A intenção que perpassa o presente trabalho é tão somente a de socializar algumas práticas que experienciamos no decorrer dos últimos quatro semestres letivos. Ao escrevê-las, reflito e reavalio sobre o nosso posicionamento, como professores, quando tratamos de priorizar nossos projetos de pesquisa, acompanhando seu desenvolvimento e comemorando seus progressos, revelando os resultados desvelados em alguma página de revista acadêmica, ou livro da editora universitária.

Contudo, é fato corriqueiro que não costumamos valorizar nossas experiências construídas no cotidiano da sala de aula, atividade quase sempre considerada menos “nobre” entre tantos encargos docentes. E é fato recorrente que assim nos fizeram, ainda que inadvertidamente,

acreditar ao longo dos cursos que realizamos na graduação e pós-graduação. Assim, a sala de aula, sobretudo na graduação, acaba por ser plasmada no imaginário coletivo dos professores universitários – sobretudo classes específicas dos cursos de graduação – como uma espécie de território árido voltado para a repetição monótona das aulas expositivas tradicionais e, quando muito, face ao crescente desinteresse dos alunos pela leitura dos textos, da participação de um ou outro discente que se arriscou pela estrada aberta ao conhecimento, vereda reconhecidamente um pouco árdua aos neófitos e, infelizmente, conforme constatado, cada vez menos frequentada pelos estudantes de hoje.

Mas, cabe refletir um pouco, e perguntar, sob uma perspectiva temporal: os nossos alunos das licenciaturas de hoje – os quais se espera – serão professores amanhã, passarão pelas mesmas dificuldades com seus futuros alunos? O que significa dizer, sofrerão, com eles, o que passamos hoje? E, em caso positivo, caso entendam que o conhecimento, que tentamos ofertar, é relevante, haveria uma mudança significativa nos seus esforços acadêmicos? Com base nessa realidade que foram sendo empenhados sistemáticos esforços para construir sucessivas tentativas de respostas a uma série de dificuldades percebidas nas disciplinas que normalmente tenho sob meus encargos docentes.

A minha posição é pensada a partir da condição de professor de História em uma unidade acadêmica da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que não possui curso de História, mas um quinteto de cursos de

Licenciatura. Destes, o curso de Pedagogia revelava as maiores necessidades para uma complementação nos seus conteúdos de História. Talvez essa fosse uma tarefa bem adequada para um professor que, além de efetivo na Universidade, já tivesse cumprido o extenuante percurso entre a licenciatura e o doutorado em História.

Uma ementa de História para o curso de Pedagogia, é possível?

A pergunta chegou através de uma mensagem eletrônica, no final de junho de 2016. Meus préstimos eram solicitados no sentido de esboçar uma ementa que contemplasse a História do Brasil para o curso de Pedagogia. Atender ao pedido somente conseguiria eficácia se realizado com certa celeridade, que era inferior à duração de um congresso de educação frequentado por professoras da minha unidade acadêmica. Então alinhei, com base nas referências que dispunha de imediato, a ementa solicitada, agregando, a essa, algumas referências bibliográficas. Tratava-se de um pequeno e singelo esboço, que à época atendeu à necessidade premente, mas que, passado pouco tempo, me pareceu bastante genérico, além de incomodamente tradicional. Apesar das várias deficiências temáticas que logo percebi, e das vulnerabilidades que envolviam um cronograma de execução tão extenso, que me inquietava, havia alguns pontos que me agradavam, como o viés da História Social que fora impresso ao programa, a possibilidade de transitar entre a escravidão e a abolição da escravatura fora das balizas temporais, i.e., abrindo a possibilidade de, a

título de exemplificação, abordar o evento da Revolta dos Marinheiros como a ‘última’ das revoltas de escravos, e a perspectiva de estender essas contendas até os movimentos sociais contemporâneos, como nos casos das lutas do movimento negro, dos indígenas e dos trabalhadores sem terra.

Ao final do segundo semestre letivo de 2017, ou seja, cerca de um ano após elaborar essa ementa, apresentei, ao Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da unidade acadêmica, a proposta de criação de uma disciplina optativa que seria chamada de “Tópicos Especiais em História do Brasil”. Era mantida a mesma carga horária, e observada a ementa anterior, assim como a bibliografia de referência. Porém, o que considero um avanço foi no tocante ao aceno a conteúdos mais atualizados, observados tanto os aspectos teóricos, quanto os metodológicos, que gravitam em torno da produção historiográfica acadêmica mais atual. A crítica ficava centrada sobre o conservadorismo latente nos livros didáticos de História.

Poucos meses após a aprovação da disciplina optativa, e prestes a iniciá-la como parte dos meus encargos didáticos do primeiro semestre letivo de 2018, concluí que somente uma disciplina não atenderia às necessidades que havia elencado. Era preciso empreender trabalhos de maior fôlego, e um projeto de Ensino de História poderia responder por aquilo que era pretendido.

Um projeto de História, *mutatis mutandis*

Parte expressiva das minhas férias referentes ao ano de 2017 foi consumida conciliando minhas pretensões teóricas para formular um projeto de ensino que realmente se apresentasse como inovador às reais possibilidades de tempo que meus encargos docentes e de pesquisa e extensão possibilitavam. A esse trabalho dei o nome de Projeto de Ensino de História: novos temas, novas abordagens, novas linguagens. Ajustar a carga horária da disciplina optativa, oferecida em 40 horas/aula, foi o ponto de partida para a implementação do próprio projeto de ensino. A disciplina apresentada recebeu um título muito semelhante ao projeto depositado no DECH, em março de 2018: *Tópicos Especiais em História do Brasil: novos temas, novas abordagens*.

Cabe observar que tanto essa primeira disciplina oferecida quanto o projeto de ensino de História tomavam como ponto de partida a minha experiência no desempenho de diversas disciplinas que foram desenvolvidas junto aos cursos de Licenciatura mantidos pelo Instituto Superior de Ensino Anísio Teixeira (ISEAT) ao longo do quinquênio 2013-2017, inicialmente através da Fundação Helena Antipoff (março a novembro de 2013), seguido da quadra posterior, quando o Instituto foi integrado à UEMG.

No decorrer de todo esse tempo, nas atividades de sala de aula, ministrando disciplinas como História da Educação, História e Cultura Afro-Brasileira e Currículo Mínimo Comum de História-I, foi possível identificar a cultura

histórica¹ com a qual os alunos aportavam aos cursos de graduação da unidade acadêmica. No caso da Licenciatura em Pedagogia, as deficiências quanto a esse conhecimento apresentavam-se sob um horizonte de expectativas² extremamente dramático, haja vista que os profissionais que aí são formados irão desembocar no mercado de trabalho, por intermédio de concursos e designações, ao corpo docente do Estado. Conforme sabemos, após integrado às suas atividades funcionais, esse grupo deverá oferecer conteúdos de História nas chamadas séries iniciais do ensino fundamental, como parcela das suas atividades docentes.

Dessa forma, não obstante a precária formação obtida no ensino básico, e não importando a ausência de uma complementação específica para a História do Brasil na atual grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, é também sabido que, via de regra, esses novos docentes acabam recebendo tarefas, em suas escolas, que

-
- 1 Na acepção proposta por Astor Antonio Diehl (2002), a cultura histórica possui uma amplitude que abrange pensar historicamente além dos cânones da historiografia, o que significa que inclui historiadores não acadêmicos, mas também leigos que pensam a história a seu modo.
 - 2 De acordo com Reinhart Koselleck (1992, 1993), o horizonte de expectativas alinha-se com o campo de experiência na qualidade das metáforas temporais, segundo esse autor, a única forma possível de se expressar o tempo. O campo de experiência e o horizonte de expectativa distinguem-se sobretudo pela presença do passado ser diverso da presença do futuro, sendo a experiência procedente do passado espacial por estar reunida, formando uma totalidade na qual estão presentes muitos estratos de tempos anteriores, sem referência nestes do seu antes ou do seu depois. O horizonte de expectativas seria a linha atrás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, que ainda não pode ser contemplado.

costumam ir muito além da formação recebida, não sendo raro que venham a ministrar, sobretudo quando professores do quadro efetivo das redes públicas municipais, conteúdos de História para as séries do Fundamental II.

O movimento que se pretendeu imprimir, tanto ao projeto de ensino quanto à disciplina optativa, foi tomar como base de escolha as necessidades que se apresentam às Escolas Públicas, agregadoras de um alunado que é o público-alvo dos graduados egressos do Curso de Pedagogia. Vale ressaltar então que, para a fundamentação teórica do nosso projeto de ensino, não partimos somente das carências manifestadas por nossos graduandos, como na disciplina optativa supramencionada, mas das necessidades que afrontam ao alunado das escolas das redes públicas municipais e estadual.

E o fizemos por considerar que, provavelmente, haverá na vida escolar da maioria desses jovens as consequências deletérias de uma conjuntura adversa aos *cogitos* intelectuais, característica perversa da formação social brasileira que tem se revelado historicamente excludente, e que é mantida assim por força dos interesses de uma elite, que vem optando ao longo da História por ajustar-se em uma atitude humilhanamente egoística, comportando-se qual humilde capataz às determinações do capitalismo internacional, ao invés de abraçar corajosamente um projeto de desenvolvimento nacional-popular alternativo às pretensões do capital monopolista.

As consequências dessas escolhas à vida acadêmica da nossa população mais carente têm se revelado desastrosas, por força do pernicioso binômio repetência-evasão escolar. Dessa forma, ao curto espaço temporal de vida acadêmica de jovens que terão obstado, por vários fatores, o seu aprimoramento intelectual, podemos contrapor a irrecusável tarefa de apresentar-lhes, ainda que nos minguados anos iniciais de escolarização, uma parcela dos mais significativos temas da História do Brasil, da qual o processo histórico da formação do povo brasileiro é parte *sine qua non* à sua condição futura de cidadão, e incontornável contributo ao exercício de uma *práxis*³ cidadã responsável e autônoma, que é independente, aliás, de qualquer situação de classe.

É nesse sentido que se considerou aumentar em importância a tarefa de apresentar a esse aluno de escola pública o imenso patrimônio cultural da Humanidade, de localizá-lo enquanto integrante de um Estado Nacional que não foi erguido somente pelos preclaros “varões de Plutarco”, como costumam estampar as páginas da tradicional História contada pelos livros didáticos e, com isso, realizar o necessário estímulo cognitivo para retirar esses jovens da espécie de presente contínuo no qual costumam viver, conforme denunciou, em certa ocasião, o historiador Eric J. Hobsbawm (1995, p.13).

3 Utilizo o conceito de *práxis* no sentido dado por Antonio Gramsci (2011), definição que carrega um princípio teórico-prático de hegemonia articulado a uma conotação epistemológica. Foi fundamentalmente por não conceber a natureza humana como imutável que Gramsci defendeu o conceito de *práxis* como vinculado a um conjunto de relações historicamente determinadas.

Para a apresentação inovadora tratou-se de cuidar, no entanto, para que se fizesse uma narrativa livre dos sempre ilusórios ufanismos, e para a qual prescrevemos o roteiro da formação das identidades, da seleção de conteúdos indispensáveis, da crítica com base teórica e da desmistificação e uso adequado de certos conceitos históricos, trans-históricos e categorias de análise. O respeito às temporalidades históricas não poderia sair da pauta, sob o risco de cairmos no torvelinho da total relativização e de um desconstrutivismo irresponsável.

Os novos temas no ensino da História apresentam-se como a priorização ao uso escolar das pesquisas que ainda não chegaram aos livros didáticos, ao menos com a celeridade e intensidade que se espera, para que a História se torne significativa e calcada na realidade cultural dos nossos alunos. Uma história que consiga abreviar o sinuoso caminho existente entre a produção acadêmica das nossas Universidades e as salas de aula das nossas Escolas Públicas, obviamente submetida à tão necessária transposição didática, tarefa na qual, evidentemente, devemos evitar cair nas malhas da banalização e, sobretudo, contar com a imensa criatividade e esforço intelectual do nosso professorado.

Assim, índios, negros e proletariado, ou seja, a mestiçagem que há cerca de quinhentos anos vem sendo incorporada ao mundo do trabalho no Brasil passava a receber os louros da sua contribuição pela via do reconhecimento da história escolar. As novas abordagens, com o uso bem dosado dos

chamados temas transversais⁴, podem, assim, compor o amálgama entre a seleção de conteúdos e a recepção de personagens da base da população, tornados, doravante, a título de exemplo, dos Palmares à Revolta da Chibata, sujeitos da História brasileira.

Mas consideremos também as novas (que em algumas situações nos parecerão talvez um tanto “velhas”) linguagens, entendidas aqui em seu sentido *lato*, ou seja, não somente a do idioma, como também da música, da pintura, do cinema e do teatro, essa última, afinal, espécie de somatório de todas as linguagens possíveis, como defendeu o dramaturgo Augusto Boal (1975), por tal linguagem conter palavras, cores, formas, movimentos e sons. Com isso, pretende-se ainda estimular a pesquisa que faça convergir os pressupostos da teoria das inteligências múltiplas, conforme a defenderam Howard Gardner e Joseph Walters (1995), corroborando essas pesquisas com as contribuições anteriores surgidas das lavras de autores como Walter Benjamin (2002) e Johan Huizinga (2010), mediante a efetiva e criativa utilização dos jogos e demais atividades de caráter lúdico, doravante incorporadas em nossa proposta como estratégias de ensino nas atividades escolares, inclusas aí, aquelas de teor avaliativo, como na prática dos jogos pedagógicos (FIGURAS 1 E 2).

4 BRASIL, 1997. Os temas transversais para a educação nacional foram elaborados por especialistas das diversas áreas de ensino, a partir de análises sobre a realidade brasileira, sendo os seguintes: 1. Ética; 2. Pluralidade Cultural; 3. Saúde; 4. Orientação sexual; e, 5. Meio ambiente.

Figura 1: Preparação de Jogo Pedagógico. Primeiro sem. letivo/2018



Fonte: acervo pessoal do autor.

Figura 2: Preparação de Jogo Pedagógica. Primeiro sem. letivo/2018



Fonte: acervo pessoal do autor.

Assim, no tocante às novas linguagens que estamos defendendo, cabe esclarecer que a proposta foi encorajar os graduandos abrangidos por esse projeto a que pesquisassem, criassem e escrevessem sobre a aplicação de jogos e brincadeiras enquanto atividades educativas, mas também avaliativas na escola. Afinal, como nos alertaram educadores, desde Marco Fábio Quintiliano (35-96 d.C), o estudo deve dar-se em espaço de alegria, incluso o gosto pelo jogo, pois jovens tristes e sem vivacidade, demonstrando espírito abatido, tendem a mostrar-se pouco ativos em seus estudos (QUINTILIANO *apud* GADOTTI, 1995). Essa opinião, alhures, costuma ser corroborada pelos psicólogos da atualidade, os quais, de forma majoritária, consideram que a alegria funciona como uma espécie de combustível fundamental à construção do conhecimento, o que ameniza os conflitos em sala de aula, oferecendo, por sua vez, *a priori*, um ambiente com condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Claro está que este processo, nas condições pretendidas, parte de uma concepção freiriana de educação, que privilegia a cooperação, em detrimento da competição outrora tão estimulada por uma educação de inspiração burguesa. Dessa forma, entendemos, conforme defendeu Darcy Ribeiro (1984), que a escola pública deve ser o espaço privilegiado da formação do cidadão, devendo, ainda, ser da mais alta qualidade. Cabe acrescer que estamos considerando que os filhos da classe trabalhadora ocupam, em nosso projeto, não apenas o papel de destinatários das benesses da escola pública, mas também de agentes ativos no seu bom desenvolvimento, por haverem se tornado

uma espécie de repositório das brincadeiras, brinquedos cantados e jogos que ao longo do tempo foram sendo perdidos ou transformados por força dos efeitos da revoluções industriais, conforme defendeu Faria Júnior (1996).

Talvez convenha ainda acrescentar, face à insistência que estamos tratando do tema, que, por estar inserido no universo das atividades lúdicas, o jogo constitui uma das três grandes atividades arquetípicas do ser humano, em seu roteiro civilizacional milenar, segundo o historiador Johan Huizinga (2010)⁵.

Espaço semelhante consideramos que deve ocupar, junto a esse repertório inovador, a linguagem teatral. Assim, cabe defender a utilização do uso da imaginação dramática no ensino da História, sob o recurso do teatro de marionetes.

Considerações finais: uma

“metamorfose ambulante”...

A discussão teórica realizada nas páginas precedentes, bem como as atividades anteriormente mencionadas, se constituem em mero quadro referencial para novos experimentos e intervenções. Alguns recursos teóricos e metodológicos devidamente apropriados por professoras e professores das redes públicas poderão permitir ao ensino de História uma maior ênfase em certos temas da História do Brasil, ao que visa uma prática docente mais adequada e produtiva.

5 Segundo o mesmo autor, os outros dois seriam a linguagem e o culto.

Cabe assinalar que as novas linguagens, a saber, do teatro, da música, do cinema e televisão, das tecnologias digitais, histórias em quadrinhos e do patrimônio cultural, apresentam-se enquanto estratégias de ensino, no que elegem prioritariamente alguns objetos que ainda não foram devidamente disponibilizados nos livros didáticos, ao menos com a celeridade e a intensidade que se espera, para que a História se torne significativa e calcada na realidade cultural dos nossos alunos de escolas públicas.

Assim, *pari passu* à estratégia do uso das novas linguagens, que presidem os esforços renovadores do ensino de História, devemos registrar certa manifestação de interesse pela renovação historiográfica adentrar ao “território da cultura escolar” – ou seja, ao “chão” da Escola, abordando o protagonismo das várias etnias e grupos sociais formadores do povo brasileiro – índios, negros, mulheres e trabalhadores – evidenciando o agenciamento, as contribuições e a capacidade de resistência e resiliência desses personagens históricos coletivos.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Ed 34, 2002.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: Edusc, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GARDNER, Howard; WALTERS, Joseph. Uma versão aperfeiçoada. *In*: GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 19-36.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V.1. Introdução ao estudo da Filosofia (a Filosofia de Benedito Croce). 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de. **A reinserção dos jogos populares nos programas escolares**. Motrivivência. Curitiba, dez. 1996, p. 44-65.
- HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos históricos**: Rio de Janeiro, v.5. n. 10, 1992, p. 134-146.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos**. Paidós: Barcelona, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. São Paulo: Salamandra, 1984.

O papel do PIBID diante de uma formação docente voltada para a educação inclusiva: pontos e contrapontos

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Introdução

Discorrer sobre a formação docente não é tarefa fácil, sobretudo quando temos um olhar voltado para a complexidade de se atuar em um ambiente que deve ou deveria ser inclusivo, abarcando todas as diferenças que ali, porventura, passem.

Freire (2013) afirma que a docência se inicia com o diálogo e a interação com o outro, sendo esse outro, diferente ou não, essencial para que a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem aconteçam.

Em consonância com o referido autor, Coutinho (2013, p. 12) aponta que,

[...] em Pedagogia do Oprimido, e em publicações posteriores, Paulo explora as possibilidades da aprendizagem através de um processo que depende da criação de um diálogo verdadeiro entre aluno e professor, no qual as duas partes assumem ambos os papéis – educador e educando. [...] para ele, o processo educativo deve estar baseado num diálogo entre sujeitos, o fundamento de uma Educação libertadora (COUTINHO, 2013, p. 12).

Ainda de acordo com Freire (2013, p. 54):

A razão de ser da Educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de Educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a Educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica, nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio a “Educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

A Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire, está fundamentada na crença, nos saberes dos educandos e comunidades; mais que isso, está ancorada na confiança no outro. Isto significa que, conforme Freire (2013), a Educação para todos constitui a garantia de que estes terão o direito de voz na sociedade. Em sua proposta, o ato de

conhecimento tem como finalidade fundamental a cultura do aluno; não para cristalizá-la, mas como ponto de partida para que ele progrida na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito ativo da história.

É necessário contemplar cada educando, que ingressa pelos portões da escola, com um olhar específico, diferenciado e acolhedor, para que este se sinta motivado a voltar todos os dias em busca de sua arma de libertação: o saber.

Dessa forma, é preciso preparar os futuros docentes para os desafios que enfrentarão quando se assumirem professores e quando tiverem o dever de propagar e compartilhar saberes.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser um instrumento importante na formação docente voltada para a educação inclusiva, já que aproxima os alunos de licenciatura da realidade escolar, objetivando vivências para o enriquecimento em sua formação profissional e maior preparação para cumprir os desígnios de ser professor.

Buscamos neste texto, portanto, analisar o papel do PIBID diante de uma formação docente voltada para a educação inclusiva, refletindo sobre os pontos e contrapontos. Para tanto, apresentamos a seguir alguns desses pontos e contrapontos levantados durante a nossa atuação nas escolas.

Alguns pontos

O PIBID pode ser considerado como uma alternativa para garantir uma formação inicial sólida e qualificada, estabelecendo o aproveitamento de experiências, esclarecendo os objetivos, metas e valores relativos ao trabalho do professor, bem como reestruturando e valorizando sua importância e seu papel para a sociedade. Segundo Paris (2014, p. 85), “a valorização do magistério é essencial para que os professores possam realizar suas tarefas com dignidade” e as “atividades pedagógicas precisam ser realizadas por profissionais bem formados”.

Os Referenciais para Formação de Professores (2002, p. 124) afirmam que “as escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas de educação infantil e ensino fundamental, tomando-as como referência para estudo, observação e intervenção”. E com esse objetivo, o referido programa insere licenciandos em escolas públicas visando sua interação na realidade escolar para que sejam consolidadas teorias e práticas. Promove ainda formação continuada aos professores supervisores e professores coordenadores, os quais norteiam o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, sendo ainda responsáveis pela interação das Instituições de Ensino Superior e Escolas da Rede Pública de Ensino.

Compreende-se, portanto, que o “PIBID insere-se em uma matriz educacional articulando formação que associa três vertentes: formação de qualidade; integração entre

pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento” (BRASIL, 2011, p. 3).

A implantação do PIBID através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) representa, por conseguinte, a ressignificação do papel do professor, estabelecendo relações necessárias ao percurso formativo inicial e continuado por meio da reflexão e da investigação. Os licenciandos são desafiados a elencarem a realidade escolar, traçando estratégias para melhoria na qualidade educacional, avaliando suas próprias ações diante das possíveis problematizações. Além disso, o PIBID contribui para a integração da Universidade com a Educação Básica, desencadeando troca de informações importantes no que se refere aos conhecimentos práticos e teóricos; logo, contribui para uma formação docente voltada à educação inclusiva, já que os futuros docentes experimentam na prática a imensidão de diferenças presente na escola.

Durante nossa permanência nas escolas, percebemos que atuar com a inclusão escolar requer estudos e análise de práticas coerentes frente à demanda educacional, assim como necessita de intervenções eficazes para a efetiva inclusão de todos os alunos e superação de limites. Assim sendo, sob a direção dos docentes supervisores e coordenadores, os licenciandos foram instigados a pesquisar, planejar e aplicar atividades didático-pedagógicas que suplementaram e/ou complementaram o desenvolvimento do alunado com alguma necessidade específica. Essa vivência foi fundamental para o aprimoramento dos

conhecimentos adquiridos por parte do licenciando ao longo de sua formação.

Assim, podemos dizer que o PIBID propicia uma ponte entre a universidade e a realidade. Na prática, os licenciandos irão fazer a concretude desses saberes (acadêmicos), já que atualmente o papel da escola na contemporaneidade e, conseqüentemente, a formação do professor têm sido objeto constante de reflexão e questionamento, além de trazer à tona a reflexão sobre os saberes que compõem o conhecimento profissional docente (MALACRIDA; BARROS, 2011).

Para Glat e Pletsch (2011, p. 13),

[...] a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, sugerem que a formação deva prover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado. Em relação ao “saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas.

Nessa visão percebemos a grande importância do PIBID no processo de formação dos licenciandos e no crescimento

da formação continuada do professor supervisor, ambos sendo acompanhados por um coordenador de área. Além de valorizar “[...] a escola como espaço de aprendizagem da profissão, considerando-se a importância da prática para a elaboração de conhecimentos específicos da docência, em que se relacionam e se incorporam saberes de diferentes naturezas” (Ibidem, p. 36).

É importante enfatizar que, pensando em uma formação docente integral, o PIBID na educação inclusiva é um recurso valioso para o saber fazer tão necessário citado anteriormente por Glat e Pletsch (2011).

O relato a seguir confirma tal afirmação:

As experiências vividas ali colaboraram para minha formação acadêmica bem como para meu aprimoramento como ser humano. Pois academicamente pude interagir com as terminologias e conceitos sobre a inclusão escolar. Como ser humano, houve crescimento ao compreender, na prática, a difícil tarefa de encarar as realidades sociais e tentar superar as mesmas para que o ensino pudesse ser, em alguma medida, efetivo na vida dos alunos. É inevitável que fortes laços emocionais sejam criados nesse ambiente (BOLSISTA 1).

E mais:

Esta oportunidade que nos foi dada é de extrema importância para nossa formação

acadêmica, pois ela nos permite estar em contato direto com a escola, com os alunos e todos que ali trabalham. Nos permite vivenciar o espaço escolar estando em contato com ele, nos deixa um caminho para pensarmos se ao longo da caminhada de quatro anos é isto que almejamos ser um educador e lidar com vários tipos de crianças, famílias, escolas, e, principalmente, com a inclusão que se faz presente em todos os aspectos de uma vida, mas no momento está mais presente e viva nas escolas. Essa oportunidade nos leva a pensar e a traçar caminhos para que quando profissionais educadores possamos rever e não agir da maneira que muitas vezes repreendemos. Este projeto tem, deve e merece continuar, pois ele é simplesmente fantástico para quem tem a oportunidade de participar do mesmo (BOLSISTA 4).

A possibilidade de ainda na universidade, estar em contato com a realidade do ambiente escolar e suas particularidades, contribui para um crescimento acadêmico extremamente significativo. Interagir com o universo da inclusão, nos sendo permitido conhecer, aprender como trabalhar e principalmente ser útil a estas crianças e adolescentes, que possuem todo o direito de frequentar o ensino regular, constitui verdadeiro alicerce para nossa formação e também nosso futuro docente, permitindo-nos mais segurança quando estivermos exercendo nossa profissão (BOLSISTA 10).

Diante do percurso construído, podemos apontar como pontos importantes das ações implementadas pelos

estudantes através do PIBID: empatia crescente entre bolsistas e alunos; desenvolvimento de um ciclo investigativo e reflexivo com relação às necessidades dos alunos que as bolsistas acompanharam; um novo olhar dos discentes da instituição escolar para os amigos com deficiência; melhor interação de todas as crianças, visto que todos compreenderam sobre a diversidade escolar; mudança de postura de alguns docentes que atuavam nas instituições escolares, na busca de inserir todos os alunos no processo de aprendizagem. Podemos, portanto, dizer que o PIBID fez e faz a diferença não só para as bolsistas, como para as escolas e para todos os envolvidos.

Por fim, com relação à educação inclusiva, é importante a incorporação à prática educacional de valores e concepções diferenciadas sobre o processo de ensino e aprendizagem de toda e qualquer criança. Tais valores e concepções necessitam ser inseridos na escola, provocando, assim, uma transformação ideológica do que hoje pensamos ser Educação. Nessa perspectiva, o professor deve estar preparado para trabalhar com a diversidade e “esquecer” padrões cruelmente enrijecidos pela sociedade, e o PIBID, na perspectiva de valorizar e aprimorar a formação docente de nossos futuros professores, pode corroborar para que a inserção na realidade escolar de novas metodologias e novos olhares se efetive, proporcionando o diálogo e a troca de saberes entre Universidade, Comunidade e Escola.

Alguns contrapontos

Ao falarmos em contrapontos é interessante recorrermos a uma perspectiva histórica e social a fim de compreendermos os motivos pelos quais alguns conflitos surgem no ambiente escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência apresentou, desde seu surgimento, traços excludentes. Afinal, já na antiguidade as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade; esta utilizava do extermínio e do sacrifício desses indivíduos que eram considerados anormais, débeis, aleijadas, mal constituídas ou deformadas e, por isso, improdutivos para a época.

Na idade média, a deficiência era vista como um castigo de Deus e, por diversas vezes, submetidos a rituais de exorcismos, abandono e até mesmo eliminação. Já ao adentrarmos no século XX, século da visão científica, a deficiência passa a ser discutida como um problema também pedagógico, além de médico, proporcionando algumas conquistas para essas pessoas.

Observamos que, ao longo dos séculos, nossa relação com a deficiência não foi muito boa e, talvez, o modo como nós concebemos e tratamos a deficiência nessa jornada justifique o surgimento de contrapontos que, muitas vezes, pairam até hoje.

Assim, a sociedade hodierna inclusiva, na realidade, é uma sociedade excludente, promovendo a desagregação social

(aumento do individualismo). O diferente nos aparece como algo desviado, como minoria, e que contrasta com a harmonia da grande maioria e com os valores absolutos vigentes.

Para Laplane (2006, p. 691),

A existência do desvio conforma e confirma os valores da maioria, mais do que os ameaça. Já na modernidade tardia, o outro desviado está em toda parte.

[...] o outro não é apenas diferente, mas desviado em potencial. As culturas não somente aparecem como plurais, mas também se apagam, se superpõem e se entrecruzam. A insegurança ontológica cria a necessidade de estabelecer uma base segura, de reafirmar os valores próprios como absolutos morais, de declarar outros grupos como carentes de valores, de ser rígido nos julgamentos, de punir e excluir.

E ainda:

Essas ideias nos fazem pensar nas políticas de educação, principalmente nas políticas de inclusão, desenhadas para integrar alunos que apresentam diferenças ou deficiências. De certa forma, esses alunos também ameaçam e podem ser demonizados por romper a ordem, atentar contra a tão buscada homogeneidade e impedir, assim, uma maior competitividade do sistema. A tensão entre a inclusão, agora no âmbito educativo, e o

desempenho em relação ao currículo e às avaliações oficiais, é exemplo desse modo particular de ver o outro (Ibidem, p. 692).

Portanto, na escola, o enfoque ainda é no desempenho escolar e, por conseguinte, no fracasso escolar. As condições sociais, culturais, econômicas e individuais contribuem para que o fracasso nas atividades escolares de um determinado aluno seja justificado. Isso acaba categorizando os sujeitos (bons, maus, diferentes, deficientes, entre outros) e encaixando-os em um destino escolar e social condizente com suas origens. O fracasso escolar, nesse discurso, é exclusivamente problema do indivíduo.

Infelizmente, ainda percebemos esse discurso nos tempos atuais, conforme relato a seguir que considera o desenvolvimento cognitivo individual e, portanto, com uma deficiência não ser possível desenvolver muito:

Aqui na Escola, por exemplo, nós temos um caso de uma aluna que chegou e, assim, eu não posso falar para você que ela desenvolveu bastante a parte cognitiva. Mas a parte social dela mudou, virou do avesso. Ela ficou uma aluna totalmente socializada, com a autoestima bastante elevada. Gosta de se produzir, de se arrumar e ficou assim totalmente ajustada ao meio; então esta transformação, assim, a gente percebe no dia a dia com relação às crianças, com os adolescentes; muito bacana mesmo! (DIRETORA ESCOLA 1).

Desconsiderar o desenvolvimento cognitivo de uma criança é desconsiderar o papel da escola enquanto uma instituição formadora de sujeitos integralmente. É desconsiderar a responsabilidade da escola na educação de pessoas com deficiência.

É indispensável que a escola fique mais atenta aos interesses, às características, às peculiaridades, às dificuldades e às aversões apresentadas pelas nossas crianças no cotidiano e no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Talvez seja esse o primeiro contraponto encontrado por nós ao pesquisarmos sobre o PIBID/UEMG na cidade de Barbacena: a compreensão de que o ato de aprender e, conseqüentemente, o ato de fracassar, está unicamente no sujeito. E com este pensamento surgem outras tensões: além do indivíduo, quem mais é responsável por sua educação?

Há aqueles que digam ser do Estado, afinal temos leis que amparam a educação de pessoas com deficiência e que estas leis, por si só, garantem que essa escolarização aconteça.

É importante enfatizarmos que entendemos que o direito à educação escolar é um espaço que não perdeu e nem perderá sua atualidade. Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e da

humanidade, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para (re)inserção no mundo profissional. Porém, estar nos meios legais não assegura que, na realidade, esteja acontecendo e que a responsabilidade pela inclusão escolar é somente do governo. Tal declaração pode ser vista, de acordo com as falas a seguir:

[...] não negamos nenhuma matrícula, embora temos bastantes problemas com a permanência de algumas crianças devido à pouca ajuda que temos (DIRETORA ESCOLA 2).

Os órgãos governamentais precisam repensar na proposta inclusiva e dar condições reais das escolas trabalharem com estas diferenças. Precisa treinar professores e funcionários, adaptar as salas para receber os alunos pelo menos com as coisas mais necessárias (rampas, corrimão, sinalizadores para cegos, professores de apoio, verbas para material pedagógico, etc.) (DIRETORA ESCOLA 1).

Como vimos, não basta que nossa constituição assegure a inclusão se, na prática, ela, de fato, não aconteça. O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 11 de setembro de 2001, institucionalizou diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Entre essas diretrizes, podemos destacar:

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação

infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, s/p).

Como dissemos, estar na constituição não é garantir que a inclusão se estabeleça. Identificamos em alguns discursos analisados, porém, o mesmo discurso governamental, como se a inclusão, por estar na lei, acontecesse naturalmente. Ou seja, a responsabilidade é só do Estado:

[Nossa escola é inclusiva] sim, porque tendo vaga, aceita-se matrícula de todos que procuram a escola.

[A inclusão é] na medida em que nós nos esforçamos cada dia mais para estarmos inseridos nesse mundo dessa inclusão que o Estado está propondo (DIRETORA ESCOLA 2).

[A inclusão] Está em tudo e em toda parte, com direito garantido constitucionalmente

de agir, interagir; ser agente construtor de um mundo melhor pra todos.

[A inclusão] é uma política nacional de Educação Especial Inclusiva que assegure o acesso, a permanência e o sucesso na escola, do aluno portador de necessidade educacional especial (DIRETORA ESCOLA 1).

Assim sendo, não podemos nos apoiar, apenas, nos pressupostos governamentais construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, pois, como vimos, a política não provoca uma reformulação das práticas educacionais, muito menos provoca uma mudança comportamental de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Há aqueles que assumem que essa responsabilidade é do professor que lida com crianças com deficiência. Ao educador cabe “correr atrás” sozinho e somente se tiver alunos com essas características.

Olha, eu estava na secretaria para pegar as informações dos alunos com deficiência e aí uma secretária me perguntou se eu ia trabalhar com esses meninos. Quando eu respondi que ia acompanhar o atendimento, ela me disse o seguinte: ah menina, não mexe com isso não! A responsabilidade é do professor e de mais ninguém. Aqui na escola, por exemplo, a gente nem sabe por onde se passa esse trabalho. “Pra” mim, a

inclusão acontece só dentro da sala de aula (BOLSISTA 3).

Eu escutei nos corredores da escola que eu atuo os próprios professores dizendo que é do professor a responsabilidade de educar as crianças com deficiência, que é do professor a responsabilidade de incluir. Só que essa responsabilidade é somente do professor que tiver esses alunos em suas salas, os outros não precisam se preocupar com isso (BOLSISTA 7).

Gente! Eu escutei cada absurdo na escola! Escutei até que a inclusão é algo individual de cada professor. Ou seja, se o professor tiver um aluno diferente ele corre atrás, se ele não tiver não precisa preocupar. O professor é o responsável pela inclusão e que não precisa do apoio do governo, da escola ou da família para incluir (BOLSISTA 9).

E por fim, há aqueles que afirmam ser da escola e, somente dela, a função de educar as pessoas com deficiência, isentando o Estado e até mesmo a família.

Ah, na escola que eu frequento alguns professores dizem que eles não têm nada a ver com a inclusão. Que a escola, na figura principalmente do gestor, é que deve ser a responsável pela inclusão das crianças com deficiência. Eles dizem até mesmo que o governo não atua e não tem nem noção do que acontece na realidade escolar e por isso não tem responsabilidade sobre a inclusão na prática (BOLSISTA 2).

Na escola onde acompanho, a concepção de inclusão é de que a responsabilidade é só da escola. Alguns aqui dizem, inclusive, que o governo e a família não precisam interferir, pois, a escola resolve, ou deveria resolver os problemas da inclusão (BOLSISTA 5).

Por não compreendermos ainda de quem é a responsabilidade de educar as pessoas com deficiência (governo? Escola? Professor? Família?) acabamos por pecar nessa educação. A exemplo disso, temos o programa pesquisado neste texto que, ao adentrar nas escolas, acabou por trazer à tona também os contrapontos apresentados.

Como já foi dito anteriormente, o objetivo do programa é incentivar a atuação docente, propiciando ao licenciando vivenciar a realidade escolar. Tal experiência proporciona uma formação docente mais atualizada e contextualizada. Portanto, o foco do PIBID é o aluno de licenciatura. Obviamente as ações nas escolas trazem benefícios tanto para a instituição quanto para os funcionários e alunos envolvidos.

Dessa forma, o que observamos foi uma contradição das ações em relação aos objetivos e diretrizes do referido programa. Talvez essa contradição seja também responsabilidade dos bolsistas, supervisores e coordenadora de área, que no ímpeto de atuar em prol da inclusão acabaram por focar nos problemas (e buscar solucioná-los) das escolas abrangidas.

As bolsistas se indagaram, principalmente, de quem era a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência, já que nos deparamos com alguns professores que delegavam funções às bolsistas, tais como: que fizessem adaptações de provas, aplicação de provas, atividades adaptadas e que até aplicassem tais atividades. Ficou perceptível que, na prática, quem estava atuando como professores dos alunos com deficiência eram as bolsistas.

[...] nossas atividades foram confundidas com reforço escolar, professores pediam para aplicarmos provas, ficar em sala na ausência de algum professor, ajudar na matemática e até ficar com alunos indisciplinados (BOLSISTA 9).

No final de 2013, a diretora, a orientadora e alguns professores fizeram um pedido: que em 2014 atendêssemos o maior número possível de alunos com NEE (necessidades educacionais especiais), principalmente aqueles do ensino fundamental II, que são os que mais carecem de atenção (BOLSISTA 3).

Também observamos que a escola passou a nos delegar funções que não eram nossas (outro contraponto). Comparecer às reuniões e conversar com os pais é um exemplo. Impressão de provas adaptadas, confecção de materiais e aquisição de recursos junto às secretarias de educação estadual e municipal são outros exemplos.

Bem com relação a exigências por parte dos profissionais da instituição escolar, o que nos foi pedido pela orientadora educacional, no

momento em que elaborávamos o horário de trabalho com os alunos, foi: trabalhar com o aluno uma vez por semana, com exceção o aluno do 6º ano, que ainda não domina a leitura e escrita, e, por isso, desenvolvíamos um trabalho duas vezes por semana. Também nos pediu para não realizar atividades na semana de provas (SUPERVISORA ESCOLA 2).

Às vezes uma professora nos solicitava para refazermos uma atividade que não conseguia fazer em sala de aula, como no caso da aluna que trabalhamos a alfabetização. Acompanhamos, registramos as observações do trabalho que realizamos primeiramente sobre a escrita do seu nome.

[...]às vezes, a diretora, para acompanhar um aluno, além dos atendidos, como no ano de 2012, solicitou que preparássemos alguma atividade para aplicarmos no recreio dos 4º e 5º anos do turno da manhã, como jogos e brincadeiras (SUPERVISORA ESCOLA 1).

As vezes a escola nos faz pedidos, como aplicar avaliações aos alunos que atendemos, ficar com outros alunos, esses indisciplinados e ou que estão com alguma dificuldade. Isso significa que, às vezes, a escola pensa que o PIBID está ali como um reforço. Antes atendíamos a pedidos como esses, mas, com o tempo, fomos esclarecendo tais situações e negando a pedidos que tirassem o foco do nosso trabalho, considerando que os professores têm que manter também suas responsabilidades com esses alunos e fazer sua parte em sala de aula (BOLSISTA 2).

Além disso, também nos deparamos com o descaso governamental ao buscarmos recursos (professores de apoio, intérpretes, materiais que viabilizem uma melhor aprendizagem, entre outros).

Já o governo, em âmbito nacional, vejo como responsabilidade oferecer profissionais para atuarem nas escolas. Acredito que inclusão não se resume na garantia da matrícula do aluno com NEE na rede regular de ensino e sim em um atendimento às suas necessidades. Como seria positivo se pudéssemos contar com fonoaudiólogo, psicólogos, terapeuta ocupacional, médicos, dentre outros profissionais no ambiente escolar, atuando de maneira colaborativa com o professor regente, possibilitando uma conversa frequentemente, mas infelizmente, aqui na cidade, não temos nada disso (SUPERVISORA ESCOLA 2).

O papel do governo era garantir a permanência de crianças com deficiência no ensino regular, coisa que não acontece. Portanto, gostaria de mencionar que deveria investir nesta área, capacitando professores, melhorar as estruturas das escolas, acessibilidade. Oferecendo cursos de capacitação (SUPERVISORA ESCOLA 1).

[...] nosso governo municipal não foca nesta área, aliás na educação toda. Imagina, se ele não dá apoio para educação de forma geral, imagine focar em uma das suas ramificações! Há a necessidade de aperfeiçoamentos nesta área fornecendo cursos

que aprimorem o conhecimento das partes envolvidas (BOLSISTA 6).

Ah o governo! Esse é o cara! Coloca tudo lindo e maravilhoso no papel, manda esse e aquele, mas se esquece de que tem que haver toda uma adequação nas estruturas físicas, uma formação continuada de todos os envolvidos e resolver com agilidade os problemas, pois, a demora nos atendimentos custa um ano de estudo ou mais, na vida dos alunos atingidos. O desrespeito é evidente na área da inclusão à saúde da criança. O problema que ela apresenta tem que ser tratado em primeiro lugar “pra” daí definir as ações; a demora é vergonhosa, se você precisa encaminhar o aluno à uma consulta ou exame, sente-se, pois de pé cansa! É esse tipo de coisa que não poderia acontecer, é por isso que não flui como deveria e que os resultados demoram ser vistos (BOLSISTA 9).

De acordo com Glat (2009, p. 16),

[...] a política de Educação Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, valores e experiências, materializados no processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Diante dessa afirmação, percebemos, destarte, que a inclusão escolar de pessoas com deficiência muitas vezes não acontece por não compreendermos que a

responsabilidade é de todos (escola, professor, Estado, família) e não somente de um. Colocar a culpa e/ou a responsabilidade em um único elo dessa corrente determina o fracasso, não de aprendizagem, mas de todo um sistema que não conhece e que não busca conhecer as diferenças dos outros, e assim compreender a função de cada um na escolarização desses sujeitos.

Para acabarmos com os contrapontos apresentados e abarcarmos de vez as responsabilidades dessa inclusão é necessário que, acima de tudo, busquemos a compreensão de que a realidade é objetiva, mas que as condições subjetivas como aceitação, superação, afetividade e respeito são determinantes.

Convém salientar que o intuito era inserir as bolsistas nas escolas para que elas tivessem a vivência na educação de pessoas com deficiência nas instituições regulares, bem como levar ações que proporcionassem a inclusão destes sujeitos, plantando, assim, a semente da inclusão. A intenção era de que ao findar do programa, a escola, autônoma, continuasse com as ações implementadas e não dependesse do PIBID para que a inclusão acontecesse.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), 2011.
- COUTINHO, M. H. **Docência e Cultura Local**. Disponível em: http://graduacao.cederj.edu.br/ava/pluginfile.php/89613/mod_resource/content/2/Texto%20de%20Introducao%20-%20Forum1.pdf. Acesso em: 5 ago. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 2013.
- GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2009.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.
- MALACRIDA, V. A.; BARROS, H. F. de. A Ação Docente no Século XXI: novos desafios. *In*: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. Especial, jul-dez, 2011.
- PARIS, F. Do que depende o sucesso do PNE? **Linha Direta**: Conectar é preciso, Belo Horizonte, ed. 197, p. 84-86, ago. 2014.
- REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: A secretaria, 2ª ed. 2002.

Autoconhecimento, presença de vínculo e desenvolvimento da aprendizagem

Evaldo Batista Mariano Júnior

Carla Arielle de Oliveira Severino

Isabella da Costa Santos

Marcella Ventoso Luciano Pereira

Introdução

Este artigo é resultado de uma experiência exitosa de ensino-aprendizagem, através das práticas de Estágio Básico III do curso de Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em parceria com uma escola pública da cidade de Ituiutaba/MG.

A Psicologia Escolar ou Educacional é uma das áreas de atuação da Psicologia em que se discutem temas como desenvolvimento humano, processo de ensino e aprendizagem, inclusão de pessoas que tenham deficiências, escolarização em diferentes idades e níveis de ensino, dentre outras temáticas Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). É possível entender que a Psicologia Escolar é aquela que, em seu ambiente, cuida dos aspectos mais complexos e sensíveis da prática

educacional, o que a torna não um luxo, mas necessária para intervenção e atuação do psicólogo.

No entanto, de acordo com Guzzo *et al.* (2012), a presença do psicólogo educacional nas escolas é ainda um anseio distante, considerando a pouca quantidade de profissionais dessa área nas Secretarias de Educação, Superintendências Regionais de Ensino, bem como sua condição de atuação efetiva.

Para Oliveira (2009), outra dificuldade é que poucos profissionais se interessam por essa área, visto que uma boa parte deles prefere voltar-se à prática diagnóstica e avaliativa.

No dizer de Oliveira (2009), esse dever influenciou fortemente os primeiros momentos da prática do psicólogo escolar, uma vez que eram vistas como atribuição desse profissional a correção e adaptação à escola do aluno que tivesse alguma dificuldade de aprendizagem.

É preciso reconhecer que, com o passar dos anos, esse parecer tem mudado sem esquecer, contudo, que não tem, ainda, conseguido se desvincular completamente das velhas práticas. O autor postula que o papel do psicólogo na escola deve ser ressignificado; para isso, explica sobre o surgimento da Psicologia Escolar:

O surgimento da área esteve ligado à psicomé-
tria, em especial à aplicação de testes
psicológicos, com o predomínio de um

modelo clínico de atuação do psicólogo escolar, direcionado para o diagnóstico e “cura” dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, cuja ênfase situava-se nos fatores subjacentes ao indivíduo em detrimento das causas ligadas aos fatores institucionais, sociais e pedagógicos (ALMEIDA, 1999, p. 28).

O excerto mencionado nos traz a ideia de que o psicólogo escolar, a princípio, surgiu como um profissional da área da Educação que seria capaz de traçar um diagnóstico sobre determinado comportamento e que, a partir desse diagnóstico, poderiam ser determinadas formas de lidar com esse indivíduo, visando sua adequação ao padrão de comportamento tido como normal. Não obstante, podemos entender, inclusive, que este diagnóstico poderia, entre outras coisas, eximir a instituição de qualquer responsabilidade sobre a não aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo no qual a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, e que, por isso, se fazem importantes às relações sociais. O autor acresce, ainda, que a escola deve atentar para as potencialidades de seus alunos e trabalhar a partir delas, valorizando seus conhecimentos prévios e dando a eles a oportunidade de superarem-se.

Dessa forma, é possível inferir que não basta o desejo de aprender, é necessário que o ambiente seja propício em um amplo aspecto; não considerando apenas maquinário e mão de obra específica, mas que o aluno esteja inserido em

um ambiente que valorize e reforce seu *background* – experiências anteriores –, além de incentivar a aprendizagem por meio das interações sociais.

É nessas interações que ocorrerá o que é chamado por Vygotsky (1991) de desenvolvimento potencial, ou seja, o desenvolvimento a partir do auxílio de outro indivíduo. De acordo com essa postulação, as interações sociais são muito importantes, visto que o indivíduo aprenderá a partir de diálogos, de imitação e de colaboração.

Considerando essas informações, fica o questionamento: *quando o vínculo é desenvolvido, melhoram as interações sociais e o progresso da aprendizagem?* Já sabemos que as interações sociais são de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, acreditamos, também, que o vínculo afetivo é fundamental para esse desenvolvimento; dessa forma, buscamos neste trabalho confirmar essa hipótese.

Não é possível, então, falar sobre o desenvolvimento e aprendizagem permeados pelas interações sociais, sem falar das práticas em grupos.

Grupo é um conjunto restrito de pessoas que são conectadas por circunstâncias indeterminadas e se propõem a realizar uma tarefa que constitui a finalidade do grupo. A partir disso, as pessoas relacionam-se e partilham o que o autor denomina de “mútua representação interna”, que estrutura as constantes de tempo e espaço nas quais os indivíduos se situam. É importante que os indivíduos

coloquem em ato seus complexos mecanismos de adjudicação (entregar a outros o que é seu) e assunção (assumir para si o que é dos outros) de papéis, para que o processo grupal possa se desenvolver (SANTOS *et al.*, 2015).

Um grupo cujo foco consiste em uma tarefa específica é chamado de grupo operativo. Grupos operativos são grupos centrados em uma tarefa que Santos *et al.* (2015) denominam como definidas pelos três “M”: Motivação para a tarefa, Mobilidade nos papéis a serem desempenhados e Mudanças que se fazem necessárias.

Se for um grupo de finalidade terapêutica, a tarefa do grupo será a organização e articulação para a “cura”. Se o grupo tiver como finalidade a aprendizagem, buscará a aquisição de conhecimentos.

O objetivo de todo grupo operativo é mobilizar um processo de mudança, que se origina na redução de medos básicos da perda e do ataque. Esses medos são facilmente soltos a partir do momento em que o grupo se mobiliza à sua tarefa.

A diminuição gradativa desses medos faz com que o grupo se fortaleça, levando-o a assumir a adaptação ativa à realidade, quebrando conservas e estereótipos e principalmente dividindo papéis que foram adjudicados e assumidos, como reação à mudança (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 140).

No que diz respeito à atuação propriamente dita, é necessário que o psicólogo compreenda a constituição social do

psiquismo para poder atuar junto à Educação. Assimilar a importância da escola para a formação da personalidade do aluno e aluna também se torna fundamental. Para Barroco e Souza (2012), isso permite ao profissional uma orientação para que ele possa intervir nas instituições de Educação.

Lima (2014) ressalta que, dentro destas instituições, a Educação como prática da liberdade é o grande foco de Paulo Freire, pois toma a sensibilização/conscientização como impulsionadora da realidade social, do verdadeiro ato de ensinar-aprender e intercala conhecimentos da vida e para a vida.

De acordo com Freire, a educação formal não deve impedir a libertação do indivíduo de uma educação bancária que aliena e oprime no processo de conhecimento.

Alguns pontos que os autores observam na orientação da educação bancária são:

- a) O professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
- c) o professor pensa para si e para os estudantes;
- d) o professor fala e os alunos escutam;
- e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
- f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
- g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
- h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se;
- i) o professor

confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; e j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele (FREIRE, 1980, p. 26 *apud* LIMA, 2014, p. 70).

A proposta de Freire é uma educação pautada pelo respeito, diálogo, e uma construção de conhecimentos baseados em temas da realidade, fazendo com que o aprendiz desenvolva criticidade e criatividade, para que ele tenha instrumentos pelos quais seja possível exercer cidadania, pois, assim, reivindicaria sua libertação de opressão e domínio ideológico de interesses sociais particulares. A intervenção de Freire é revolucionária, pois não nega o conhecimento histórico construído, mas enfatiza uma forma de explorá-lo na escola, de uma forma que não fuja da realidade dos indivíduos (LIMA, 2014).

Utilizamos como método para este trabalho a pesquisa-ação, que, como o nome indica, tem por objetivo unir a pesquisa à prática como forma de oposição aos métodos de pesquisa tradicionais, nos quais somente após toda a pesquisa é feita alguma intervenção prática.

Nas palavras de Engel (2000), no método de pesquisa-ação, há imparcialidade e um distanciamento do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. A pesquisa-ação, contrapondo-se ao método tradicional, tem contato direto com seu objeto de pesquisa e compreende teoria e prática como elementos interligados.

Os grupos operativos com os quais trabalhamos são formados por estudantes de uma escola estadual da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, que estão entre 11 e 15 anos de idade, os quais se nomearam como “Mais amor e menos ódio” e “Os Astros”. Os próprios participantes escolheram os nomes de cada grupo de acordo com o que eles pensavam sobre suas identidades. Os grupos, além de uma experiência real de aprendizagem para as estagiárias do curso de Psicologia da UEMG – Unidade Ituiutaba, tiveram como foco o processo de autoconhecimento. Vale salientar que, para a Psicologia, autoconhecimento resulta em um desvelamento/compreensão da personalidade, de qualidades e características pessoais e comportamentais que podem ser melhorados.

Os estudantes foram escolhidos pela escola, a partir do critério de que apresentavam dificuldades emocionais e cognitivas. Dessa forma, nosso objetivo é, a partir dos encontros, buscar auxiliar os participantes a reconhecer e falar sobre suas dificuldades emocionais, sem constrangê-los, tendo em vista proporcionar-lhes uma possibilidade de caminhada rumo ao autoconhecimento e a possibilidade de lidar com suas especificidades a partir da compreensão de seus limites e da visão de suas potencialidades, construindo, também, um estímulo para a aprendizagem, que é o principal foco dos grupos operativos.

Outros métodos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica é aquela produzida a partir de trabalhos científicos já finalizados. De acordo com Fonseca (2002), todo trabalho tem como fonte

inicial a pesquisa bibliográfica, visto que se faz necessário que sejam levantadas informações a respeito do tema sobre o qual se deseja produzir, para melhor conhecimento deste, antes de dar início à produção propriamente dita.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), os pesquisadores que se interessam pela abordagem qualitativa não têm foco sobre questões que podem ser mensuradas, mas sobre questões de compreensão, buscando oferecer o porquê de algumas situações.

A abordagem qualitativa foi escolhida visto que, no presente trabalho, priorizamos observar como os comportamentos se organizam e podem ser aprimorados, ou não, a partir da interação social e do desenvolvimento de vínculo. Sendo assim, este artigo se interessa por discorrer sobre aspectos subjetivos das interações humanas no ambiente educativo, o que não pode ser quantificado a partir de instrumentos padronizados, tendo em vista a singularidade dos sujeitos.

Metodologia

Segundo Bastos (2010), a técnica do grupo operativo pressupõe a tarefa explícita (aprendizagem, diagnóstico ou tratamento), a tarefa implícita (o modo como cada integrante vivencia o grupo) e o enquadre, que são os elementos fixos (o tempo, a duração, a frequência, a função do coordenador e do observador).

Assim, a técnica do grupo operativo foi utilizada porque havia nos encontros o propósito de conduzir os participantes a lidar com suas dificuldades emocionais e reconhecer suas potencialidades. Isso, contudo, não seria possível se não fossem valorizados aspectos individuais dos participantes, se não se considerasse como esses aspectos influenciariam o grupo e os conduziram ao objetivo final. Além disso, foram estabelecidos dias e horários específicos para cada um dos encontros, que aconteciam semanalmente, bem como foram definidas as funções de cada um dos coordenadores-observadores, conforme contrato de participação. O grupo teve como tema o autoconhecimento, desta forma, foram levados assuntos para que os participantes pudessem refletir acerca de seus sentimentos, emoções, autoestima, respeito, entre outros.

No que diz respeito ao pesquisador, Baldissera (2001) diz que este agrega várias técnicas de pesquisa social. São desempenhadas estratégias de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, também de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a profundidade coletiva e interativa na elaboração do conhecimento e planejamento da ação coletiva.

Como método de investigação foi utilizada a abordagem qualitativa, pois é um método que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, que estuda as particularidades e as experiências de cada um, sem uma resposta objetiva. O que importa não é contabilizar quantidade como resultado,

mas, sim, compreender determinados comportamentos do grupo.

De acordo com Gil (2008), em pesquisas cujo método é o de pesquisa-ação, os procedimentos para análise dos dados levantados são de natureza qualitativa. Isto porque não há fórmulas predefinidas para orientar os pesquisadores quanto ao que devem buscar entre os dados levantados.

Os encontros aconteceram às terças e quintas-feiras, no período contraturno, com duração de 1h40min, sendo dois grupos de oito alunos, perfazendo um total de dezesseis participantes. Os encontros foram realizados em uma sala especialmente para o grupo, que continha equipamentos para reprodução de filmes e vídeos, como televisão e projetor.

Corroboramos com Brasil (2013) no que concerne à manutenção do sigilo e da privacidade para os participantes durante toda a pesquisa, e foram entregues contratos que informavam os procedimentos do grupo. De forma coletiva, inserimos no contrato “acordos” para uma satisfatória experiência educacional, tanto para os estudantes quanto para as acadêmicas do curso de Psicologia. Os estudantes foram informados sobre a possibilidade de deixar o projeto em qualquer tempo, não lhes causando nenhum ônus.

Análise e discussão dos dados

O grupo “Os Astros”, a priori, era composto por três meninas (Cornalina, Turquesa e Olho de Tigre)¹ e cinco meninos (Euclásio, Peridoto, Granada, Opala e Rubi). O grupo “Mais amor e menos ódio” foi composto por quatro meninas (Abalone, Cristal, Ametista e Zafira) e quatro meninos (Calcite, Fluorite, Ágata e Dumortierita).

Ao longo dos encontros, foram utilizados diferentes materiais e recursos para o desenvolvimento das atividades, dentre eles: filmes, tintas, lápis de colorir e músicas. No primeiro encontro de ambos os grupos, ocorreram as apresentações das estagiárias e dos estudantes; apresentação e discussão do contrato; a execução da dinâmica “Carta a Si Próprio”, que consiste em cada participante do grupo escrever uma carta para si, contendo suas perspectivas e expectativas sobre o grupo. Essa carta seria entregue aos estudantes no último encontro realizado. Ainda nesse encontro, foi lida uma mensagem de encerramento que mostrava a forma de lidar com as adversidades da vida.

No grupo “Mais amor e menos ódio”, um dos pontos relevantes foi quando Ametista, ao se apresentar, declarou que não gostava de *bullying*, e os demais concordaram vigorosamente.

1 Usamos nomes de pedras preciosas para evitar a identificação dos participantes dos grupos.

De acordo com Silva (2015), o *bullying* é um conceito que representa comportamentos violentos especificamente na escola. Encaixam-se como comportamentos violentos agressões (físicas e verbais), assédios e desrespeito como um todo. O *bullying* acontece com intencionalidade e certa frequência, e a autora acresce que este comportamento é tido como “natural”, por não haver justificativas para tais agressões, seguindo, assim, a “lei do mais forte e do mais fraco”; em que os tidos como mais fracos são utilizados como objetos de diversão, prazer, o que reforçaria o poder dos mais fortes.

No segundo encontro do grupo “Os Astros”, foi possível notar comportamentos de agitação entre eles. Dessa forma, foi realizada uma atividade de relaxamento, usando como materiais colchonetes e músicas instrumentais para tranquilizar os estudantes e promover consciência corporal.

Segundo Borges e Ferreira (2013), o relaxamento progressivo de Jacobson tem por objetivo reduzir os níveis de ativação do corpo, a partir da contração e relaxamento dos grupos musculares.

Os dois grupos assistiram ao filme “Divertidamente” e, para acompanhar o filme, foi oferecido pipoca e refrigerante aos estudantes. Foi possível identificar, a partir do relato dos estudantes, a compreensão de que as memórias, sejam elas de quaisquer acontecimentos, são fixadas pelas emoções; não existe sentimento melhor ou pior; alegria e tristeza são necessárias para o desenvolvimento da estrutura psíquica; medo e nojo são mecanismos de

sobrevivência; há memórias que somem de nossas consciências, e esquecer pode ser positivo.

Durante a roda de conversa, uma estagiária notou cicatrizes no braço de Olhos de Tigre, sugerindo autolesão. Essa questão é bastante preocupante, visto que a autolesão pode ser um indicativo de ideação suicida ou de depressão. Em ambos os casos, demonstra um adoecimento na saúde mental dos adolescentes, e tal alteração na saúde emocional pode ser provocada pelo *bullying* já constatado presente nas escolas (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a atenção foi redobrada ao passar dos encontros nos grupos, pois o fenômeno *bullying* já havia emergido naturalmente. Com as marcas de autolesão e a possibilidade de serem devidas a essa prática, o assunto foi devidamente discutido mais vezes, a fim de diminuir e refletir as causas do sofrimento psíquico.

No quarto encontro, foi utilizada uma caixinha de sugestões personalizada para cada grupo, com o intuito de que os participantes pudessem sugerir as temáticas que gostariam de discutir. As opções pelas temáticas ocorreram de forma anônima. Em seguida, foi realizada uma atividade em que cada estudante expressaria através do desenho e da pintura seus sentimentos e percepções relacionados ao filme assistido. Ao fim do último encontro, cada um mostraria sua produção e teceria comentários sobre a obra. Para essa atividade foram disponibilizadas tintas de várias cores, lápis de cor, barbante, palito de sorvete, cola, cartolina, folha sulfite e canetões.

Sob a orientação de Philippini (1998), essa atividade foi escolhida com base nos princípios da arteterapia, sendo esta uma técnica de terapia que utiliza recursos artísticos como modalidade expressiva e criativa para promover o bem-estar e a saúde, ou seja, terapia através da arte.

No quinto encontro do grupo “Os Astros”, os participantes foram Cornalina, Peridoto e Euclásio, e foi retomada a conversa sobre as produções. Euclásio mostrou seus desenhos: uma pipa e um menino chorando; contou que a pipa simbolizava a que havia feito com o irmão Peridoto, que gostava muito dela e que o menino chorava porque o menino representado não gostava de surpresas, e essa surpresa era jogar água nele. Relatou nesse momento os atos de violência que sofria na escola, principalmente por parte de alguns estudantes que tinham maior força física e que, cotidianamente, jogavam água em seu corpo.

Cornalina mostrou suas produções: uma árvore grande, florida, e uma pessoa chorando, seguida da frase: “Eu sinto uma certa raiva quando alguém me chinga”. Essa frase se referia a um questionamento feito em outro encontro, partindo das estagiárias, em um momento anterior ao das atividades, sobre colegas que estavam agindo com falta de respeito em relação aos funcionários da escola. Foi pedido a eles que buscassem compreender sua conduta e a repensassem, e foi dito que não era bom agir daquela forma com as pessoas. Diante disso, a estudante desenhou alguém chorando, com a frase que se referia ao episódio, e disse que apenas teve vontade de desenhar aquilo como um sinal de empatia e expressão dos sentimentos.

Importante enfatizar que o grupo operativo estabeleceu aproximação entre os irmãos Euclásio e Peridoto. Ficou evidente que o grupo se tornou um espaço de trocas afetivas, tendo em vista que na escola eles não mantinham o hábito de cuidar um do outro, expressar afeto e dialogar de modo mais espontâneo.

No encontro seguinte dos grupos, as estagiárias selecionaram diversas frases sobre diferentes temas (racismo, homofobia, feminismo, respeito, amor, amizade, família, cuidado e *bullying*), com a finalidade de promover reflexão, troca de experiências e debates. Para isso, realizou-se uma brincadeira de “batata quente”, com músicas escolhidas pelos estudantes. Quando a caixa parava na mão de alguém, essa pessoa retirava um papel, lia a frase e tecia comentários.

No grupo “Os Astros”, um tema que chamou a atenção dos estudantes foi o racismo, com Peridoto utilizando seu irmão Euclásio nos exemplos, por este ser negro. Peridoto ressaltou que “Aqui na escola, meu irmão tem poucos amigos, e eu acho que é por que ele é preto”. Fica claro, na fala de Peridoto, o sentimento de rejeição social e discriminação, tendo em vista a cor da pele de seu irmão.

No grupo “Mais amor e menos ódio”, os temas de maior sensibilização foram: amizade, com Abalone relatando que alguns de seus amigos do ambiente escolar desqualificam sua depressão, dizendo que “é frescura e drama”; e homofobia. Todos concordaram que é normal um casal composto por pessoas do mesmo gênero. A exceção foi

Fluorite, que disse que “achava um absurdo”, mas não entendia o porquê. Foi possível identificar na fala de Fluorite dificuldades em aceitar a diversidade, entretanto, nem ela sabia explicar por que sentia tal conflito. Seria uma construção cultural advinda de seu meio social?

No último encontro, as estagiárias uniram os dois grupos e os levaram ao Museu Antropológico de Ituiutaba, para a utilização da área externa. Realizamos um piquenique de frutas, enfatizando a importância da alimentação saudável. Em seguida, propomos uma gincana de perguntas sobre conhecimentos gerais, com a finalidade de entreter-los e socializa-los. Foi combinado que quem acertasse poderia passar tinta no rosto do colega, como forma de trabalhar a ludicidade, por meio da pintura corporal. Na sequência, foi realizada a dinâmica do “pirulito”, na qual cada estudante recebia um pirulito ou bala e devia segurá-lo com a mão direita. O braço direito deveria ficar estendido, e o esquerdo, para trás. Nessa posição, sem poder dobrar o braço direito ou utilizar o esquerdo, eles deveriam abrir e chupar o pirulito. O objetivo da dinâmica foi o trabalho em equipe e união do grupo, a fim de demonstrar que necessitamos do apoio do outro.

No encerramento, fizemos as leituras das cartas produzidas no primeiro encontro. Os estudantes expressaram as mudanças que ocorreram, tais como: desenvolvimento de afetividade, empatia, trabalho em equipe, respeito às diferenças, boa convivência em grupo, valorização das experiências subjetivas, como pintura e o desenho, e, por fim, Ametista, muito sensibilizada, chorou, dizendo:

“Estou triste com o fim do grupo, pois me vinculei a vocês (se referia às estagiárias). Percebi nos encontros um lugar para falar das minhas emoções, já que a escola não oferece um tempo para isso”.

Considerações finais

No que diz respeito ao arcabouço teórico-metodológico do artigo desenvolvido, foi possível observar que o papel do psicólogo escolar vai além do que é visto nos dias atuais: alguém para diagnosticar transtornos mentais e, com isso, justificar comportamentos, como quem oferece uma declaração final, a fim de minimizar, com boa explicação, maiores adversidades que possam surgir.

O psicólogo escolar é aquele que pode agir tanto no ambiente docente quanto no discente, para diminuir os distanciamentos, fazer a ponte entre realidades distintas, mediar conflitos e, com isso, promover um ambiente convidativo à aprendizagem. O psicólogo escolar pode atuar com todos os servidores da Educação Básica, sendo eles: gestores, supervisores, coordenadores, professores, entre outros. Importante considerar as intervenções desse profissional no âmbito da comunidade escolar, especificamente propondo estratégias psicoeducacionais e de resolução de conflitos aos familiares e/ou responsáveis pelos estudantes. Ficou claro, neste estudo, que é possível promover um trabalho na comunidade com foco na coletividade, ou seja, saindo da ótica ambulatorial.

No município em estudo, foi constatada uma carência efetiva do psicólogo nas escolas, haja vista que, na Superintendência Regional de Ensino onde a escola está localizada, apenas um profissional de Psicologia oferece atendimento para as oito cidades que são de responsabilidade dessa Superintendência. Portanto, ficam os questionamentos: como é o serviço desse profissional? Como ele acompanha as intervenções? Quais políticas públicas são difundidas para contratar mais profissionais? Qual a importância do profissional de Psicologia para a escola? Constatamos que esse estudo não pode parar aqui.

A escolha do método de pesquisa e análise dos dados também se mostrou eficiente, uma vez que não seria possível observar as mudanças que surgiam à medida que o vínculo era desenvolvido se fosse observação à distância; tampouco seria possível analisar qualquer dado de outra forma que não fosse qualitativa, posto que o vínculo afetivo é parte da subjetividade e não passível de ser quantificado, ou descrito de alguma forma que não seja uma que desse conta da qualidade desse vínculo e do alcance do autoconhecimento.

O trabalho com os estudantes evidenciou que, ainda que haja, a olhos experientes, uma necessidade de algum tipo de intervenção – dada a dificuldade emocional relatada no corpo do trabalho –, é necessário que o participante deseje participar de algo que o conduza por esse caminho de autoapreciação e autoconhecimento, para que essa intervenção frutifique e se solidifique. É importante que esse ambiente propício ao acolhimento desses indivíduos e suas

dificuldades seja criado, para que, quando esse momento chegar, ele esteja pronto para recebê-los e ajudá-los; no entanto, esse ambiente precisa ir ao encontro de um movimento que se inicia de dentro para fora, do contrário, talvez, nenhuma transformação ocorra.

No período em que foi realizada a pesquisa com os participantes, foi possível notar que o vínculo criado a partir das atividades possibilitou a compreensão deles em relação à forma como se sentem. Isso pôde ser observado quando, durante os encontros, deixou de ser difícil para eles falarem sobre o que sentiam diante de cada assunto, bem como quais eram suas preferências e opiniões, e expô-las sem medo de repreensão, mesmo falando sobre assuntos delicados ou de difícil abordagem, como o racismo e o *bullying*.

Dessa forma, concluímos que as atividades propostas puderam acessar sua subjetividade, bem como a valorização da identidade singular e coletiva, possibilitando espaços de expressões e trocas múltiplas. O vínculo, quando estabelecido de forma respeitosa, promove momentos de solidariedade, afetividade e autoconhecimento.

Referências

ABRAPEE. **O Psicólogo Escolar**. [on-line], 1 (1), 2018. Disponível em: <<https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-psicologo-escolar/>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ALMEIDA, S. F. C. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. *In*: GUZZO, R. S. L. (Org). **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Editora Alínea, p. 77-90, 1999.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, 7(2), p. 6-25, 2001.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. (2012). **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva**. Psicologia USP, 23(1), s/p.

BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Riviére e Henri Wallon. **Psicólogo Informação**, 14(14), p. 161-169, 2010.

BORGES, E.; FERREIRA, T. Relaxamento: estratégia de intervenção no stress. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, 10(10) p. 37-42, 2013.

BRASIL. Organização Pan-Americana de Saúde. Folha Informativa – Saúde mental dos adolescentes. **Opas Brasil** [on-line]. 2018, 1 (1), Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839>. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução COFEN nº. 112**. Dispõe sobre o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas conforme Resolução n. 466 / 2012. Seção 1 (1) p. 59-62, 2013.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar** [on-line]. 2000, 16 (16), Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 1 (1), p. 37-127, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da profissão. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 16 (2), p. 329-338, 2012.

LIMA, P. G. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-Posições**, 25 (3), p. 63-81, 2014.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C.; CHAPERMAN, M. C. L.; BATISTA, B. P. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: ciência e profissão**, 22 (2), s/p, 2002.

OLIVEIRA, C. B. E. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 9 (3), p. 648-663, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, E. Historia de la técnica de los grupos operativos. **El Portavoz**, [online]. 1982, 1 (1) s/p, 1982. Disponível em: <<http://milnovecientosessentayochoblogspot.com/2014/11/historia-de-la-tecnica-de-los-grupos.html>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PHILIPPINI, A. Mas o que é mesmo arteterapia? **Pomar**. [on-line]. 1998, 5 (5), p. 1-4. Disponível em: <<http://www.arteterapia.org.br/v2/pdfs/masoque.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

QUEIROZ, E. W. S. A Construção do Vínculo Terapêutico: Uma reflexão sob a perspectiva gestáltica. **Revista IGT na Rede**, 2017, 14 (26), p. 109-126, 2017. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SANTOS, M. A.; Scatena, L.; Ferriani, M. G. C.; PERES, R. S. Grupo operativo com adolescentes em um núcleo da assistência social: a questão da identidade de gênero. **Vínculo**, [On-line], 12 (1) s/p, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180624902015000100008>. Acesso em: 2 nov. 2018.

SILVA, A. B. B. *Bullying*: Perigo nas Escolas – A lei dos mais fortes e o silêncio dos inocentes. In: _____. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Globo Livros, [On-line], 2(2), p. 47-578, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UUGHCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=bullying&ots=Y1cgMoDa3w&sig=03GLtYDPoILA_PUJBHnVQ2cM2C0#v=onepage&q=autoles%C3%A3o&f=false>. Acesso em: 10 dez. 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**Núcleo de Desenvolvimento de
Habilidades e Competências Matemáticas:
uma parceria com o PIBID**

María Imaculada de Souza Marcenes Gonçalves

Introdução

A importância da matemática em qualquer segmento da formação escolar de um indivíduo é indiscutível, seja no Ensino Infantil, seja no Ensino Fundamental. De acordo com o Ministério da Educação e com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pela suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais (BRASIL, 2017, p. 267).

Na década de 1980, em meio a reformas educacionais mundiais e com o fim da ditadura militar no país, muitas

foram as mudanças curriculares no Brasil. De acordo com Carvalho (2000), essas mudanças trouxeram aspectos positivos e negativos. Se, por um lado, surgiram ideias novas, como o tratamento e análise de dados por meio de gráficos, a introdução de noções de estatística e probabilidade, o desaparecimento da ênfase na teoria de conjuntos, o reconhecimento da importância do raciocínio combinatório, entre outras, por outro lado, trouxeram, também, aspectos negativos, como a predominância na ênfase de algoritmos em detrimento dos conceitos.

De acordo com Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 17),

Há que se considerar também que nessa época as professoras das séries iniciais tinham uma formação em nível médio-antigo curso de habilitação ao magistério que lhes dava certificação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Se por um lado, alguns desses cursos tinham uma proposta pedagógica bastante interessante, por outro, na maioria deles não havia educadores matemáticos que trabalhassem com as disciplinas voltadas à metodologia de ensino de matemática - muitos eram pedagogos, sem formação específica.

Muitas inovações foram propostas pelos PCNs, em 1997, com o intuito de avançar no ensino da matemática a partir, principalmente, do estímulo a um ensino voltado para a investigação e para a resolução de problemas. No entanto, uma fragilidade em relação à formação de professores que

ensinam matemática nos anos iniciais é destacada por Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 21):

Em síntese, podemos dizer que adentramos o século XXI com uma efervescência de ideias inovadoras – pelo menos nas práticas discursivas curriculares – quanto ao ensino de Matemática. A questão que se coloca é: a formação que vem sendo oferecida às professoras das séries iniciais tem levado em consideração esses documentos curriculares – tanto para conhecimento quanto para críticas?

Aliado a essas constatações, o fato de que a matemática é muitas vezes mal compreendida e ainda temida pelos alunos faz com que a experiência de futuros(as) professores(as) com a disciplina seja significativa no período de graduação.

Além disso, as perspectivas em educação matemática exigem do(a) professor(a) uma atenção às novas tendências de ensino, como a resolução de problemas, a investigação, a modelagem matemática e a etnomatemática. Pensando desta forma, estamos desenvolvendo um projeto de extensão pautado na resolução de problemas que está articulado com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), escola de Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais localizada nas adjacências da Faculdade de Educação.

A proposta do PIBID está em consonância com a Resolução CNE/CP nº. 02, de 1º de julho de 2015, que define as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada, as quais propõem “promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica”. Este programa, subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, inserindo licenciandos – bolsistas de iniciação à docência (ID) – no cotidiano de escolas da rede pública de Educação. Os bolsistas de iniciação à docência (estudantes de licenciaturas) do PIBID do curso de Pedagogia da FaE/UEMG desenvolvem atividades diversas, especialmente o planejamento, execução e avaliação de atividades didático-pedagógicas no IEMG, definidas para o presente projeto, e estão sendo orientados pelos professores que atuam no Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Habilidades e Competências Matemáticas, em parceria com as professoras responsáveis pelo programa na Faculdade de Educação.

O projeto intitulado Núcleo de Desenvolvimento de Habilidades e Competências Matemáticas (NDHCM), articulado com o PIBID, visa contribuir de maneira significativa não só para a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental I, anos iniciais, mas também para professores em formação e em exercício que ensinam matemática. Eles estão tendo a oportunidade não só de participar

de momentos de estudos, planejamento e avaliação do processo, mas, também, de ampliar e partilhar seu conhecimento, refletir/ressignificar suas crenças em relação à Matemática. Segundo Villa e Callejo (2006, p. 53),

as crenças matemáticas de um indivíduo e seu ponto de vista matemático formam um sistema regulador de sua estrutura de conhecimento; nesse contexto atua e pensa e, por sua vez, esse contexto influi fortemente em seu rendimento.

Nesse sentido, a articulação com o PIBID tem sido de extrema importância, porque permite o trabalho com um grande número de futuros professores e alunos, como mostra o quadro a seguir, o que nos faz acreditar em um impacto quantitativo relevante.

Tabela 1: Número de envolvidos no PIBID/FaE/UEMG, 2019

Número de turmas do Ensino Básico atendidas pelo projeto	12
Número de alunos do Ensino Básico atendidos pelo projeto	260
Professoras supervisoras	3
Professoras regentes	9
Bolsistas do PIBID que atuam na escola	23
Número de professores da UEMG participantes no projeto	7

Fonte: PIBID FaE/UEMG/2019.

Uma vez que o NDHCM tem como eixo a resolução de problemas, o grupo de professores da Universidade envolvido no projeto tem oferecido oficinas pautadas nessa tendência da educação matemática, com o intuito de agregar valor para as práticas pedagógicas das professoras em formação e em serviço.

O início do projeto

As atividades do NDHCM iniciaram com avaliações diagnósticas realizadas em dois momentos, a fim de reconhecer nos registros dos alunos suas possíveis dificuldades e carências em alguns conteúdos de matemática. Estas avaliações abordaram problemas que envolviam cálculos com as quatro operações, ideias básicas de conceitos de geometria e tratamento da informação.

Uma análise preliminar mostrou grande dificuldade/fragilidade dos alunos em lidar com as operações básicas e com alguns conceitos de geometria. Na medida em que avançamos nas correções das avaliações e registramos os dados em planilhas eletrônicas, ficou configurado o nosso ponto de partida: o trabalho com as quatro operações. Iniciamos, então, as intervenções a partir de problemas que solicitassem dos alunos a realização das operações básicas. No entanto, identificamos que esse ainda não deveria ser o ponto de partida, porque muitas crianças apresentaram dificuldades com a tabuada da multiplicação. Entendemos que seria necessário que os alunos se apropriassem da compreensão significativa da tabuada da multiplicação,

para que se sentissem mais autônomos na resolução de problemas que envolvessem as quatro operações.

A palavra “tabuada” tem o mesmo significado de tabela. De acordo com Bigode (2007), a tabuada é um tipo especial de tabela que, no ensino primário, está associada à memorização de fatos aritméticos e, em especial, dos fatos da multiplicação.

A tabuada da maneira que é comumente ensinada não contribui para a memorização significativa. Ela se torna um processo mecânico e enfadonho na medida em que apenas relaciona os números ao seu dobro, triplo, quádruplo e assim por diante. De acordo com a professora Regina Buriasco, da Universidade Estadual de Londrina, “Como é que se pode esperar que uma criança poderia estar aprendendo a tabuada quando é treinada a escrever: três, três, três, três,... vezes, vezes, vezes, vezes, ... um, dois, três, quatro, ... igual, igual, igual, igual, ...?”¹.

Nosso entendimento é o mesmo que o da professora Regina Buriasco e, por isso, decidimos aceitar o desafio de reverter a situação dos alunos em relação à tabuada, proporcionando material didático eficaz que auxiliasse na compreensão da construção dos fatos da multiplicação e sua significação.

1 Palestra proferida no Encontro Pernambucano de Educação Matemática, realizado na cidade de Garanhuns/PE em 2002.

Metodologia

A fim de obter êxito em nossas intervenções, iniciamos com as estudantes de pedagogia, juntamente com as professoras regentes, a construção do colar de contas.

As professoras e as alunas juntaram tampinhas de garrafas *pet* para confeccionar um colar que pudesse ser manuseado com facilidade, sem riscos para as crianças e sem custos. O colar de contas pode ser confeccionado de diferentes maneiras, dependendo da necessidade. No nosso caso, foram confeccionados colares com 100 tampinhas agrupadas de 10 em 10, de modo que cada grupo se diferenciasse pelas cores escolhidas aleatoriamente, como mostra a figura a seguir.

Figura 1: Colar de contas confeccionado por uma das alunas bolsistas do PIBID



Fonte: NDHCM.

Decidimos, a partir da construção do colar, que as próximas ações seriam a construção de uma tabela com os fatos da

multiplicação a partir do manuseio do colar de contas, para que as crianças pudessem visualizar concretamente os fatos e começassem a descobrir padrões e sequências que iriam auxiliá-los na memorização dos fatos. Vale ressaltar que a memorização dos fatos é pretendida em nossas intervenções, apenas desejamos que isso aconteça de forma compreensiva e significativa. A etapa seguinte foi a realização do bingo da multiplicação com consulta à tabela já confeccionada. Por fim, os alunos se dedicariam à resolução de problemas que envolviam os fatos da multiplicação.

O projeto em ação

Como dito anteriormente, o NDCHM, em parceria com o PIBID, tem como objetivo atender às demandas dos alunos do ensino básico, séries iniciais, quanto às dificuldades/carências em determinados conteúdos matemáticos. No entanto, o grupo de professores da UEMG envolvido no projeto entende que, para isso, seria interessante oferecermos também oficinas para as alunas e professoras durante todo o ano, com a finalidade de contribuir para a formação das pedagogas em formação e em serviço. Os temas das oficinas foram discutidos e acordados com o grupo de professoras e estudantes.

Até o presente momento, duas oficinas foram realizadas alinhadas à nossa proposta de trabalho com a resolução de problemas. Entendemos a resolução de problemas como o enfrentamento de uma situação para a qual não se tem uma resposta imediata, sendo necessário mobilizar

conhecimentos adquiridos, fazer conexões para buscar uma solução. Assim, pretendemos levar essa concepção para a formação continuada das professoras que integram o PIBID, com a intenção de que elas possam multiplicar e disseminar esta perspectiva metodológica, proporcionando aos alunos a construção desta habilidade.

O empenho e a dedicação das alunas bolsistas do PIBID e o interesse das professoras regentes têm destaque nesta fase do projeto em que todas estão acompanhando de perto a construção do conhecimento dos alunos. A maioria das turmas já possui o colar de contas e confeccionou o quadro da multiplicação por meio da manipulação do material, como se pode ver na figura a seguir.

Figura 2: Alunos manipulando o colar para resolver as operações de multiplicação



Fonte: NDHCM.

As bolsistas se dedicam às tarefas que oferecem aos alunos com cuidado e atenção acompanhando de perto as suas descobertas. Nas figuras a seguir, uma das bolsistas acompanha a manipulação do colar para confecção da tabela.

Figura 3: Acompanhamento da bolsista



Fonte: NDHCM.

Figura 4: Tabela construída pelos alunos com a orientação da bolsista do PIBID

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36				
7										
8										
9										
10										

Fonte: NDHCM.

Discutimos previamente as regularidades da tabela² com as alunas e professoras, para que elas pudessem ter confiança no momento de lidar com as crianças, e é possível perceber o cuidado das alunas em um dos quadros em que a diagonal está em evidência, revelando um aspecto interessante do quadro da multiplicação, que são os números quadrados perfeitos.

Figura 5: Tabela confeccionada com o auxílio do colar de contas

TABELA DE PITÁGORAS

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Fonte: NDHCM.

As crianças se mostraram motivadas e entusiasmadas com o uso do colar conforme relato de uma das bolsistas: “Continuação... tabela de Pitágoras e uso das tampinhas³ para resolução dos fatos. As crianças adoraram!”.

² Essa tabela é conhecida como Tabela de Pitágoras.

³ As tampinhas às quais ela se refere é o colar de contas.

A etapa seguinte do projeto busca no jogo uma maneira agradável e salutar de aprender. De acordo com Grandó (2000, p. 27),

O jogo, pelo seu caráter propriamente competitivo, apresenta-se como uma atividade capaz de gerar situações-problema “provocadoras”, onde o sujeito necessita coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver conflitos e estabelecer uma ordem. Aperfeiçoar-se no jogo significa jogá-lo operatoriamente, considerando todos esses aspectos.

Assim, as professoras providenciaram o dominó e o bingo da multiplicação para as crianças, como mostram as figuras a seguir.

Figura 6: Confeção do dominó da multiplicação



Fonte: NDHCM.

Figura 7: Bingo da multiplicação

Fonte: NDHCM.

Os alunos se divertiram ao mesmo tempo em que se mostraram concentrados no jogo e nos desafios.

Na próxima etapa do projeto, dedicaremos-nos à resolução de problemas que envolvam os fatos da multiplicação.

Reflexões finais

Ao pensar neste artigo, tive a intenção de relatar como a parceria entre a Universidade e a Escola Básica pode contribuir para a formação das graduandas em pedagogia, das professoras, bem como dos alunos do Ensino Fundamental, a partir do PIBID.

O PIBID exerce um papel fundamental, pois propicia a vivência das alunas em sala de aula mesmo antes de se formarem, e o NDHCM se sente acolhido pelas alunas e

professoras participantes do programa na medida em que elas aceitaram o nosso convite para o desafio de trabalhar a matemática de maneira mais significativa, identificando as demandas dos alunos e com foco na resolução de problemas.

Entendemos que estamos em um caminho virtuoso e próspero no que tange à construção do conhecimento e de habilidades e competências matemáticas de alunos e professores.

Por outro lado, percebemos também o quanto crescemos em experiência e aprendizado com este trabalho na busca de um fazer pedagógico mais eficaz que seja potente para minimizar as dificuldades com a matemática no ensino básico.

Como o projeto tem vigência até dezembro de 2019, esperamos poder relatar outras experiências em outro momento.

Referências

BIGODE, A. J. L. A favor da tabuada, mas contra a decoreba no ensino primário. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 13-23, 2007. Disponível em: <https://www.academia.edu/27549194/A_favor_da_tabuada_mas_contra_a_decoreba_no_ensino_prim%C3%A1rio>. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CALLEJO, M. L.; VILA, A. **Matemática para aprender a pensar**: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

CARVALHO, J. B. P. As propostas curriculares de Matemática. *In*: BARRETO E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 91-125.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MENGALI, B. L. S.; NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

**Formação docente na EJA: trajetórias
formativas no contexto da rede
municipal de educação de Ibirité**

Ana Paula Ferreira Pedroso
Débora Cristina Leão Silva

Introdução

Nos contextos educacionais, têm sido recorrentes as discussões sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas que possam ser adequadas a grupos determinados de educandos. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudos têm apontado que é imprescindível que os contextos nos quais os alunos estão inseridos sejam considerados no processo educativo, preconizando a incorporação de sua cultura e da sua realidade vivencial como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 1978, 1992, 1996; FÁVERO, 1999; ARROYO, 2006).

Para além dessas questões, o trabalho pedagógico não pode desconsiderar as especificidades e particularidades próprias dos sujeitos da EJA, inerentes, sobretudo, à sua condição de jovens e adultos trabalhadores, que, por

diferentes motivos, tiveram o direito à educação negado. A partir dessa perspectiva, fica explícita não só a relevância, mas principalmente a complexidade da responsabilidade atribuída aos educadores dessa modalidade de ensino, conforme corroborado por Moura (1999):

Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e a buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua consequente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999, p. 76).

Nesse sentido, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em cursos de licenciatura (PORCARO, 2011). Investigando a formação acadêmica “inicial” de professores, Soares constatou que entre 2002 e 2005 a proporção das instituições de ensino superior com cursos de Pedagogia que ofereciam a alternativa de habilitação específica para a docência com jovens e adultos oscilou entre 1,6% e 2,6%, concluindo que havia um grande

déficit de professores preparados para atuar na modalidade (SOARES, 2006; SOARES; SIMÕES, 2004).

Estudo mais recente, que analisou a estrutura curricular de 165 cursos de formação de professores de todo país, reuniu evidências que confirmam essa conclusão: nos 71 cursos de Pedagogia da amostra pesquisada, dentre milhares de disciplinas mapeadas, apenas 1,6% das obrigatórias e 4,2% das optativas tratavam da EJA; dentre as 1.228 disciplinas das 31 licenciaturas em Matemática pesquisadas, foi encontrada apenas uma disciplina voltada à EJA; nos 31 cursos de Letras/Língua Portuguesa e nos 31 cursos de Ciências Biológicas, não foi encontrada uma só disciplina obrigatória ou optativa que abordasse o tema (GATTI; NUNES, 2009).

Diante desse contexto, desvela-se a necessidade de investigar a formação docente no campo da EJA. Em relação às contribuições e à relevância desse projeto de pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar.

Tal assertiva é corroborada por Haddad (2000), que sistematizou um estado da arte no campo da EJA no período 1986-1998 e que nos alerta para o fato de que essa produção acerca dessa temática não tem se mostrado tão efervescente e abrangente. Da mesma forma, André (2002),

com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Garrido (2006) também faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002, e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005.

Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e confirma a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação de educadores, ou, ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

Em razão de tais apontamentos, esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação de educadores¹ no campo da EJA, especialmente no contexto da rede municipal de

1 Optou-se por não utilizar, *a priori*, as terminologias “formação inicial” e “formação continuada”, comumente utilizadas para delimitar os momentos formativos do educador, pois, para alguns educadores, o início da formação em EJA já acontece no *locus* que seria da formação continuada, ou seja, no exercício profissional. Isso significa dizer que, dado o contexto, não se pode garantir o sentido da terminologia “inicial” como tempo de estudos e de preparação prévios que antecedem à prática, pois esta formação, que deveria ser a continuada, passa a ser a inicial para alguns professores. Deve-se ressaltar que essas ressalvas foram levantadas e vêm sendo discutidas nos Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA, realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO) e 2010 (Porto Alegre/RS).

educação de Ibirité. De forma mais específica, pretendeu-se responder aos seguintes questionamentos: como se constituiu a trajetória formativa dos professores da Educação de Jovens e Adultos atuantes na rede municipal de educação de Ibirité? Como se deu sua inserção profissional na EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à sua formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente?

É importante ressaltar que a intenção desta pesquisa foi, além de apontar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, oferecer diretrizes que pudessem contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA. Por fim, é importante explicitar que a presente pesquisa se integrou às pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre a Docência (LEDOC) – Memorial Helena Antipoff, da UEMG Ibirité, participante do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq.

As práticas pedagógicas no campo da EJA

O debate acerca do aprimoramento das práticas pedagógicas vem ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais. Especialmente em relação à EJA, tais discussões têm enfatizado que, para potencializar o processo ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura. Para tanto,

é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire afirma que é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais reduzindo-o à simples “transmissão de conhecimentos” (FREIRE, 1992).

Conforme apontado por Soares e Pedroso (2013), no que se refere à EJA, é importante se atentar ainda para o fato de que a fase da vida dos educandos dessa modalidade de ensino confere a ela uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho e representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação.

Coerente com tais afirmativas, cabe destacar que a singularidade da EJA em relação a outras modalidades educativas engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos aos educandos jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito que vivencie a etapa de vida jovem ou adulta e, sim, a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas especificidades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se

encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Diante do exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construídos ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo conhecimentos, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo.

A partir das questões apresentadas, pode-se afirmar que a tarefa imputada aos educadores de alunos jovens e adultos exige deles um perfil plural, múltiplo e multifacetado (SOARES; PEDROSO, 2013). Assim, em razão desse perfil diferenciado, torna-se imperativo indagar sobre os desafios inerentes à formação do educador de jovens e adultos, como sistematizado a seguir.

Desafios para a formação de educadores de jovens e adultos

Diante do cenário apresentado, as reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas para a EJA trazem à tona, como implicação direta, alguns questionamentos relacionados à formação dos educadores nessa modalidade de

ensino. Qual o embasamento necessário para a formação desses educadores?

Antes de nos debruçarmos sobre essa questão, é importante destacar que o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Conforme explicitado por Soares (2008),

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade da formação específica desse educador (SOARES, 2003). No campo legal, a LDB

5692/71 atribui um capítulo específico ao ensino supletivo e à necessidade de formação do professor, considerando as especificidades do trabalho com esse público. Também, a LDB 9394/96 enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA propõem um importante movimento no que se refere à formação do professor desse campo de ação educativa, ao integrar ao processo de formação do professor aquelas especificidades necessárias a um educador de Educação de Jovens e Adultos.

A formação do educador da EJA vem ganhando pauta nos meios acadêmicos na medida em que esse movimento de caracterização da Educação de Jovens e Adultos se amplia, pois, ao discutirmos a educação como direito, discutimos também sobre os sujeitos desse processo e sobre a adequação dessa proposta educativa, o que conseqüentemente nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de idéias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Apesar de não se tratar de uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação

de educadores para a EJA ganhou maior repercussão, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Em vista desta perspectiva, “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p. 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFITEA, UNESCO, 1997, p. 42).

Tal assertiva é corroborada pelo inciso VII do art. 4º da LDBEN 9394/96, que determina que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, torna-se evidente a necessidade de uma formação específica

para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

Entretanto, um aspecto importante a ser destacado em relação à temática da formação de educadores de jovens e adultos é que não existem parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois, conforme já mencionado, trata-se de uma área que se encontra em configuração e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que, mesmo após dez anos do GT-18 da ANPED² e da realização de três Seminários Nacionais sobre a Formação do Educador de EJA³, os fundamentos para a formação do educador de EJA permanecem em discussão. Arroyo afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

Em razão do exposto, se partirmos do pressuposto de que é fundamental reconhecer as especificidades da EJA, então torna-se imprescindível pensar num perfil específico para esse educador e, conseqüentemente, numa política específica para a sua formação. Nesse contexto, o foco para se

2 Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

3 Os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO) e 2010 (Porto Alegre/RS).

definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador deve enfatizar a necessidade de os profissionais conhecerem bem quem são esses jovens e adultos populares e como se constroem como tal.

De acordo com Arroyo (2006), essa especificidade de vida confere características próprias à EJA e à formação de seus educadores. “É essa particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador” (ARROYO, 2006, p. 23). Nessa perspectiva, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual os educandos estão inseridos e aos valores que eles trazem consigo.

Percursos e escolhas

O delineamento do percurso metodológico para a referida pesquisa supôs um relacionamento fundamental com a prática docente. Assim, para a realização desse estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa, que se baseia na existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, considerando suas várias nuances. Conforme argumenta Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa implicou “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Considerando-se os objetivos desta pesquisa, para a sua realização, escolheu-se o cenário das escolas municipais que atendem aos alunos da Educação de Jovens e Adultos em Ibirité/MG, quais foram: a Escola Municipal Vila Ideal/Serra Dourada e Escola Municipal Professora Carmelita Carvalho Garcia. Coerente com o problema de pesquisa proposto, os sujeitos estudados foram os professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam nas referidas escolas.

Para se obter informações que pudessem contribuir para a caracterização do objeto empírico escolhido, realizou-se, num primeiro momento, uma pesquisa documental que teve como base: o Projeto Político-Pedagógico das escolas supracitadas, bem como documentos referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes envolvidos com a EJA nessas instituições (planos de aula, relatórios pedagógicos em geral, entre outros). Também foram consultados documentos técnico-administrativos (disponíveis na secretaria das escolas), além da legislação referente ao tema.

Posteriormente, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os sujeitos selecionados para a amostra. É importante registrar que a entrevista semiestruturada, por sua natureza interativa, permitiu tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de instrumentos fechados, explorando-os com profundidade (GIL, 1999). Ademais, esse tipo de entrevista possibilitou aos sujeitos a expressão de seu pensar e sentir um determinado fenômeno, sem cerceamento e sem indução de ideias.

Trajetórias formativas: o caminho se faz no caminhar

A pesquisa foi realizada nas 02 (duas) escolas da rede municipal de educação de Ibirité que oferecem a modalidade EJA no turno da noite, com horário entre 18:20 às 22:00 horas, de segunda a sexta-feira. Nos demais turnos, as escolas disponibilizam para a comunidade o Ensino Fundamental I e II.

Para fins de caracterização, ressalta-se que a Escola Municipal Vila Ideal/Serra Dourada, localizada no bairro Vila Ideal, possui estrutura própria, compreendendo salas de aula, salas de coordenação e direção, sala dos professores, quadra de esportes coberta, cozinha e refeitório, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, pátio coberto e estacionamento não coberto para os professores. Possui um total de 836 alunos, sendo 250 no Fundamental I, 438 no Fundamental II e 148 alunos na EJA, de acordo com a secretaria escolar.

Já a Escola Municipal Professora Carmelita Carvalho Garcia/CAIC tem sede própria no bairro Nossa Senhora de Fátima. Entretanto, registra-se que a modalidade EJA é oferecida no prédio da Escola Municipal do Bairro Alvorada, localizada no bairro Alvorada, em Ibirité. A estrutura utilizada possui salas de aula, sala de diretores, sala dos professores, quadra de esportes coberta, cozinha e refeitório, biblioteca, pátio coberto e laboratório de informática. De acordo com dados da secretaria escolar, estão matriculados 1256

alunos, sendo 143 no Ensino Infantil, 532 no Fundamental I, 414 no Fundamental II e 167 na EJA.

Em relação ao corpo docente da EJA, na Escola Municipal Vila Ideal, são 13 (treze) professores, e, na Escola Municipal Professora Carmelita Carvalho Garcia/CAIC, são 11 (onze) professores que lecionam na referida modalidade. Ressalta-se que, para a pesquisa, a seleção da amostra dos sujeitos participantes levou em consideração os diferentes tempos de atuação na modalidade EJA, as distintas áreas de formação e atuação, além da disponibilidade e interesse de participar das entrevistas. Dos 10 (dez) professores que se interessaram em participar da pesquisa, 08 (oito) foram selecionados. Posteriormente, 2 (dois) desistiram, de modo que 06 professores foram entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante os meses de setembro e outubro de 2018, nas próprias unidades escolares, em horários preestabelecidos pelas supervisão escolar e direção. Optou-se pela utilização do espaço da sala dos professores nas duas instituições devido ao sentimento de pertencimento que o local propicia.

Através das entrevistas, objetivou-se investigar a formação de educadores, entender a trajetória formativa particular de cada um dos entrevistados, identificar a forma de inserção desses profissionais na EJA e identificar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem o processo educacional na EJA.

Caracterização dos sujeitos

Com a finalidade de analisar as questões centrais e atender aos objetivos propostos neste estudo, foi imperioso conhecer os educadores de jovens e adultos nele envolvidos. Nesse contexto, Barcelos (2006) destaca a importância de se dar voz a esse profissional, especialmente, a fim de buscar a compreensão de seu processo de formação, já que, para esse pesquisador,

os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e de tristezas (BARCELOS, 2006, p. 82).

Objetivando apresentar os profissionais selecionados para esta pesquisa, assegurando confidencialidade das informações, foram utilizados, neste artigo, nomes fictícios de professores reconhecidos pela sua atuação na EJA e/ou que desenvolvem práticas significativas nesta modalidade educativa. Estes serão citados ao longo deste estudo e estão representados no quadro e nas apresentações a seguir:

Quadro 1: Identificação, tempo e área de atuação dos professores entrevistados

Professor	Tempo na EJA	Formação	Escola	Turno
Miguel	8 meses	Ciências Biológicas	CAIC	Noturno
Leôncio	10 meses	Letras	Vila Ideal	Noturno
Jerry	4 anos	História	Vila Ideal	Noturno
Fernanda	4 anos	Artes	Vila Ideal	Noturno
Rafaela	8 anos	História	CAIC	Noturno
Ramuth	10 anos	Geografia	Vila Ideal	Noturno

Fonte: Dados coletados durante a pesquisa através de pesquisa documental e entrevistas com docentes.

Professor Miguel

Formado em Ciências Biológicas, atua na Educação de Jovens e Adultos, na escola CAIC, desde março de 2017, com a disciplina de Ciências. Está substituindo o professor titular do cargo, que encontra-se afastado. Já lecionou anteriormente na EJA por um ano e trabalhou como professor de Psicologia Educacional na Universidade do Estado de Minas Gerais, além de dar aulas em outras turmas em escolas do estado e no município de Ibirité. Fez mestrado na área de educação, concluído em 2012, na PUC/MG.

Professor Leôncio

De postura sólida e demonstrando extrema seriedade, o professor Leôncio é responsável pelas aulas de Língua Portuguesa, na modalidade EJA, na EM Vila Ideal. Possui graduação em Letras, pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e atualmente está concluindo a segunda pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Leciona em todas as turmas entre os sextos e nonos anos do Ensino Fundamental.

Professor Jerry

O professor Jerry graduou-se em 2014, em História, pela UFOP, é professor de Geografia e História pelo estado e também leciona na rede municipal de Ibirité. Na EM Vila Ideal, possui turmas bem heterogêneas, em sua maioria com alunos homens.

Professora Fernanda

Moradora da região dos entornos da EM Vila Ideal, a professora Fernanda demonstra bastante afinidade com os alunos dos diversos turnos da escola. Graduada em Artes Visuais e pós-graduada na área Social, está atualmente realizando especialização em Psicologia. Trabalha na EM Vila Ideal desde que começou a lecionar e está na Educação de Jovens e Adultos há 04 anos. Também é docente em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Professora Rafaela

Prestes a se aposentar, a professora Rafaela trabalha como docente há mais de 20 anos. Coursou Magistério na década de 1970, no Colégio São Francisco de Assis. Posteriormente

formou-se em História Plena e se especializou em Educação Ambiental. Leciona na EM Professora Carmelita Carvalho e tem experiência na Educação de Jovens e Adultos há cerca de 8 anos.

Professor Ramuth

Professor da rede Municipal de Contagem e de Ibirité, desenvolve seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos há 10 anos. Graduado em Geografia com especialização em Psicologia, é responsável pela disciplina de Geografia na EM Vila Ideal e leciona em turmas bem diversificadas.

Constituição da trajetória formativa dos docentes no contexto da EJA

A sistematização do processo contemplou algumas etapas de diagnóstico, ordenação e disposição, compreendendo a transcrição das entrevistas, a organização de ideias e a inter-relação entre os objetivos propostos neste trabalho, os dados coletados e a literatura analisada durante o período.

Pelo que se pode observar, a realidade da formação dos educadores de jovens e adultos envolvidos na pesquisa é, conforme já apontaram Machado (2008), Arroyo (2006) e Soares e Simões (2004), a de um profissional que traz uma formação em cursos de graduação – sobretudo em licenciaturas. Entretanto, no que se refere à inserção desses profissionais na EJA, identificou-se que o cargo em sua totalidade é ocupado não por escolha, mas por

oportunidades ou complementação de carga horária/renda, como pode ser observado no relato a seguir:

[...] na verdade a EJA entra na minha vida todas as vezes como custo-benefício. Eu precisava de dar aula à noite porque eu tinha outras funções de manhã e à tarde e os cargos públicos que eu tinha, tinha que bater à noite porque senão eu ia ser exonerada (PROFESSORA RAFAELA, 2018).

Da mesma forma, o professor Ramuth (2018) afirma que “precisava de trabalhar à noite, e como a noite aqui era EJA, eu vim para a EJA”. Já o professor Miguel (2018) alega “a verdade eu não sou da Educação de Jovens e Adultos, eu estou substituindo o professor titular da área, da cadeira, do cargo né, para terminar o ano letivo”.

Nesse contexto, constata-se que tais docentes chegaram à EJA por meio de diferentes circunstâncias e negociações, o que revela a inexistência de critérios para o encaminhamento de professores para essa modalidade de ensino. Tal fato pode ser avaliado como um reflexo da descentralidade que a própria EJA ocupa nas políticas educacionais do município, o que dificulta a consolidação de uma identidade docente nessa modalidade de ensino.

A essa relevante questão soma-se o fato de a trajetória formativa destes educadores não ter contemplado uma formação específica para a Educação de Jovens e Adultos dentro dos cursos de graduação realizados, uma vez que nenhum dos cursos frequentados por esses docentes

abarcou, em seus currículos, componentes que tratassem das especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. Nas falas desses professores, fica explícito que, em sua formação, os cursos em que se licenciaram não ofereceram a preparação necessária para o trabalho em turmas de EJA, conforme exemplificado nos depoimentos a seguir:

Trabalho com a EJA desde 2002. [...] Não vi nada sobre a EJA na minha graduação, e nem formações continuadas. O que sei hoje fui aprimorando junto com os alunos. Não tinha essa preocupação com a educação de jovens, na época acho que era até Mobra... alguma coisa assim (PROFESSORA RAFAELA, 2018).

Nada oficial... Eu não tinha nenhuma formação para trabalhar com jovens e adultos. Depois [que começou a trabalhar na EJA] é que eu comecei a ler sobre o assunto, procurar mais materiais e alguns cursos que pudessem contribuir (PROFESSOR RAMUTH, 2018).

Uma hipótese para esse desconhecimento por parte dos professores entrevistados em relação à EJA reflete, possivelmente, a marginalidade ocupada por essa modalidade de ensino nos cursos de formação, seja pela pequena ou nenhuma oferta de disciplinas que tratam desse campo, seja pela falta de oportunidades de, quando alunos da graduação, realizarem estágios e/ou pesquisas nesse contexto. Algumas implicações dessa lacuna já haviam sido problematizadas por Soares e Vieira (2009), ao argumentarem que

a ausência de uma política de formação específica para o trabalho com jovens e adultos e, sobretudo, de um processo de formação/autoformação permanente dificulta os avanços necessários na consolidação efetiva dos direitos educacionais garantidos constitucionalmente (SOARES; VIEIRA, 2009, p. 156).

Frente a esses apontamentos, reforça-se a importância de se trabalhar, em todos os cursos de formação do profissional dos docentes e dos demais profissionais da educação, as questões referentes a essa modalidade, visto que todos esses profissionais, formados para a docência em conteúdos específicos, em algum momento, podem ser direcionados ao trabalho com a EJA, necessitando de uma formação específica na área (PEDROSO, 2015).

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2013) tratam a formação do professor para atuação na EJA de forma muito ampla, não estabelecendo critérios específicos para a sua formação, como se pode verificar a seguir:

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da

educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino (BRASIL, 2013, p. 13, grifo nosso).

Apesar das pequenas inserções sobre esse assunto no texto das referidas Diretrizes, falta explicitação adequada e consistente de como esses elementos devem ser concretizados. Diante disso, fica sob a responsabilidade das instituições formadoras estabelecerem e organizar as competências específicas a serem trabalhadas e desenvolvidas para instrumentalizar os licenciados para o futuro exercício da docência nas diferentes modalidades de ensino.

Diante da ausência de uma formação que contemplasse as especificidades da EJA, outra questão significativa que foi revelada pelas falas dos professores entrevistados diz respeito às estratégias que eles vão construindo para desenvolver o trabalho docente:

Trabalhar com público da EJA que é bem diferente, que de forma geral são meninos, que quando são adolescentes não se adaptaram à realidade do ensino regular, e gente que voltou depois de muito tempo sem trabalhar, e a gente foi criando estratégias (PROFESSOR RAMUTH, 2018).

Para língua portuguesa eu utilizo muito a gramática, porém eu adapto, eu construo. Por exemplo, se eu for trabalhar substantivo eu procuro construir algumas frases curtas e simples, diferente um pouco de gramática. A gramática traz uma linguagem muito difícil para eles, então eu procuro adaptar sim. Os alunos da EJA, eles não estão muito abertos a essa questão da tecnologia, vídeos, *power points*, eles não se envolvem muito com isso, eles gostam das coisas um pouco tradicional que é escrever, copiar, colocar o conteúdo no quadro, dar visto, colocar metas para eles, eles gostam muito disso (PROFESSOR LEÔNICIO, 2018).

Portanto, diante de todas essas perspectivas, pôde-se perceber que os professores vão criando estratégias, desenvolvendo habilidades e sistematizando sua prática ao longo da carreira docente, de modo que a experiência vivida construa a base para o aperfeiçoamento docente. Nessa perspectiva, a prática extrapola a simples ação e inclui no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico e da identidade docente a partir dessa reflexão. Assim, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Não tendo sido instrumentalizados para trabalharem com essa modalidade de ensino em seus cursos de graduação, os professores da EJA tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. Para além, a experiência que emerge da prática é valorizada como uma grande aliada

da profissionalidade docente. Para Pimenta (2005), são esses saberes da experiência que ressignificam os saberes pedagógicos desses professores.

Pode-se considerar, então, que o educador de jovens e adultos forma-se também por tentativa e erro, enfrentando, em sua prática, os desafios diários, buscando caminhos e alternativas pedagógicas para a minimização deles: agindo, observando sua ação, refletindo sobre ela, conscientizando-se dos erros, corrigindo-os e construindo, assim, o seu trabalho, em um processo contínuo de amadurecimento profissional. Na ausência de um modelo de ação, vai construindo o seu próprio referencial, pela vivência, seguida da reflexão e da nova ação, reformulada.

Nesse contexto, em relação à prática docente na EJA, os professores destacaram o interesse da maioria dos alunos nesta modalidade educativa como um aspecto positivo e facilitador, como pode-se constatar nos relatos a seguir:

A facilidade, é no sentido de, em relação ao aluno, tem um grupo muito interessado, muito receptivo, e isso eu vejo como facilidade (PROFESSOR LEÔNICIO, 2018).

Facilidade é que entre os alunos têm os adultos que alguns querem mesmo recuperar o tempo perdido (PROFESSOR MIGUEL, 2018).

Facilidade aqui em Ibirité a gente tem com o material, com xerox, com estrutura, com organização (PROFESSOR RAMUTH, 2018).

Por outro lado, a partir das entrevistas também ficaram evidentes as dificuldades de se trabalhar com a diversidade geracional dos alunos que se têm constituído como público da EJA. Tal incômodo ficou bem explícito na fala dos professores:

A dificuldade é essa mistura de adolescentes com adultos, com adultos que trabalham que, demonstram mais responsabilidade, que demonstra mais interesse [...] pois nós precisamos ainda desenvolver vários métodos de ensino para atingir o grupo todo, porque de modo geral o adulto que trabalha, que tem uma idade mais avançada que os demais, ele tá mais receptivo, tá mais interessado (PROFESSOR LEÔNCIO, 2018).

E as dificuldades são aqueles alunos que deram problema no ensino também regular pela manhã e de outras escolas e vieram parar na EJA, eles atrapalham (PROFESSOR MIGUEL, 2018).

Diante do exposto, ressalta-se que a tensão que se instaura nesse momento não deve ser vista como simples crítica, mas, sim, como um viés de possibilidades, de possíveis caminhos a serem trilhados no intuito de se valorizar um espaço que tem como objetivo maior o aprimoramento da prática docente.

Considerações finais

Pelo que se verificou, em relação à constituição da trajetória formativa dos docentes entrevistados, salienta-se que todos apresentam uma formação acadêmica adquirida em cursos de graduação, sobretudo em licenciaturas. Todavia, merece reflexão a constatação de que em nenhum dos casos investigados houve uma formação voltada para a EJA, o que faz com que esses educadores iniciem seu trabalho sem uma formação para o campo específico de sua atuação.

Coerentemente com a formação acadêmica recebida, verificou-se ainda que a maioria dos educadores entrevistados iniciou sua carreira docente como professor do ensino regular, no qual continuam atuando ainda hoje (o que faz com a EJA se configure como um complemento da jornada de trabalho). Dessa forma, pode-se considerar que o ingresso na EJA dos professores que compuseram a amostra desta investigação se deu, em sua maioria, por razões alheias ao desejo de se atuarem nessa modalidade de ensino.

Conforme constatado, diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA e das circunstâncias que levaram os professores sujeitos dessa pesquisa a atuarem nessa modalidade educativa, uma problemática proeminente nas narrativas diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador. De acordo com esse entendimento, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores,

o tempo e o aprendizado do trabalho estão diretamente relacionados. Diante de todo o exposto, averiguou-se que a construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos acaba se efetivando no próprio cotidiano escolar, por uma busca individual e contínua desse profissional, que observa, analisa e questiona suas práticas, repensando-a diante dos desafios que surgem e buscando alternativas para as questões limitadoras de sua ação.

Num cômputo geral, em relação às contribuições e à relevância deste trabalho, destaca-se que os estudos os quais abordam a formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Nesse sentido, é oportuno reiterar que, conforme já mencionado, as pesquisas dessa natureza representam uma possibilidade de auxílio para a atuação dos educadores da EJA, sobretudo por oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, a referida pesquisa demonstrou que essa discussão não pode se dar como concluída, pois ainda existem muitos desafios a serem repensados, por meio de trabalhos futuros, no contexto da EJA.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 6, Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2002.

ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARRETO, V. Formação Permanente e Continuada. *In*: SOARES, L. J. G. (org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p.93-101.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 10 nov. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), de 20 de dezembro de 1996**. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71), de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DI PIERRO, M. C. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. *In*: OLIVEIRA, E. F.; LOCH, J. M. P.; AGUIAR, R. H. A. (orgs.). **Formação de educadores de Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011, p. 166-177.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SECAD/Unesco; Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 281-291.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

FÁVERO, O., RUMMERT, S. M., DE VARGAS, S. M. A formação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, *In*: 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED**, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.

GARRIDO, E. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Série Estado do Conhecimento, n. 10, Brasília: MEC / INEP, 2006.

GATTI, B. A.; GARCIA, W. **Bernadete Gatti – educadora e pesquisadora**: textos selecionados. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e

Ciências Biológicas. São Paulo, FCC/DPE: 2009 (Coleção Textos FCC, vol. 29).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 96 p.

HADDAD, S. (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, 2000. 123 p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16>. Acesso em: 10 nov. 2006.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999. 215 p.

OLIVEIRA, M. K.. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

PEDROSO, A. P. F. **Trajetórias formativas de educadores da EJA**: fios e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, L. J. G. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296p.

SOARES, L. J. G. A formação do educador de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. J. G. (org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 121-141.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F.. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 250-263, jul. 2013.

SOARES, L. J. G.; VIEIRA, M. C. Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, L. J. G.; SILVA, I. (orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 153-178.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2004.

UNESCO, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2004.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. *In*: SOARES, L. J. G. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-77.

Este volume compõe a Coleção Comemorativa dos 30 anos da UEMG produzida em dezembro de 2019 pela Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais – EdUEMG.

O texto foi composto em Source Sans Pro, desenvolvida por Paul D. Hunt, e as aberturas de capítulo em Montserrat, de Julieta Ulanovsky.

Para obter mais informações sobre outros títulos da EdUEMG, visite o site: eduemg.uemg.br.