

**2º SEMINÁRIO
PIBID / UEMG**

Interfaces dos saberes na
formação de professores em
diversas áreas do conhecimento

11 e 12 de junho de 2015

pihid



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



ANAIS DO 2º SEMINÁRIO PIBID/UEMG:

**INTERFACES DOS SABERES NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO**

11 e 12 de junho de 2015

Local: Escola Sindical 7 de Outubro, Rua Nascimento, 101, Barreiro de Cima, Belo Horizonte/MG

Comissão Organizadora do Evento:

Ana Paula Andrade

Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais

Andréa Silva Gino

Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Coordenadora Institucional

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Coordenadora de Área do Subprojeto Pedagogia - Barbacena

Cibele Lauria Silva

Coordenadora de Área do Subprojeto Interdisciplinar

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Coordenadora Colaboradora do Subprojeto Pedagogia - Poços de Caldas

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Coordenadora Colaboradora do Subprojeto Pedagogia - Poços de Caldas

Apoio Técnico

_ Bianca de Oliveira Maia

Estagiária PIBID/UEMG

_ Cândido Kamayurá Quintino Alves

Aluno FaE/CBH/UEMG

_ Carla Carneiro Costa Maciel de Paiva

Estagiária PIBID/UEMG

_ Carolina Lacerda Lins

Secretária PIBID/UEMG

_ Iara Mol

Orientadora do Laboratório de Design Gráfico/ LDG da Escola de Design – UEMG

_ Simone Souza

Orientadora do Laboratório de Design Gráfico/ LDG da Escola de Design – UEMG

_ Guilherme Carvalho

Estagiário do Laboratório de Design Gráfico/ LDG da Escola de Design – UEMG

Programação:

Data: 11/06/2015:

13 horas: Abertura

Vivência interdisciplinar

14 horas: Conferência

15:30 hs: coffee break

16 horas: Mesa redonda

Vivência interdisciplinar

19 horas: jantar de abertura

Data: 12/06/2015:

8:30 às 10 hs: Comunicação oral

10 às 10:30 hs: coffee break

10:30 às 12 hs: Comunicação oral

12:00 horas: Almoço

13:00 horas: Pôsteres

15:30 horas: coffee break

16 horas: Pôsteres

17 horas: Conferência de encerramento

Copyright © PIBID/UEMG

Todos os direitos reservados

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

A532 Anais do 2º seminário PIBID/UEMG : Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento (2.: 2015 : Belo Horizonte, MG)

Anais do 2º seminário PIBID/UEMG : Interfaces dos saberes na formação de professores em diversas áreas do conhecimento / Comissão organizadora Ana Paula Andrade...[et al.]. -- Belo Horizonte, MG : Letramento, 2016.
141 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-85-68275-57-3

1. Educação – Brasil, Belo Horizonte, MG.I.Andrade, Ana Paula...[et al.].II. Título.III. Título: Interface dos saberes na formação de professores em diversas áreas

CDD 370



Grupo
Editorial
LETRAMENTO

Belo Horizonte – MG
Rua Cláudio Manoel, 713
Funcionários
CEP 30140-100
Fone 31 3327-5771
contato@editoraletramento.com.br
www.editoraletramento.com.br

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
MESAS REDONDAS.....	7
1- Mesa de Abertura: “PIBID da UEMG e a produção de saberes”.....	8
- A Educação Inclusiva e o PIBID: apresentando algumas tensões, de Daniela Fantoni de Lima Alexandrino.....	8
2- Mesa redonda: “História, diversidade e arte: cruzando olhares, formando educadores”.....	20
- Formação Docente voltada para a Diversidade: algumas notas esparsas, de Daniela Fantoni de Lima Alexandrino.....	20
- Comunidade Quilombola dos Candendês: formação e resistência, de Renato Melo.....	32
- Arte-educação e formação docente, de David Sad Filho.....	45
- Pensando a formação de professores e suas incompletudes: lacunas, de Camila Cravo Matos.....	53
COMUNICAÇÕES ORAIS.....	62
PÔSTERES.....	88
ÍNDICE REMISSIVO POR AUTOR.....	112

Apresentação dos Anais

Este caderno reúne os resumos de trabalhos de estudantes, professores dos cursos de Licenciatura e professores da Educação Básica integrantes do PIBID UEMG apresentados no 2º Seminário PIBID/UEMG: Interfaces dos Saberes na Formação de Professores em Diversas Áreas do Conhecimento, realizado no período de 11 e 12 de julho de 2015.

O PIBID é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência coordenado pela CAPES. Dentre outros objetivos visa elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e assim contribuindo para a valorização do magistério.

Este seminário é parte integrante do PIBID UEMG, que alinhado com as expectativas da CAPES de incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. Promoveu o diálogo e a socialização entre os integrantes dos Subprojetos PIBID/UEMG: alunos das licenciaturas, supervisores – professores da Educação Básica, e os coordenadores de área – professores das licenciaturas, de forma que as interfaces de seus saberes mostraram as contribuições do PIBID na formação docente nas diversas áreas do conhecimento. Permitiu o encontro dos seus 13 Subprojetos: Artes Plásticas/ Guignard/ Belo Horizonte; Artes Visuais/ Design/ Belo Horizonte; Ciências Sociais/ Barbacena; Ciências Biológicas/ Ubá; Geografia/ Frutal; Interdisciplinar/ Belo Horizonte; Música/ Educação Musical Escolar/ Belo Horizonte; Música/ Instrumento ou Canto/ Belo Horizonte; Pedagogia/ Barbacena; Pedagogia/ Leopoldina; Pedagogia/ Poços de Caldas; Pedagogia/ FaE/ Belo Horizonte; Química/ Ubá.

O 2º Seminário PIBID/UEMG: Interfaces dos Saberes na Formação de Professores em Diversas Áreas do Conhecimento inaugurou o trabalho com eixos temáticos: (1) Encontro entre formação inicial e formação continuada; (2) Culturas colaborativas docentes; (3) Diversidade, cultura e arte na Educação Básica; (4) Trabalho e iniciação à docência. Esses eixos temáticos foram propostos pela coordenação institucional e pelos

coordenadores de área do PIBID UEMG. Tivemos comunicações orais e apresentação de pôsteres em cada um dos eixos temáticos proporcionando diálogos profundos e trocas dos Subprojetos pelos seus bolsistas licenciandos, supervisores e coordenadores de área.

Além do debate rico e intenso nos trabalhos dos eixos temáticos, tivemos 04 mesas redondas propostas pelos coordenadores de área: (1) “PIBID da UEMG e a produção de saberes”: Ana Maria B. M. Chaves, Daniela F. L. Alexandrino, coord. Ana Paula Andrade; (2) “História, Diversidade e Arte: cruzando olhares, formando educadores”: Camila L. C. Matos (Pedagogia/Leopoldina), Daniela F. L. Alexandrino (Pedagogia/Barbacena), David Sad Filho (Pedagogia/Barbacena), Renato S. Melo (Ciências Sociais/Barbacena); (3) “PIBID x Estágio Supervisionado: aproximações e distanciamentos”: Ana Maria B. M. Chaves (Pedagogia/Poços de Caldas), Cibele L. Silva (Interdisciplinar/BH), Fernando Rodrigues (ESMU/BH), Gislene M. Costa (ESMU/BH), Helena L. da Silva (ESMU/BH), Vanessa R. E. Miranda (Interdisciplinar/BH); (4) “PIBID, Estágio e Formação” Maria de Lourdes Teixeira, Nanci Graciele de Paula Amaral e Gláucia Marcondes Vieira. Neste Anais, temos 05 textos referentes às falas das mesas redondas.

O seminário proporcionou a socialização das ações desenvolvidas no PIBID/UEMG no ano de 2014. Os trabalhos apresentados permitiram avaliar os resultados alcançados ao longo do ano de execução, focalizando a formação docente de todos os envolvidos. A troca de experiência, o debate sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a prática educativa são elementos constitutivos dos textos que compõem este Anais.

Agradecemos a todos que contribuíram com a organização do II Seminário PIBID UEMG e com a elaboração deste caderno, alunos, professores, escolas parceiras e demais participantes pelo empenho e dedicação.

Ana Paula Andrade

Andréa Silva Gino

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Renata Nunes Vasconcelos

MESAS

REDONDAS

Mesas Redondas

1- Mesa de Abertura: “PIBID da UEMG e a produção de saberes”

A Educação Inclusiva e o PIBID: apresentando algumas tensões¹

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino – UEMG/Barbacena

Considerações Iniciais

Para falarmos sobre as tensões que observamos ao atuar no PIBID com a Educação Inclusiva, é preciso, antes de tudo, compreendermos que o fazer docente ultrapassa o ato de somente transmitir um determinado conteúdo, de ensinar um gesto, de alcançar uma meta. Ser professor, além de facilitador da aprendizagem, é acima de tudo amar aquilo que se faz e amar o outro, já que é ao outro que vamos nos dedicar.

Dessa forma, compartilhamos das ideias de Freire (2002) descritas por Coutinho (2013, p.12) que afirma que a docência se inicia com o diálogo e a interação com o outro.

Em Pedagogia do Oprimido, e em publicações posteriores, Paulo Freire 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. Freire critica as abordagens baseadas na imposição de conteúdos, estabelecidas fora das comunidades, o que ele chamou de Educação “bancária”. Segundo ele, a Educação bancária baseia-se na ideia de que apenas um lado possui o conhecimento, e que o outro é passivo, mero recipiente de depósitos; dele não se espera nenhuma contribuição. Freire critica aqueles que, “de fora”, consideram os membros das comunidades apenas como objetos; para ele, o processo educativo deve estar baseado num diálogo entre sujeitos, o fundamento de uma Educação libertadora (COUTINHO, 2013, p.12).

¹ Texto apresentado na Mesa Redonda: “PIBID da UEMG e a produção de saberes” do 2º Seminário PIBID/UEMG: Interfaces dos Saberes na Formação de Professores em Diversas Áreas do Conhecimento.

Ainda de acordo com Freire (2002, 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 (2002), 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 desígnio 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.

Com este pensamento, conseguiremos que a Educação Inclusiva se estabeleça, uma vez que o fazer/saber docente perpassa pela luta por uma transformação social e, por conseguinte, pela sociedade desigual que maltrata, estigma e exclui aqueles que não se encaixam nos padrões.

Paulo Freire (1996), em seu livro intitulado Pedagogia da Autonomia, nos alerta sobre o perigo de uma sociedade que segue a norma e exige de seus membros a normatização, sobre o perigo de uma ideologia imobilizante e fatalista, que, estimulada pela alocação neoliberal, anda solta pelo planeta adotando “ares de pós-modernidade” (p.19).

Ainda para Freire (1996), este conjunto de ideias, conceitos, juízos “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural” (p.19).

De fato, o mundo globalizado, baseado nas tiranias da informação, do dinheiro, da competitividade e do consumo investe todos os dias em nos convencer de que nada pode ser feito diante da realidade que se apresenta, de que somos incapazes de provocar mudanças na ordem estabelecida (COUTINHO, 2013, p.22).

Zigmunt Bauman (2003, p.53) traduziu bem este pensamento quando afirma: “Vivemos em tempos implacáveis, tempos de competição e de desprezo pelos mais fracos, quando as pessoas em volta escondem o jogo e poucos se interessam em ajudar-nos”. Contudo, algumas pessoas insistem, perseveram, teimam em agir de maneira muitas vezes corajosa, a favor do grupo dominado, colocando em xeque o poder do grupo dominante.

A dinâmica da nova ordem global, que instiga as sensações de insegurança, medo do futuro, incerteza e solidão, é colocada a prova quando nos deparamos com práticas que buscam mudar a realidade social. Elas revelam que mesmo vivendo em tempos “implacáveis” ainda é possível buscar a cultura da transformação (COUTINHO, 2013).

Portanto, como docentes, devemos refletir sobre o nosso papel nestes tempos, despertando a nossa consciência para o contexto global e acordando para as armadilhas que todos os dias este mesmo contexto nos prega ao, por exemplo, recusar, mascarar e negar a realidade social, histórica e cultural, fazendo com que pensemos que esta realidade é algo natural. Compete a nós educadores considerarmos a nossa responsabilidade na construção de práticas docentes que caminhem em direção à outra globalização de Milton Santos (2007), uma vez que, seu pensamento é otimista e nos aponta que: “Se a realização da história, a partir dos vetores de cima, é ainda dominante, a realização de uma outra história a partir dos vetores de baixo é tornada possível” (SANTOS, 2007, p.166).

Assim sendo, ainda almejando estudar e refletir acerca da diferença e dos diferentes, almejando ver nascer uma escola verdadeiramente inclusiva, é que propomos descrever e analisar as tensões estabelecidas entre as bolsistas do PIBID, os alunos com deficiência matriculados na escola regular, as próprias escolas e a Educação Inclusiva.

Assim sendo, pretendemos, dentro do possível, conduzir este estudo para compreender e registrar como as tensões para com a deficiência são construídas no ambiente educacional através dos olhares dos próprios envolvidos.

Importa ressaltar que procurar compreender essas as tensões demandou muito zelo, cautela e compreensão do conjunto de sentidos e significados que abarcam a simbologia da deficiência, do outro e da subjetividade.

Apresentando as tensões...

Ao falarmos em tensões é interessante recorrermos a uma perspectiva histórica e social para compreendermos os motivos pelos quais esses conflitos surgem no ambiente escolar, já que 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 tensões, 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 é possível desenvolver muito:

Aquí 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 auto estima 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 com as 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 essa a primeira tensão encontrada por nós ao pesquisarmos sobre o PIBID/UEMG na cidade de Barbacena do curso de Pedagogia: a compreensão 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 bastante problemas com a permanência de algumas crianças devido a 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.

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 esta 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).

Na escola que eu vou muita gente diz que a inclusão é só do professor. Que é dele a responsabilidade de correr atrás e arrumar um jeito de educar essas crianças (BOLSISTA 6).

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.

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).

Nossa, eu fiquei surpresa ao escutar de um professor que a responsabilidade de educar as crianças com deficiência é só da escola. Que não importa se o governo faça a parte dele ou não, a escola é obrigada a incluir (BOLSISTA 10).

Por não compreendermos ainda de quem é a responsabilidade de educar as pessoas com deficiência (governo? escola? professor? família?) acabamos por pecar nessa educação. 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, 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. 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).

No início da nossa participação no programa, a escola passou a pedir que ajudássemos no recreio, o que infelizmente passou a ser visto como uma obrigação das bolsistas e pesou como responsabilidade pra mim, já que se alguma criança se machucasse ou qualquer outro problema que acontecesse no recreio, eu me sentiria responsável (BOLSISTA 4).

As escolas deveriam estar preparadas para receber os alunos e fazer todo esforço possível para que eles permaneçam e concluam seu ensino com qualidade independente de suas dificuldades, entretanto o que vivenciamos é um verdadeiro descaso. A escola que atuo, por exemplo, jogou nas nossas costas as responsabilidade de educar os alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem (BOLSISTA 10).

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).

O governo de nossa cidade deveria investir na formação continuada dos professores, fazendo com que eles sintam-se capacitados e motivados a atuarem com os alunos que necessitam de acompanhamento especializado, deveriam também investir na própria escola, enquanto a mesma é um espaço físico que necessita de planejamento para a questão da acessibilidade (BOLSISTA 4).

Quanto ao governo julgo como papel de extrema importância, criando e financiando projetos e programas a serem desenvolvidos em escolas, visando não só a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, mas uma educação de qualidade para todas as criança, mas aqui na cidade o governo tem outras prioridades e a educação fica de lado (BOLSISTA 5).

O papel do governo na inclusão de crianças com deficiência no ensino regular está em fazer o apoio totalmente para que as crianças tenham o professor de apoio, banheiros equipados na escola, ou seja, o governo tem cada dia mais que dar todo o apoio necessário das crianças com necessidades especiais. Dar o treinamento para os professores, facilitar a autoadaptação dos alunos por meio da identificação dos recursos computacionais que melhor se adequem às suas necessidades, mas na prática, a prefeitura, o estado e o governo federal não estão nem ai (BOLSISTA 7).

O governo creio ter o papel mais importante que é de capacitar ou de pelo menos incentivar os profissionais para trabalhar com essas crianças que com o devido acompanhamento teriam grandes conquistas, visto que vejo o despreparo como principal fator de dificuldade para a inclusão. A infraestrutura das escolas também são bem precárias aqui na cidade, acho que deveria haver um maior investimento na parte de acessibilidade (BOLSISTA 10).

De acordo com Glat (2007, 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 desta 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 as tensões apresentadas 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 eles 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.

Considerações Finais

É notável, como vimos no texto, como ainda temos dificuldade de lidar com o diferente, com o que, a nossos olhos, é estranho. Mais que isso, é notável como percebemos o “defeito” apenas no Outro. Entretanto, pudemos observar na parte 1, que essa dificuldade não é recente.

E, ao partimos para a prática e analisarmos o PIBID no curso de Pedagogia da UEMG/Barbacena, observamos que sobre a educação de pessoas com deficiência existem ainda muitas tensões a serem superadas. Dentre elas, destacamos:

- A definição de inclusão, na maioria dos discursos analisados, se pauta no entendimento de Escola enquanto uma instituição assistencialista, solidária e

condescendente. Tal definição coloca em jogo os diferentes *ethos* da Escola, mas não a aponta como uma instituição responsável pela formação cognitiva e, conseqüentemente, integral de um sujeito. O tom assistencialista se sobrepõe a esta função. Percebemos aí um discurso que se assemelha ao discurso do senso comum, que muitas vezes, considera a inclusão como a mera aceitação da diferença, sendo piedosos com aqueles que diferem de nós, não enxergando, assim, suas possibilidades.

- Outro ponto que mereceu destaque é o conceito de Escola Inclusiva, que aparece, em alguns casos, como uma Escola que “aceita” a matrícula de qualquer criança, portanto, está aberta para agregar toda e qualquer “diversidade”, reproduzindo, na verdade, um discurso governamental. Porém, garantir o acesso à Escola não é garantir que a Inclusão esteja estabelecida. Receber qualquer criança na Escola sem atender às suas necessidades reais significa integrar e não incluir. O conceito de Inclusão se pauta, não apenas no acesso, mas na permanência e na garantia de desenvolvimento e crescimento global dos sujeitos envolvidos neste processo, a fim de despertar as possibilidades destes sujeitos e não suas limitações.
- Uma terceira questão que deve ser enfatizada é a compreensão da deficiência como algo problemático e, que, por isso deve ser tratado (quando possível). A educação especial iniciada através de uma experiência médico-pedagógica, traz na sua fundação, as heranças médicas que perduram até os dias atuais. Esta experiência, que colocou em discussão as possibilidades diagnósticas e de intervenção junto ao sujeito, remonta o caráter histórico e polêmico do diagnóstico e das classificações, em especial, do uso e das possíveis leituras e sentidos do diagnóstico dentro do contexto escolar. E, por se estruturar ainda no discurso médico, não conseguimos olhar para o sujeito e reconhecer possibilidades de aprendizagens, apostando em adaptações tanto do sujeito como do meio.
- Por fim e talvez a principal e mais urgente tensão observada por nós ao analisarmos o PIBID é a não compreensão de que a responsabilidade educacional desses sujeitos é de todos: do estado, da escola, da família, dos professores. Somos todos partes desse sistema e elos dessa corrente que só vai se fortalecer quando assumirmos, de fato, nossos papéis.

Percebemos, deste modo, que as tensões geradas nesse trabalho são também tensões geradas em qualquer ambiente educacional que intenciona ser inclusivo, já que ainda não compreendemos, de fato, os princípios da inclusão e o papel de cada um. Há que se compreender que a inclusão abrange todos os envolvidos na instituição escolar.

Compreendemos, dessa maneira, que é fundamental, então, investir na formação do professor, no sentido de ajudá-lo a desmistificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais consciente, crítico, participativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática.

Lembrando que o questionamento sobre as formas que o discurso político tem desenhado nas tramas de relações que constituem as redes de ensino, as escolas e o universo da sala de aula deve sempre permanecer em nossas práticas pedagógicas. É preciso que pensemos sobre os efeitos e os sentidos atribuídos ao texto da política e sobre os desdobramentos nas configurações das relações que emergem no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Eis um complexo mapa a ser construído e delineado.

Tudo é uma caminhada, uma construção, que vai sendo elaborada a partir de estudos e pesquisas que através de um conhecimento mais amplo e aprofundado traçam o caminho da sensibilidade. Na formação diferenciada do profissional da educação, que hoje se faz necessária, daremos mais um passo para acontecer efetivamente a inclusão e a EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS.

Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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 05 de Agosto de 2013.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 2002.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2007.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2007.

2- Mesa redonda: “História, diversidade e arte: cruzando olhares, formando educadores”

Formação Docente voltada para a Diversidade: algumas notas esparsas²

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino – UEMG/Barbacena

Algumas Palavras Iniciais

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação docente inicial e continuada voltada para a diversidade a partir da reflexão sobre as demandas educacionais e competências básicas do professor. Pretendemos, por conseguinte, analisar a formação docente agregada aos conhecimentos práticos e teóricos, bem como discutir sobre as condições atuais da Educação Básica, relacionando-a com a Instituição Acadêmica, em que o docente e o discente devem desenvolver suas habilidades em experiências contextualizadas e inovadoras.

Para isso, abordaremos sobre a formação docente inicial e continuada com qualidade, de modo que haja superação das dificuldades do professor para lidar com a diversidade e adversidade do alunado.

A formação docente implica a análise de vários aspectos referentes ao sistema escolar, em que se faz necessário discutir a realidade da educação, sendo esta complexa por englobar um alunado diversificado, o qual demanda do professor conhecimentos abrangentes, um perfil em conformidade com as competências básicas de atuação e autorreflexão sobre as ações desenvolvidas. “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (NÓVOA, 1999, p.26). Desse modo, a formação docente requer mecanismos específicos para formar bons profissionais convictos de sua profissão.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (2002), é preciso não somente realizar melhor a formação, mas realizá-la diferentemente, exigindo mudanças em outras questões, com os professores reconstruindo suas práticas e, dessa forma, é necessário “construir pontes” entre a realidade do trabalho e o que se estabeleceu como meta e, por isso, refletir sobre uma formação voltada para a

² Texto apresentado na Mesa Redonda: “História, Diversidade e Arte: cruzando olhares, formando educadores” do 2º Seminário PIBID/UEMG: Interfaces dos Saberes na Formação de Professores em Diversas Áreas do Conhecimento.

diversidade pode nos proporcionar a ponderação necessária para uma transformação de paradigmas e, posteriormente, para o estabelecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Sobre a Formação Docente voltada para a Diversidade

Corroboramos, neste estudo, com o pensamento de que a formação docente, na atualidade brasileira, deve investir na preparação efetiva de professores, pois a educação requer novas perspectivas e depende do trabalho de profissionais bem preparados, para atuarem com um alunado cada vez mais envolvido com a era da globalização (DECHANDT, 2006).

Por sua vez, a escola como um espaço multifacetado precisa estar atenta às mudanças ocorridas e adequar suas performances acerca das novas condições, necessidades e exigências de uma sociedade tão “massificada”.

Já que, “a educação e escola que temos hoje são frutos de uma história repleta de fatos, acontecimentos e legislações que a caracterizaram e caracterizam, de estruturações e reformas que no decorrer dos anos se fizeram necessárias” (MARCHESE, 2006a, p.107).

A respeito disso, Barbosa (2005, p.47) diz que a “massificação dos sistemas educacionais conduz a uma mudança de forma na escola. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais que, desse modo tornam-se problemas escolares”. Tal afirmativa é bastante instigadora, pois é sabido que a educação vem passando por desafios, demandando das escolas adequação a novos paradigmas, em que precisa reconhecer os atuais impactos sociais e atualizar seus objetivos, consolidando-os com “necessidades sociais e objetivos educacionais” (MARCHESE, 2006a, p.108).

Em contrapartida, percebemos que a escola tem assumido responsabilidades complexas, as quais precisam abranger uma população cada vez mais diversificada, desenvolver conteúdos específicos e ao mesmo tempo trabalhar com os mais variados enigmas da sociedade, ou seja, os problemas que envolvem as “transformações econômicas, políticas, sociais e culturais” (MARCHESE, 2006a, p.107).

De acordo com Cordioli (2006, p. 46) a “escola, em suas particularidades, parece viver sempre na tensão que opõe: as possibilidades e desejos de se renovar e refazer, e o peso da tradição que também é sempre presente com intensa força em seu interior”. Desse modo, necessitamos dialogar sobre o papel do professor nas escolas,

verificando se o mesmo compreende a realidade à sua volta e se dispõe das competências básicas para lidarem com os possíveis desafios da vida escolar.

É necessário que o desempenho deste profissional na escola contribua para a formação do aluno como cidadão crítico, reflexivo e transformador da realidade. Não há mais espaço para professores que, diante de técnicas de ensino, são meros transmissores de conhecimento (PESSOA, 2006, p.133).

Dechant (2006, p.87), com base nas considerações de Paulo Freire, estabelece uma relação entre ensinar e aprender:

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma, a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus objetivos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar é mais que verbo transitivo/intransitivo, pede objetos direto e indireto: quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Nesta fala fica clara a importância da troca de conhecimentos, do compartilhar experiências, da vivência respeitosa que deve haver na escola e, para que desse modo, haja educação.

Cabe enfatizar que existe uma complexidade ao abordar os conceitos de Educação, Escola e Formação Docente, haja vista que cada um traz consigo especificidades que devem ser analisadas de forma ponderada. O termo educação exige estudos específicos para que haja uma compreensão mais objetiva sobre sua problemática, considerando que existem inúmeros fatores que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

A educação é um típico “que fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas como um instrumento de transformação social. Assim, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem seus caminhos. A sociedade, dentro da qual a educação está, deve possuir alguns valores norteadores de sua prática educativa (BARBOSA, 2005, p.25- 26).

Segundo Paulo Freire (2004, p.39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou ontem, que se pode melhorar a próxima prática.” Sendo assim, a prática reflexiva é uma boa alternativa para encontrarmos respostas e possíveis soluções para a educação.

E ainda, o objetivo da educação é a “socialização do indivíduo, ou seja, por meio da educação, o indivíduo adquire as condições pessoais necessárias para engajar-se adequadamente ao grupo a que pertence e no qual desempenhará suas funções” (BARBOSA, 2005, p.28).

Atualmente, observamos que parte da população já tem consciência de que a educação é imprescindível para viver em sociedade e que, para adquirir um futuro promissor, é preciso buscar o conhecimento sobre determinadas áreas e, sobretudo, a formação humana, sendo esta:

[...] caracterizada pelos processos de socialização e interação que promovem a constituição da identidade dos seres humanos, a forma de ver e sentir o mundo, em sintonia com o seu ambiente cultural. Portanto, constitui os alicerces básicos para todas as atividades da vida humana, dotando os indivíduos de características fundamentais que constituem o seu caráter, mentalidade e cultura. A formação relaciona-se aos processos de constituição, reelaboração e ressignificação de valores e padrões de conduta, que ocorre fundamentalmente pela e na interação entre os seres humanos em suas vidas cotidianas (CORDIOLLI, 2006, p.45).

Corroborando com a afirmação acima, Perrenoud (1999, p.14) esclarece que “a procura pela escola está crescendo, mas a formação não evolui no mesmo ritmo”. Ainda para este autor, existe a dúvida se os níveis de formação elevam-se de forma qualitativa, tendo em vista que muitos jovens adquirem maior escolaridade e não se pode afirmar se “eles serão mais tolerantes, mais responsáveis, mais capazes do que seus predecessores para agir e para viver em sociedade” (ibidem, p.14).

Todavia, colocamos em dúvida a garantia da escolarização como sucesso pessoal e profissional, pois envolve aspectos superiores a um diploma propriamente dito, requer conhecimento e aquisição de competências desde a escola. “Confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças” (PERRENOUD, 1999, p.15).

Compreendemos, deste modo, que à escola cabem muitas funções, dentre elas a de desenvolver no aluno capacidades de construir seu próprio conhecimento. É notório que atualmente o diálogo nas escolas é fator essencial para concretizar a verdadeira educação.

Além disso,

[...] os últimos anos têm sido marcados em nosso país por uma rigorosa reflexão crítica sobre a problemática educacional e pela busca de caminhos para a promoção de uma ação efetiva realmente comprometida com a construção de uma sociedade mais humana, solidária e democrática (BARBOSA, 2005, p.47).

É interessante entendermos como se dá a concepção da escolarização brasileira que, de acordo com Cordioli (2006), ainda existe no Brasil uma cultura escolar sob influência do modelo “escola-funil”, em que as instituições recebiam parcelas de classes populares cada vez maiores, mas poucos conseguiam concluir totalidade nos anos de escolaridade. Os alunos deveriam adaptar-se ao molde escolar e iam sendo gradativamente excluídos pelo modelo de escolarização, os quais eram passíveis de práticas e processos pedagógicos padronizados. Os padrões de avaliação privilegiavam aqueles alunos que melhor se adaptassem aos processos escolares “e não necessariamente aquele que aprendesse mais ou que fosse mais crítico” (Ibidem, p.47), ou seja, priorizava-se a meritocracia e atividades individualistas.

O resultado deste modelo ainda presente expõe a situação de várias gerações de alunos que concluíram a Educação Básica com sérias dificuldades de leitura, argumentação e produção de texto; de organização de pensamento; e de capacidade de compreender a realidade na qual está inserido. [...] o desafio da geração atual de educadores é o de desmontar a “escola-funil”, que é excludente com seus padrões de normalidade. Possuem também o desafio de construir uma nova escola, para que os alunos não mais precisem se preparar para ela, mas que ela se prepare para os alunos (CORDIOLLI, 2006, p.43).

Contudo, consistem ao trabalho docente tarefas desafiadoras, pois ainda de acordo com Cordioli (2006, p.67) “um sistema escolar é complexo, frequentado por muitos alunos e, portanto, deve se organizar. Na escolarização não se aprende tudo, nem

todos aprendem o mesmo; já que o tempo é limitado e as capacidades dos alunos são diferenciadas”. Dessa maneira, devem ser conhecidas e consideradas as diversas possibilidades e habilidades dos alunos e, posteriormente o professor deve organizar as ações pedagógicas, consolidando a reflexão de sua própria prática.

Para a “Pedagogia Histórico-crítica, é necessário resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo nela desenvolvido, ligado a questão do conhecimento” (RIVERO, 2004, p.163). Baseando-nos nesse pressuposto é possível afirmar que a função da escola merece destaque, fazendo-se necessário um resgate de sua importância e reestruturação do trabalho educacional. “A instituição social educativa é questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, sociais, políticas culturais do mundo contemporâneo” (BARBOSA, 2005, p. 27). Em síntese, consideramos inúmeros os fatores que interferem na educação, carecendo inovações, adaptações e estratégias que visam novos conceitos sobre o quê, por que e como ensinar. Devemos ressaltar qual é, então, o verdadeiro papel da escola:

- É papel da escola, como instrumento de educação formal, refletir sobre as demandas da sociedade marcadas pelo momento histórico e sua função nesse contexto.
- Não cabe à escola uma ação educativa que reproduza os valores econômicos e sociais dominantes. É função social da escola preparar os alunos para que, na convivência com tais valores, possa percebê-los, refletir e redimensioná-los de acordo com as reais proporções e repercussões.
- É de fundamental importância que a escola em sua atividade cotidiana observe, ouça, perceba e identifique as ideias, os conhecimentos, as atitudes, os valores e a cultura de sua população. Pois é dessa maneira, que ela poderá proporcionar a seus alunos, pais e comunidade conduzir seu próprio processo educativo (MENDONÇA, 2006, p.09-10).

A referida autora propõe, dessa forma, que a escola seja a mediadora do conhecimento, possibilitando que o próprio aluno adquira habilidades de perceber as peculiaridades à sua volta e compreenda as ações coerentes à sua realidade.

Dechandt (2006) também complementa dizendo que os alunos devem ser tirados do “estado de passividade para o despertar da consciência, da interpretação do mundo, da descoberta do eu, da possibilidade da conquista, da reconstrução da vida, do conhecimento da própria história” (p.86). Significa também estabelecer uma boa relação

entre professor e aluno no ambiente escolar, enfatizando potenciais, conquistas e superações, bem como construir saberes em prol da cidadania e valores inerentes à vida.

Para Prestes (2006, p.29), “o contexto escolar pode ser visto por nós como um ambiente que acolhe e coloca o sujeito na esfera das relações sociais. Faz-nos pensar que as experiências vividas na escola serão significativas para o modo de se colocar no mundo e nas relações com o outro”.

O ambiente escolar favorece a troca de experiências e proporciona relações sociais significativas para professor e aluno. Segundo Rivero (2004, p.58) no exercício da profissão, “a experiência vivida e certamente refletida é inesgotável fonte de construção do saber docente”. Nesse contexto é possível ocorrer dinamismo entre diversas práticas, vislumbrando as mais variadas realidades, fazendo valer a função da escola, a qual harmoniza as diferenças, despertando e relacionando “o que se sabe e o que se quer aprender” (MENDONÇA, 2006, p.24).

Sabemos que os seres humanos são integrantes de um mundo cada vez mais globalizado, que requer aprimoramento nas práticas sociais, que por sua vez depende da educação.

O sentido da educação é a humanização. A educação possibilita que todos os seres humanos tenham condições de serem partícipes e, ao mesmo tempo, possam desfrutar dos avanços e progressos da civilização construída historicamente e, também sejam compromissados com a solução de seus problemas (BARBOSA, 2005, p.21).

Em suma, percebemos que a educação engloba processos essenciais ao ser humano, depende de várias atuações, estabelece sentimentos como afetividade, amizade, esperança e, constitui buscas constantes. Vale salientar que:

Para que a sala de aula possa tornar-se um espaço aberto, rico e com múltiplas oportunidades, é preciso que dois atores em especial estejam presentes e que se façam atuantes: o professor e o aluno. Esses dois atores devem estar “sintonizados” para poder estabelecer uma relação ou interação e, juntos, desencadear o processo de ensino aprendizagem (MARCHESE, 2006b, p.123).

Tendo em vista as exigências de um processo que visa à construção de saberes e conhecimentos, as escolas precisam de profissionais qualificados para lidarem com um alunado diferenciado, e devem garantir à sociedade qualidade em suas ações pedagógicas, dispendo condições autênticas e autônomas para que os objetivos educacionais sejam alcançados. Dessa maneira, reforçamos a necessidade de refletir sobre a formação docente e o crescente número de professores não qualificados. O espaço real da escola deve estar ligado à formação docente, fazendo com que o mesmo reflita sobre as condições do trabalho do professor. O período acadêmico merece destaque, pois é o tempo oportuno para realizar descobertas, pesquisas e extensões, as quais vão orientar o professor a adotar posicionamentos adequados na sua futura carreira, bem como saber utilizar a metodologia correta para cada tipo de situação. Implica numa “teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria” (PERRENOUD, 2001, p.65). E tal formação deve abordar os pontos e contrapontos do processo que envolve a educação e as especificidades da escolarização dos futuros alunos.

De acordo com Veiga, Leite e Duarte (2005, p.148):

O que se postula é que padrões satisfatórios de interação e as dificuldades para lidar com o alunado social e culturalmente diferenciado estão fortemente ligados ao preparo insuficiente do corpo docente, o que poderia ser modificado por meio de programas contínuos de treinamento e capacitação desses docentes.

Significa dizer que o corpo docente tem papel fundamental no processo educacional, tendo em vista que sua qualificação irá refletir nos objetivos e resultados almejados pelas unidades escolares. No entanto, é preciso mais investimento na formação do professor e no seu desenvolvimento profissional pelos órgãos e instituições devidamente responsáveis, incluindo uma boa preparação acadêmica, melhorando a qualidade do ensino, garantindo a aquisição e/ou o desenvolvimento de conhecimentos sistematizados e qualitativos, com melhores oportunidades formativas, possibilitando ações precisas na realidade da educação básica (RIVERO, 2004). O desenvolvimento profissional do professor envolve a formação inicial e continuada, articulada num processo de valorização de sua identidade profissional. Logo, a docência constitui um

campo específico de intervenção profissional na prática social (BARBOSA, 2005, p.21).

Nesse sentido, Rivero (2004, p.134) salienta que a “formação de um profissional de educação se dá durante todo o tempo”. Subentendemos, destarte, que o término da formação em nível de graduação, não limita o professor de continuar suas buscas e seu crescimento profissional, cabe ao mesmo identificar-se como sujeito crítico e com potenciais para novas conquistas, desse modo se faz importante a formação continuada e uma boa configuração de perfil profissional.

O perfil do professor interfere de forma significativa na educação e requer reflexões e possíveis inovações. “O desafio que a capacitação de professores coloca é o de saber compatibilizar as necessidades e as especificidades ou perfis dos professores com a demanda pela qualificação em massa” (VEIGA, LEITE e DUARTE, 2005, p.151). Os perfis devem ser construídos com base nas diferentes realidades, ou seja, o professor deve ter consciência das diferenças que a escola está sujeita, tanto nas características de seus alunos como na gestão a qual esta escola é submetida. Tal profissional deve se qualificar para compreender e respeitar as peculiaridades de todos os alunos, saber lidar nas diversas ocasiões e se atentar para suas competências.

O trabalho do professor – e, portanto, sua formação – inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. É isso que possibilitará, inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. Tudo isso se aprende a fazer fazendo (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2002, p.62).

Tal afirmativa nos auxilia na compreensão de que uma formação docente efetiva se consolida na prática e, através dessa prática, é possível vivenciar e compreender as diversidades que hoje encontramos na escola.

Com isso, com uma formação docente voltada para a prática pedagógica, torna admissível que haja uma mudança de olhar para a Educação Inclusiva, transformando,

deste modo, opiniões pré-formadas acerca das deficiências, bem como prevenção e/ou eliminação de preconceitos.

Nomeações rotulativas, como “essa criança é hiperativa”, “essa outra tem déficit de atenção”, “esse aí é disléxico”... – além das frequentes “ele é down ou ele é PC...” –, banalizam-se no cotidiano escolar, fluindo de acordo com as últimas descobertas e suas profilaxias. Essas pessoas passam a ser reconhecidas por um rótulo, que funciona como um estigma, e não como indivíduos (SILVA, 2006 apud RAHME e MRECH, 2008, p.25).

Com base nessa perspectiva, necessitamos nos desvencilhar dos rótulos impostos pela sociedade, considerando que cada aluno apresenta características próprias e capacidades no desenvolvimento de certas habilidades. Afinal, compreendemos que cada um é singular e possui um potencial de superação.

A entrada na escola de educação básica, o contato com diferentes realidades de sala de aula, a interação com os sujeitos que transitam pelo espaço escolar e com as comunidades tendem a provocar questionamentos, desorganizar ideias sedimentadas, tornando esse tempo particularmente importante para que se trabalhe a articulação teoria-prática e para que sejam revistas posturas pessoais e institucionais. Com isso, abre-se maior espaço para as necessidades de cada sujeito no processo formativo (RAHME e MRECH, 2008, p.39-40).

Com base na afirmação acima, constatamos a imediata necessidade de uma formação inicial e continuada com qualidade e pautada na prática, para devida compreensão das necessidades dos alunos e adoção de estratégias dinâmicas e abrangentes que visam sanar desde as pequenas dificuldades até as mais complexas. Já que, uma formação subsidiada pela prática permite contextualizar problematizações e refletir sobre o trabalho docente em suas diferentes dimensões, analisando as mais variadas particularidades que envolvem a escola, considerando que através das vivências é possível articular as teorias estudadas na Universidade, sendo instigados a buscarem respostas e/ou soluções para os eventuais conflitos sobre a dinâmica educacional.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência (NÓVOA, 2003, p.5).

Além disso, verificamos a importância do contato dos discentes com o ambiente de trabalho, pois o futuro professor fará parte de uma organização muito complexa, que envolve ações de vários profissionais. “Somos parte de um todo. Somos seres pensantes, atuantes, transeuntes, atores, artífices e construtores de uma grande história universal” (NAHUM, 2014, p.54). Em vista disso, entendemos que o trabalho pedagógico depende de ações conjuntas e, para efetivação de metas, o diálogo e bom convívio é imprescindível para o sucesso da educação.

Finalizando...

Neste trabalho, tivemos como finalidade refletir sobre a importância de uma formação docente voltada para a diversidade, já que a formação de professores é tida como um “tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente” (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p.26).

Dessa forma, compreendemos que a formação docente deve ser pautada na prática pedagógica, uma que para Nóvoa (1999, p.82), “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”.

Observamos que os referenciais teóricos levantaram questões importantes sobre escola, educação e formação docente, induzindo em seus posicionamentos a necessidade de incentivar o professor a superar as dificuldades e considerar a importância de enfrentar os problemas diagnosticados com plena consciência, subsidiando-se em formação adequada. Além disso, os estudos desencadeados ao longo deste trabalho constataram que a formação do professor deve ser um processo contínuo e permanente, adquirindo e/ou adequando novas práticas para atender a demanda educacional, bem como se atentando para os assuntos mais emergentes da escola.

Por fim, subsidiados por esse pensamento, concluímos que a Educação Inclusiva só vai de fato se estabelecer se tivermos professores capacitados e comprometidos com

os objetivos comuns da escola, mais que isso, a efetivação da inclusão escolar depende de uma formação diferenciada do profissional da educação, pautada, principalmente, nos princípios da sensibilidade, da cooperação, da ajuda mútua, da interdependência e da convivência

Referências

BARBOSA, J. R. A. **Didática do Ensino Superior**. Curitiba: IESDE, 2005.

CORDIOLLI, M. Os fundamentos do currículo: desenvolvimento, cultura, escolarização e educação. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Currículo Estruturado: implementação de programas pedagógicos**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, 2006. p.43-48.

DECHANT, V. S. A função dos conteúdos do ensino no currículo. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Currículo Estruturado: implementação de programas pedagógicos**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, 2006. p.85-88.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARCHESE, Maria Letizia. As contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na elaboração do projeto político-pedagógico. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Currículo Estruturado: implementação de programas pedagógicos**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, p.107-111. 2006a.

MARCHESE, M. L. A interação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Currículo Estruturado: implementação de programas pedagógicos**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, p.123-125. 2006b.

MENDONÇA, I. R. M. M. O processo de ensino e as teorias de aprendizagem nas práticas educativas. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Currículo Estruturado:**

implementação de programas pedagógicos. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, 21-28. 2006.

RAHME, M.; MRECH, L. Nomeação da diferença e inserção escola: apontamentos para um debate sobre educação inclusiva e formação docente. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 5, p.23-45, jun./dez. 2008.

NAHUM, E. Olhar além de seus limites e de seus próprios recursos. **Linha Direta: Retratos da educação superior do Brasil**, Belo Horizonte, ed. 198, p.52-54, set. 2014.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª edição. Porto - Portugal: Porto editora, 1999.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf . Acesso em 17 out. 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSOA, C. Percepção ou paradigmas. **Tecnologia que aproxima**, Belo Horizonte, ed. 199, p.64, out. 2014.

PRESTES, I. C. P. Aprendizagem escolar: a reconstrução da cultura na sala de aula. In: CALDEIRA, M. de F. M. et al. **Currículo Estruturado**: implementação de programas pedagógicos. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino) Brasil S.A, p.27-36. 2006.

REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Brasília: A secretaria, 2002 – 2ª ed.

RIVERO, C. M. L. **A formação de professores na sociedade do conhecimento.**
Bauru, SP: EDUSC, 2004.

VEIGA, L.; LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental(1). **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.9, n.3, p.143-167. jul/set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141565552005000300008&lang=pt> . Acesso em 23 set. 2014.

COMUNIDADE QUILOMBOLA DOS CANDENDÊS: FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA

Renato Melo – Subprojeto De Ciências Sociais/Barbacena

Introdução

As atuais políticas públicas de ações afirmativas colocam a identidade negra e as formas de resistências escravistas na ordem do dia. As formas explícitas de resistência físicas são as fugas, revoltas e a formação dos quilombos. Também são formas de resistência as estratégias adotadas no dia-a-dia pelos escravos tais como: roubo, sabotagens, assassinatos, abortos e suicídios. Também o suicídio tem sido analisado como um tipo de fuga, um “meio de libertação”, não neste mundo, mas no outro. A unidade básica de resistência no sistema escravista, seu aspecto típico, foram as fugas. Para um produtor direto definido como “cativo”, o abandono do trabalho é um desafio radical, um ataque frontal e deliberado ao direito de propriedade. Quilombos pressupõem fugas, tanto individuais quanto coletivas. Poucos escravos, em termos relativos, fugiram. Os que o fizeram, contudo, impuseram grandes prejuízos a seus senhores e afrontaram um sistema poderoso. A fuga e a sua importância, como a revolta e a formação de quilombos, deve ser vistas como um ato extremo.

Há que se distinguir dois tipos de fuga: fugas reivindicatórias, por um lado; e fugas-rompimento, por outro. As fugas reivindicatórias não pretendiam um rompimento radical com o sistema, mas foram uma cartada – cujos riscos eram mais ou menos previsíveis – dentro do complexo de negociação/resistência. Fugas-rompimento e insurreições. Fugir para a liberdade nunca foi tarefa fácil. A escravidão, como sabemos, não terminava nas porteiras de nenhuma fazenda em particular, mas fazia parte da lei geral da propriedade e, em termos amplos, da ordem socialmente aceita. Mais que os nem sempre competentes, ou mesmo laboriosos, capitães-do-mato – como provam as repetidas queixas de usuários -, o grande obstáculo às fugas era a própria sociedade escravista, sua forma de ser e de estar, sua percepção da realidade, seus valores, o que chamaremos “paradigma ideológico colonial”. O fenômeno pode ser verificado, de

forma implícita, quando examinamos a verdadeira multidão de escravos soltos, sem qualquer vigilância, pelas ruas das cidades.³

Pretendemos estabelecer a possibilidade de transformação social da comunidade Quilombola dos Candendês, no que se refere ao seu próprio entendimento como comunidade quilombola. Buscaremos construir um perfil sociológico de um povo implica na percepção de suas experiências e trajetórias comuns, a apreensão de suas formas de representação da identidade coletiva.

Objetivamos construir o perfil da comunidade por meio de ações de extensão e pesquisa que visem à estruturação e a manutenção da memória da comunidade através da captação, difusão e análise do *ethos* dos “causos” contados pelos idosos, adultos, jovens e crianças da comunidade. Proposmos buscar a promoção e a autonomia da comunidade quilombola dos Candendês através da organização do 1º Fórum Político-Social da Comunidade Quilombola dos Candendês e da sua Carta aberta. É nosso interesse reconstruir juntamente com a comunidade a história da região de Barbacena a partir da possibilidade de se fazer ouvida a história dos silenciados da comunidade Quilombola dos Candendês por meio da organização da árvore genealógica e de pesquisas historiográficas no Arquivo Histórico Municipal Altair Savassi – AHMAS.

1. Pressupostos do trabalho

Apresentaremos de forma breve um relato dos trabalhos que estamos desenvolvendo na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Barbacena, em que pese a ousadia, tornou-se a proposta incubadora desse projeto para este edital.

Cabe ressaltar que o trabalho que apresentamos surgiu inicialmente de um estudo dirigido realizado com os alunos do curso de Ciências Sociais, da UEMG-Barbacena no Arquivo Municipal da cidade de Barbacena. Este estudo evidenciou o fato de haver em nossa região uma possibilidade de organização de comunidades de negros libertos e de negros fugidos, pelo fato de Barbacena ter uma localização privilegiada na antiga Estrada Real. Esta evidência e a aproximação de docentes da UEMG-Barbacena com o Instituto Primeiro Quilombo levaram a um personagem muito intrigante e

³ REIS, João José e SILVA, Eduardo. Fugas, revoltas e quilombos: os limites da negociação. In: *Negociação e Conflito*. A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 62-67.

inspirador: o Candendês, negro liberto, cercado de elementos místicos, que teria herdado terras na região e possibilitou a organização da comunidade dos Candendês, hoje reconhecida pela Fundação Palmares como uma comunidade Quilombola.

Diante desta comunidade e desta personagem e movidos, antes de tudo, por um profundo senso de curiosidade científica, propusemos o trabalhotransdisciplinar ensino-pesquisa-extensão: “A construção do perfil da comunidade quilombola dos candendês.” Este trabalho transdisciplinar de Ensino-Pesquisa-Extensão foi realizado com os cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia da UEMG-Barbacena e teve como objetivo a busca da reafirmação do compromisso da universidade com as questões sociais seja em âmbito nacional, seja em âmbito mais estritamente local. Segundo o trabalho que propusemos, para que se efetive o compromisso da universidade, os atores do processo acadêmico-científico de construção do conhecimento devem construir instrumentos de intervenção social que sejam capazes de articular as três atividades afins da universidade, ensino-pesquisa-extensão, a partir de um quadro de referências teóricas, de categorias e métodos analíticos, adequadamente partilhados por disciplinas e olhares distintos, mas que busquem construir um terreno comum de linguagens e conceitos.

O trabalho defendeu o princípio extensionista de que a universidade deve estar empenhada na busca de soluções para os problemas da maioria da população de modo a tornar as comunidades autônomas, através do conhecimento que se produz na academia, evitando qualquer forma de dependência ou assistencialismo. A proposta foi a de uma troca de saber que sistematizasse o saber acadêmico e o saber popular capaz de possibilitar a produção de conhecimento resultante com a realidade local, propiciando a efetiva participação da comunidade na atuação da universidade.

O interesse pelo trabalho se deu, pois, a partir dessas perspectivas de trabalho acadêmico expostas, especialmente no que elas nos remetem à relação que a UEMG-Barbacena pode estabelecer com a Comunidade Rural Remanescente Quilombola dos Candendês.

Essa comunidade obteve sua certidão de auto-reconhecimento junto à Fundação Cultural Palmares e em seu relatório de reconhecimento foi apresentada como uma comunidade com necessidades urgentes de investimentos, nas áreas de saúde, educação, gerenciamento e incentivo à pequena agricultura para que seus membros possam ter melhor qualidade de vida e mais oportunidades para participar do setor produtivo.

A comunidade quilombola Candendês está situada na localidade Ponto Chique do Martelo, um dos treze distritos do município de Barbacena. Atualmente residem, na Comunidade dos Candendês, cerca de 65 famílias, que vivem basicamente no sistema de agricultura e subsistência e também da produção de leite. Na comunidade há apenas uma escola de ensino básico e fundamental, dois bares, um restaurante, uma igreja católica, um templo evangélico e dois terreiros de Umbanda. Não há ruas com identificação e iluminação noturna,⁴ nem água encanada e tratada. Não há espaço público de lazer ou de confraternização societária.

Em nosso trabalho, partimos do conceito de discurso na construção de subjetividades e como elemento inerente às relações sociais e buscamos estabelecer contato com a comunidade através da sua memória, de suas próprias experiências. A proposta foi a de ouvir a comunidade contar seus **causos**, para buscar seu perfil para além da imagem que podemos construir com dados meramente estatísticos, geográficos e etc.

O desenvolvimento do trabalho foi organizado de forma participativa com os discentes e com os docentes dos cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia. A construção do perfil da comunidade deveria, para nós, também ser construído de forma participativa com os membros da comunidade. Mesmo com todo cuidado com a aproximação com a comunidade, estabelecemos nos primeiros meses de 2013, visitas à comunidade para nos apresentar e para estabelecer conhecimento com os seus membros. Pudemos perceber que a comunidade, tem refratado aproximações principalmente, pelo fato de outras instituições já terem se aproximado da comunidade e levado apenas discursos vazios. O que tememos é o fato de a comunidade ter, por vários anos, ficado à margem, sem apoio do poder público e por experiências infrutíferas acabar por nos afastar.

Nossos encontros têm sido documentados por meio dos alunos que estão construindo um acervo fotográfico das visitas e têm também produzido um diário com as suas impressões sobre as visitas. Sem dúvida as visitas puderam corroborar com as leituras que foram realizadas a propósito do trabalho e ainda contribuíram para um

⁴Informações sobre a comunidade foram extraídas do Relatório da Trajetória Comum da Comunidade Rural Remanescente Quilombola dos Candendês para certificação da terra junto à Fundação Cultural Palmares e de visitas realizadas pela equipe que desenvolve o trabalho à própria comunidade.

fenômeno que pudemos perceber de negação por parte de setores da comunidade do título de Comunidade Quilombola.

Tanto nosso estudo teórico preliminar, como as visitas que agora estamos realizando nos colocaram diante da compreensão de que há com esta comunidade uma possibilidade real para que a UEMG-Barbacena possa cumprir seu compromisso social potencializado pela troca dialógica entre o saber acadêmico e como ele pode ouvir e refletir sobre as demandas da comunidade e como o saber popular desta comunidade pode fazer produzir e retroalimentar os conhecimentos dos cursos de Ciências Sociais e de Pedagogia quanto à constituição de nossa própria história local e, por conseguinte, a identidade dos sujeitos pertencentes a ela.

2. A comunidade Quilombola dos Candendês

Dedicamos este item de nosso projeto para de forma resumida apresentar a comunidade quilombola dos Candendês, com a qual estamos estabelecendo possibilidade de parceria via projeto de extensão com interface de com a pesquisa.

A “Comunidade Rural Remanescente Quilombola dos Candendês” está situada na localidade de Ponto Chique do Martelo, distrito de Barbacena, Minas Gerais. O distrito foi criado em 08/11/1996. A Comunidade fica a 24 quilômetros de Barbacena. A zona urbana da cidade tem como ponto inicial e final a rodovia 338, que liga Barbacena a Ibertioga. Já na zona rural tem o seu ponto inicial e final a “Foz do Campo da Cachoeira no Rio Elvas”. Na área urbana há um déficit no saneamento e no social, possuindo poucas casas que predomina como uma comunidade de zona rural. Não possui Delegacia de Polícia nem sistema judiciário, não existe linha de ônibus saindo da Comunidade com destino a Barbacena e vice-versa, o ônibus só circula na comunidade vizinha Padre Brito duas vezes ao dia.

Mesmo não tendo contato entre si, os vários quilombos no Brasil, possuem a mesma trajetória, história de luta e preservação de seus costumes e de suas terras, o que leva a formação de uma identidade quilombola. Há ainda a integração dos membros de outras comunidades através de jogos de futebol e a realização de bailes nos bares aos finais de semana. Até o presente momento é de conhecimento três diferentes discursos sobre a origem do Quilombo. Uma hipótese seria que essas terras pertenciam ao coronel Abel Moreira Campos e que este as doou a Antônio Lourenço, o Candendê, o segundo relato contraria a primeira versão afirmando que as terras pertenciam primeiro a

Antônio Lourenço e que o coronel as teriam comprado, já o outro relato menciona que os primeiros Candendês seriam um conjunto de várias famílias de ex-escravos que foram viver neste local após a abolição, contudo, os moradores das terras que viriam a ser denominada pelos próprios órgãos públicos são regionalmente conhecidos como Sítio dos Candendês ou Crioulos. A origem do nome Ponto Chique do Martelo deriva de dois discursos diferentes. O primeiro está relacionado à compra do terreno por parte do coronel Abel Campos onde, após a construção de sua casa, o referido senhor organizou uma festa com convidados de toda a região e que a partir deste evento a comunidade dos Candendês se tornariam o Ponto Chique, referindo-se ao maior evento acontecido na região e com a presença de pessoas importantes. Já no segundo discurso está relacionado aos moradores das fazendas da região que quando iam à cidade, colocavam suas melhores vestes para chegarem ao destino bem trajados. Surgindo assim o nome “Ponto Chique” uma alusão à troca de indumentários.

Os moradores da comunidade quilombola sempre retiraram da terra seu material de subsistência, não só biológica como comida, mas também social, pois é no campo e nas matas que os moradores põem a prova as suas manifestações culturais e sociais para preservação de seus costumes e crenças. E uma das suas principais importâncias está à vinculação entre comunidade, território e ancestralidade, com a presença dos mais antigos e idosos da comunidade. Em meio a estas interações sociais e coletivas da comunidade são realizados casamentos, aniversários e festas de nascimento. Em terras Quilombolas a identidade é definida como uma referência. Aquilo que uma pessoa ou comunidade define de si. Está relacionada ao que se é (tanto individual quanto coletivamente), onde se está (comunidade/Território) e o que se quer (projeto de futuro). Neste sentido, as comunidades são compreendidas como rurais e urbanas que auto-definem pela sua ancestralidade africana, pelo alto-grau de parentesco existente no território e na expressão de identidade coletiva mantida através dos tempos. Assim compreendida o julgar pertencer a um grupo e a um território é o que evidenciará a sua identidade.

A formação da identidade quilombola dos membros da comunidade se faz tanto pelo viés da semelhança quanto do contraste. O viés do contraste se faz em relação aos outros trabalhadores rurais e proprietários de terras da região que não são negros. Portanto, podemos dizer que a identidade é construída a partir da necessidade de lutar pelas suas terras, mas também pela diferença de trato com as comunidades descendentes

de italianos na região, emitido tanto pelo poder político local como por parte dos demais setores da sociedade. Em visita a comunidade, podemos perceber a diferença na situação dos quilombolas. Enquanto as terras dos fazendeiros locais, ricos e brancos, recebem todas as formas de incentivo, as terras dos Candendês ficam marginalizadas pelo poder público. A comprovação está estampada no próprio Plano Inventário do Município de Barbacena, que associa o povoamento do Ponto Chique do Martelo à figura de Antônio Lourenço, o Candendê, e a de Padre Brito distrito limítrofe ao Ponto Chique, à figura do Coronel Abel. De acordo com o fato mencionado no Plano Inventário, os imóveis históricos que poderiam ser tombados na Comunidade dos Candendês estão em ruínas, devido ao descaso do poder público.⁵ Portanto é com base na percepção deste contraste o que leva os moradores da Comunidade dos Candendês a identificarem-se por semelhança e como iguais entre si e à construção de uma identidade local e nacional. E por sua vez é a partir desta situação de contraste que os Candendês aprenderam a se perceberem como diferentes dos outros e iguais entre si. Assim dividindo o mesmo espaço físico e a mesma história de vida buscam o seu reconhecimento como cidadãos brasileiros e quilombolas.

3. Organização da proposta

Partimos da premissa de ser absolutamente necessário se ter consciência de que o compromisso da universidade com a sociedade não pode se dar de forma autônoma e voluntarista, mas que deva estar articulado a um movimento de gestão por meio de políticas e diretrizes institucionais que possibilitem criar condições para a promoção de uma dinâmica de atuação e compreensão, as quais são forças, em nosso ponto de vista, mobilizadoras para a transformação da prática pedagógica docente, da atividade discente e da própria comunidade onde a universidade encontra-se inserida.

O grande desafio da extensão universitária é a sua consolidação como resposta aos desafios colocados às universidades públicas brasileiras, tanto por aqueles que querem flexibilidade, competição e eficiência, quanto por aqueles que exigem dela um caráter mais popular. Em outras palavras, podemos dizer que isto significa que a formação universitária deve ser efetivada com amplitude para que se transforme num

⁵Relatório da Trajetória comum da comunidade Rural Remanescente Quilombola dos Candendês.

horizonte mais amplo de estudo, produção e socialização de conhecimentos, e isso somente será possível com a indissociabilidade do Ensino, da pesquisa e da Extensão.

Diante desses argumentos e dos fundamentos da proposta do Núcleo de Pesquisa Educação Subjetividade e Sociedade (NPESS) e do Programa de Extensão Letramento e Ludicidade que se pautam no conceito de extensão estabelecido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, entendemos a extensão universitária para este projeto: “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”.

Com nossas bases extensionistas estabelecidas nos pautaremos em três eixos ou áreas do conhecimento para sustentação de nossas discussões sob o viés da pesquisa, a saber: Memória

O fio condutor de nossas discussões é a Memória. Entendemos que as histórias, os “causos” contado pelos membros da comunidade quilombola dos Candendês têm grande importância para a memória coletiva desta comunidade, para o povo barbacenense e para o povo brasileiro de forma mais ampla, uma vez que a memória pode significar não apenas uma conquista, mas também um objetivo de manutenção do poder, razão da “luta pela dominação da recordação e da tradição”. LeGoff afirma que “tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”⁶. Talvez por isso não tenhamos acesso a história contada pelo povo, o que temos acesso é a uma história de nossa cidade e nossa região contada pelos senhores da memória e do esquecimento.

Por entendermos o papel desse gênero e sua função social especialmente no que se refere à interação que ela é capaz de promover entre o passado e o presente, tomamos como objeto de pesquisa os “causos”. Essa interação entre o passado e o presente promovida pela contação de causos é incessantemente posta em causa em nossas organizações sociais. É em função das necessidades do hoje que inquirimos o ontem. Le Goff afirma que “a memória é um elemento essencial da identidade social e coletiva”⁷. E o causo é para nós um gênero, que entre outras tantas funções, é capaz de

⁶ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Trad. de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 2003.

⁷Idem, 2003, p. 477.

resgatar e manter nossa memória. O que se buscamos é a reconstituição de uma história interrompida, “silenciada” vivenciada cotidianamente pela comunidade quilombola dos Candendês. “Os silêncios da história são reveladores dos mecanismos de manipulação da memória coletiva”⁸. Para que possamos entender o nosso *locus* histórico atual e o locus histórico desta comunidade, precisamos, falar do que calamos, evidenciar o ocultado, analisar questões que nos perturbam ainda hoje e são potencializadas pelas dificuldades sócio-econômica e culturais experienciadas por esta comunidade.

Além do regate da memória via “causos”, vamos aprofundar e nos emaranhar pelos caminhos dos gêneros relativos aos domínios de conhecimento mais histórico, pois para situar os sujeitos envolvidos no tempo e espaço geográfico, precisamos de sua história. E para sabermos da história dos negros e de suas várias formas de resistências, necessitamos da história de Barbacena.

É sabido que a partir da notícia da descoberta de ouro na região das Minas Gerais, houve um fluxo contínuo de pessoas vindas das regiões paulistas e do Reino. Havia aquela esperança de enriquecimento rápido, pois o ouro de nossa região era de aluvião, portanto, bastante fácil de explorá-lo (e também de esgotá-lo). Chegava-se a Minas Gerais vindo do Rio ou de São Paulo pelo Caminho Geral do Sertão, mais tarde conhecido como Caminho Velho. Devido também às riquezas auferidas pelos diamantes, na região de Diamantina, foi explorado os caminhos que ligavam à Bahia de Todos os Santos. A maioria desses caminhos foi feito pelos indígenas, logo em seguida explorados e ampliados pelos bandeirantes. O uso constante pelos sertanistas para procurarem os gentios da terra, passou a ser regularmente frequentado a partir de 1696, se tornando a principal via de acesso entre o litoral e as minas.

Esse caminho tornou-se importante por trazer às regiões mineradoras pessoas que queriam se enriquecer também com a posse de terra. Logo no início do século XVIII, a concentração de terras já era uma realidade, transformando os primeiros proprietários em Senhores do Caminho. Para o estabelecimento desses primeiros proprietários houve a necessidade uma quantidade maior de mão de obra. O braço escravo, já demonstrado a sua energia e vigor no nordeste, agora recebia novas demandas: o trabalho nas minas e nas lavouras. Os escravos ajudaram tanto no planejamento da exploração das minas quanto na operacionalidade e rendimentos das mesmas, pois já detinham conhecimentos técnicos adquiridos em suas terras africanas.

⁸Idem, 2003, p. 422.

Na região de Barbacena, a força escrava foi utilizada sobretudo na agropecuária devido à necessidade de abastecimento tanto da área mineradora quanto da população crescente da nova capital da colônia, São Sebastião do Rio de Janeiro.

Com o auxílio da mão de obra escrava, a posse de terras mais férteis garantia a sustentação, pelos potentados locais, do poder de mando e a afirmação de seu prestígio. Nesse sentido, toda a região de Padre Brito, em Barbacena, e de Ibertioga, foram espaços de uso intensivo de produção escrava. A região do Ponto Chique, também conhecida como Comunidade Quilombola dos Candendês, é apenas um exemplo da vitalidade conjugada com a resistência de pessoas que ajudaram no desenvolvimento local. A mão de obra usada compulsoriamente dos escravos nas fazendas destinava-se ao cuidado do gado vacum, de cavalos, de bestas, porcos e ovelhas. Dentro das fazendas, a produção doméstica utilizava a disponibilidade do algodão e lã para fios e panos. O gado e os porcos eram levados para o Rio de Janeiro pelos tropeiros, constituídos de homens livres e escravos. Da capital eram trazidos linhas, fitas, tecidos, sapatos, bombachas, roupas, vinagre, sal e outros produtos para o consumo local. Essa acumulação originária possibilitava o acesso dos fazendeiros locais a cargos de oficiais de milícias e a ocupação de órgãos da administração colonial, fortalecendo assim os seus poderes que desdobravam em mais conquistas de terras e a necessidade de mais mão de obra, criando um ciclo dinâmico na economia da região a tal ponto que a crise mineratória do final do setecentos fosse superada de forma mais harmoniosa.

4. Luta e identidade

Em sociedades onde se prioriza a tradição oral, a exigência é que os pesquisadores se iniciem, antes de tudo, nos modos de pensar da sociedade e só em seguida devem interpretar suas tradições, fatos, casos e “causos”. Esse método é muito usado para a reconstrução histórica de civilizações predominantemente orais.

Na África, os que têm o conhecimento da palavra falada por revelação divina são denominados “tradicionalistas”. Eles devem transmitir o conhecimento com fidelidade, uma vez que a palavra possui um caráter sagrado derivado de sua origem divina. Isso significa que a fala tem uma relação direta com a harmonia do homem consigo e com o mundo que o envolve. Do contrário, a mentira é execrada, pois “aquele que corrompe a palavra corrompe a si próprio”. Diferente do tradicionalista, o “Griot” é aquele que conta histórias. Os Griots não são tradicionalistas, mas podem vir a se

tornar. Observemos, todavia, que os Griots estão excluídos da iniciação da tradição divina de explicar o mito da criação do universo e do homem. Os *griots* são os trovadores, menestréis, contadores de histórias e animadores públicos. Neles, a disciplina da verdade perde a sua rigidez necessária transformando a palavra numa linguagem mais livre. A palavra na boca do *griot* serve de comunicação e mediação numa sociedade marcada pelas considerações de hierarquia, autoridade, deferência e reverência.⁹ Para o nosso programa, propomos o resgate de pessoas que possuem essas habilidades para levar esses conhecimentos para a universidade.

Recentemente, as discussões em torno do reconhecimento das terras de quilombolas, amparadas pelo artigo 68 da Constituição Brasileira de 1988, contribuíram para promover o interesse de pesquisadores pelo acesso dos povos libertados à terra, antigo meio de produção. No entanto, por causa das suas dificuldades para a manutenção dessas terras, bem como das experiências históricas e identitárias dos afro-brasileiros,

favorecendo a (re)construção de memórias do cativo, tem contribuído para garantir o direito de comunidades quilombolas que reivindicam o reconhecimento e a legalização de seus territórios. As pesquisas têm não somente mérito acadêmico, mas algumas auxiliam na elaboração dos laudos solicitadas pelos órgãos governamentais visando ao reconhecimento e à legalização das terras ocupadas por comunidades negras.¹⁰

As atuais políticas públicas de ações afirmativas expressam a identidade negra e as formas de resistências escravistas na ordem do dia. As formas explícitas de resistência físicas são as fugas, as revoltas e a formação dos quilombos. Também são formas de resistência as estratégias adotadas no dia-a-dia pelos escravos tais como: roubo, sabotagens, assassinatos, abortos e suicídios. A unidade básica de resistência no sistema escravista teve seu aspecto típico consolidados nas fugas. Para um pequeno produtor direto definido como “cativo”, o abandono do trabalho é um desafio radical, um ataque frontal e deliberado ao direito de propriedade. A formação de quilombos

⁹HERNANDEZ, Leila Leite. O olhar imperial e a invenção da África. In: *A África na Sala de Aula. Visita à História Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 30.

¹⁰GUIMARÃES, Elione Silva. Os arquivos locais e as comunidades negras – o Arquivo Municipal de Barbacena e o Quilombo do Paiol (Bias Fortes/MG). In: *Mal-Estar e Sociedade*, Ano V – n. 8 – Barbacena – janeiro/junho 2012, p. 90.

pressupõe fugas, tanto individuais quanto coletivas. No entanto, poucos escravos, em termos relativos, fugiram. É os que o fizeram, certamente impuseram grandes prejuízos a seus senhores e afrontaram um sistema poderoso. A fuga e a sua importância, como a revolta organizada ou não, e a formação de quilombos, devem ser vistas como um ato extremo de um povo desterrado.¹¹

Devemos destacar que nem todos os ex-escravizados que conquistaram um pedaço de terra, seja por doação de seus ex-senhores, ocupação ou compra, conseguiram manter a propriedade conquistada. Nos arquivos estão repletos de documentos comprovando que as algumas doações testamentárias de proprietários agrários foram incorporadas ao longo dos anos novamente pelos novos senhores. No livro *Terra de Preto* constata-se que na maioria dos casos em que foi possível acompanhar o grupo de posseiros negros, as terras permaneceram em comum por algum tempo, sendo a sua produção realizada mediante a associação dos condôminos que, além de cultivarem suas porções de terras, complementavam a renda alugando sua força de trabalho aos vizinhos mais abastados. Muitas das trajetórias acompanhadas revelam que a terra foi apoderada individualmente por alguns dos herdeiros, que a hipotecaram ou venderam o quinhão que lhes pertencia, mesmo sem que a partilha tivesse sido realizada e a terra desmembrada.¹²

Uma estratégia muito comum dos grandes fazendeiros da região de Barbacena e Juiz de Fora foi comprar lotes de terras em propriedades em comum, que pertenciam aos pobres. Essa estratégia de fazendeiros mineiros alargou seus domínios sobre os quinhões de pequenos camponeses negros. Muitos escravos libertos que herdaram terras perderam o domínio sobre elas ainda na primeira metade do século passado, dentro do arcabouço jurídico imprecado pelos proprietários, ou seja, “perfeita legalidade”. De fato, o domínio do Estado pelos dominantes refletiu nas ações da justiça. Ainda que a justiça do final dos Oitocentos se esforçou para estabelecer pequenas formas de se representar com equilíbrio, os negros e seus descendentes foram poucos ouvidos em suas demandas pelos operadores do direito. Por tudo isso e amparados na documentação arquivada e cartorial, a Comunidade Remanescente Quilombola dos Candendês são os legítimos herdeiros das terras da região periférica de Barbacena.

¹¹REIS, 1989.

¹² GUIMARÃES, Elione. *Terra de Preto: usos e ocupação da terra por escravos e libertos*. Niterói, Eduff, 2009.

No caso a formação da identidade quilombola dos membros da Comunidade Rural Remanescente Quilombola dos Candendês, esta se faz tanto pelo viés da semelhança quanto do contraste. O viés do contraste se faz em relação aos outros trabalhadores rurais e proprietários de terras da região que não são negros. Portanto, podemos dizer que a identidade quilombola da Comunidade Rural Remanescente Quilombola dos Candendês é construída a partir da necessidade de lutar pelas suas terras, mas também pela diferença de trato com as comunidades descendentes de italianos na região, emitido tanto pelo poder político local como por parte dos demais setores da sociedade. Em visita a Comunidade, podemos perceber a diferença na situação dos quilombolas. Enquanto as terras dos fazendeiros locais, ricos e brancos, recebem todas as formas de incentivo, as terras dos Candendês não recebem nada. E a comprovação de tais distanciamentos está estampada no próprio Plano Inventário do Município de Barbacena, que associa o povoamento do Ponto Chique do Martelo à figura de Antônio Lourenço, o Candendê, e a de Padre Brito, distrito limítrofe ao Ponto Chique, à figura do Coronel Abel.

ARTE-EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

David Sad Filho

Se a arte consegue levar o homem da visão parcial do egoísmo para a visão total do universalismo, exercerá sobre ele um impacto catártico.

Huberto Rohden

I

Desde o seu mais recente retorno aos currículos escolares, através da Lei 5.692/71, o ensino e a aprendizagem de arte nos sistemas regulares de educação têm sido objeto de estudos e discussões por parte de inúmeros educadores, pedagogos, artistas e teóricos da arte e da educação.

De acordo com Santana,

num momento em que a pesquisa sobre o ensino da arte se instaura como realidade no panorama da educação brasileira; num momento em que as entidades promovem a difusão desses estudos; num momento em que as facilidades midiáticas permitem o estabelecimento de relações entre essas descobertas com as de outros povos e culturas, num momento, enfim, em que o campo social formula novas perguntas, suscitando atualização contínua da pesquisa especializada, urge encontrar soluções para os problemas situados no âmbito do ensino das artes (2010, p. 216).

Partilhamos com Arroyo (2009) a afirmação de que os alunos de hoje já não são os mesmos de algum tempo atrás. Os padrões sociais, morais e culturais mudaram e uma nova relação com eles pressupõe uma nova relação com nós mesmos diante da

reconstrução de nossas próprias trajetórias. De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1998), ainda hoje, o ensino de arte baseia-se, principalmente, em exercícios de repetição ou na imitação de modelos prontos. Ainda que essas práticas possam favorecer habilidades para outros tipos de atividades, “deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento do aluno (p. 94). cremos ser necessário, portanto, que o arte-educador conheça os diversos processos criativos e compreenda que os seus resultados serão, inevitavelmente, diferenciados, uma vez que a arte requer estratégias e iniciativas individuais para a sua concretização.

Tal como afirmam Fusari e Ferraz (2001),

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa *saber arte e saber ser professor de arte* (2001, p. 53, grifo das autoras).

Este mesmo ponto de vista é reafirmado por Freire (1996), que considera a prática docente uma implicação do pensamento correto e da reflexão crítica entre “o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 38), na busca da superação do pensamento ingênuo pelo pensamento crítico, o que se dá, principalmente através do desenvolvimento da curiosidade humana. E completa:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (p. 39).

Além disso, ao buscar conhecer suas trajetórias formativas e percursos profissionais e estéticos, procuraremos delimitar, sempre que possível, os espaços ocupados por estes profissionais da educação dentro do contexto escolar na construção da sua profissionalidade, levantando os aspectos mais relevantes que fundamentam epistemo-metodologicamente a sua práxis educativa em artes, suas vivências e experiências artísticas dentro ou fora do ambiente escolar, as suas concepções de arte e educação e suas expectativas quanto ao seu próprio desempenho e o de seus alunos.

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício (ARROYO, 2000, p. 124).

A palavra arte (do latim *ars*, *artis*) significa habilidade ou técnica adquirida a partir do estudo ou da prática, saber fazer. Deriva ainda do verbo *agere*, que significa impelir, marchar, avançar, ou seja, agir.

Ortega y Gasset (2005) afirma que a arte é o conjunto de meios que nos proporciona contato com coisas humanas interessantes, cujos objetos não são diferentes daqueles da vida cotidiana. Para o psicólogo e educador Duarte Júnior (1985), a arte é uma linguagem simbólica que tem como função criar e aperfeiçoar formas de transmitir à sensibilidade humana conhecimentos que não podem ser transmitidos por outros meios e, de acordo com os PCNs/Arte (1998), ela permite uma aproximação mesmo entre indivíduos de culturas diferentes, na medida em que favorece a percepção de semelhanças e diferenças nos produtos artísticos num plano diferenciado que vai além da informação discursiva. Para Fisher (apud PEREIRA, 2006), “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (p. 126). Através dela podemos sentir, criar, expressar, informar, criticar, transgredir, transformar, construir e reconstruir. Aranha e Martins afirmam que

[...] o objeto artístico fala à nossa imaginação, deixa ver-ouvir-sentir o que poderia ser. E, desse ponto de vista, não existe arte verdadeira ou arte falsa. Não há mentira em arte. Porque a arte não tem por objetivo mostrar a realidade como ela é, mas como pode ser (2005, p. 133).

Além de sua função estética, arte permite o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, da sensibilidade e da imaginação, na medida em que explora e dissemina novos valores, percebe e ressalta as diferenças culturais e possibilita a expressão dos modos de vida de um determinado grupo ou sociedade.

Com suas valorações, o contexto cultural orienta os rumos da criação no sentido de certos propósitos e certas hipóteses virem a se tornar possíveis; em outras épocas e outras visões de vida esses propósitos teriam sido inconcebíveis, assim como teriam sido inconcebíveis certas avaliações (OSTROWER, 1977, p. 102).

A arte encontra-se fortemente vinculada ao seu tempo, razão pela qual ela não se esgota em um único sentido ou em uma única função (FUSARI e FERRAZ, 2001). Desta maneira, torna-se uma das mais fortes, inquietantes e eloquentes maneiras de expressão e originalidade de uma determinada cultura, pois, ao mesmo tempo em que diversifica, une as diferentes facetas do homem na busca de uma humanização mais ampla e total, sobrepondo-se aos interesses do lucro, da máquina, da dominação e do poder, uma vez que “a arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico” (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 18). Através dela são expressos os sentimentos que se relacionam à interpretação das questões humanas e como estas podem ser interpretadas e experienciadas em cada ambiente e em cada época por diferentes grupos e sociedades. Cada uma das suas diferentes formas de manifestação corresponde a uma faceta do próprio homem que, reunidas, traduzem a imagem do homem como um todo. Segundo Pischel,

Assim como o percurso da história dos homens, nas suas lutas e realizações, se desenvolve na medida de milênios, do mesmo modo a arte, expressão espontânea, necessidade da humanidade, floresce em tempos igualmente amplos. É uma exigência a tal ponto irresistível que não há momento do viver humano, por mais árduo que possa ser, que não se empenhe na criação artística (1966, p. 6).

A partir de um olhar mais aguçado, podemos perceber que a arte está por toda parte, uma vez que se constitui em uma maneira de expressão dos sentimentos humanos e se traduz por símbolos convencionais ou não, característicos de uma época ou cultura e que não necessariamente levam o observador a uma elaboração de conceitos teóricos. Ela nos acompanha desde o alvorecer da espécie humana e, possivelmente, nos acompanhará à extinção.

II

Cada vez mais, buscamos compreender a educação como uma construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que preparam o indivíduo para uma participação plena e efetiva no seu meio socioeconômico e cultural, e a escola como sendo o espaço institucionalizado onde este processo se inicia e se desenvolve. O processo educativo pode ser enriquecido e renovado através da arte, enquanto esta pode encontrar na escola o seu papel de despertar vocações, desenvolver habilidades e oportunizar o desenvolvimento cultural dos educandos. Para Barbosa (1991),

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte (p. 05).

Caberia, assim, à escola garantir uma educação em arte que não se restrinja puramente às experiências do cotidiano, propiciando aos seus alunos a capacidade de usufruir dos produtos artísticos e culturais, sejam eles eruditos ou populares, uma vez que a arte é parte integrante da cultura e a sua inserção no contexto escolar pode representar uma poderosa estratégia na formação multicultural dos alunos, uma vez que propicia e facilita a fruição de produtos artísticos de diferentes culturas, além de propiciar o “reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e pessoal” (PIMENTEL, 2010 p. 184).

Também não deixa de ser perceptível o descuido e o descaso de nossas agências educativas quanto à formação integral dos alunos e as ações educativas pouca ou

nenhuma importância têm dado a essas questões, seja na teoria ou na prática, pois, apesar da extraordinária produção cultural brasileira, “produz saberes ainda pouco conhecidos e não suficientemente valorizados pela sociedade” (ORMEZZANO, 2008, p. 67).

III

Qualificar a função do profissional da educação não é tarefa fácil nem simples. Tardif (2007) afirma que o professor traz consigo “as marcas de sua própria identidade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (p. 56-57). Assim sendo, uma grande parcela da competência profissional dos professores tem raízes na sua trajetória e história de vida. O professor detém em si uma pluralidade de saberes articulados que vão sendo incorporados e aglutinados ao longo de seus percursos pessoais, ao que ele chamou de pluralismo epistemológico dos saberes do professor, os quais vão sendo paulatinamente construídos não só a partir da formação acadêmica (saberes disciplinares e curriculares), mas também da própria experiência de vida e do exercício da profissão.

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (p. 228).

Mesmo estando sempre ligada à ideia de educação, no Brasil, a arte na escola quase sempre ficou à margem do currículo escolar em relação a outras disciplinas consideradas como mais importantes para a formação do aluno. Segundos os PCNs/Arte (1998), até a década de 60, poucos eram os cursos de formação docente em artes e professores de quaisquer outras disciplinas ou artistas formados em escolas vocacionais (conservatórios, escolas de belas artes ou artes dramáticas) podiam assumir as aulas.

Com a implantação da Educação Artística nos currículos escolares através da Lei Federal 5.692 em 1971, abriram-se novos espaços e mercado de trabalho na educação, mas, ao mesmo tempo, surgiram muitas dificuldades relacionadas à teoria, prática,

ensino e aprendizagem desses conteúdos (BRASIL, 1998, p. 27), pois os profissionais oriundos das faculdades recém-criadas eram formados basicamente em conteúdos técnicos e careciam de base conceitual artística mais profunda, ou seja, a maioria deles dominava apenas as diferentes técnicas e os materiais do fazer artístico. Muitos desses professores eram ainda capacitados em cursos de curta duração que consistiam basicamente em orientações curriculares, listas de atividades a serem desenvolvidas e sugestões de livros didáticos a partir de documentos oficiais.

Outra dificuldade a ser enfrentada pelos arte-educadores na época foi a polivalência nas diferentes linguagens artísticas exigida pela Educação Artística que acabou acarretando uma fragmentação dos currículos e uma queda significativa na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, muitas vezes reduzidos “a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas” (BRASIL, 1998, p. 27). Segundo Coutinho,

[...] na maioria dos casos, as tentativas de adequação dos cursos de formação de professores de Arte tem se operado apenas na superfície e não nas estruturas curriculares. Encontramos *novos* cursos de licenciatura em Artes Visuais, [...] com fortes resquícios dos cursos polivalentes de *Educação Artística*, das licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas-Artes (2011, p. 154, grifos da autora).

Dois pontos importantes a serem destacados na formação do arte-educador são, primeiramente, um estreito contato com uma poética pessoal que o estimule a decidir o rumo de suas pesquisas e produções e que lhe permita compreender a complexidade cultural e sua importância na formação dos sujeitos. Em segundo lugar, a necessidade de oportunidades para estar cotidianamente em contato com a arte, o que lhe dará suporte para reflexões sobre os diversos sistemas de representações e suas interfaces com os contextos históricos, culturais e sociais nos quais eles se manifestam.

Mesmo hoje, os cursos de formação de professores não se encontram preparados para atender tais demandas. Em sua maioria abordam questões relacionadas à criatividade e expressão individual dos alunos, sem maiores preocupações com as mais

recentes propostas de ensino e aprendizagem em arte. Ainda organizadas de forma pragmática e transformadas em agências de conhecimento objetivo, as universidades brasileiras ainda não conseguiram estabelecer um espaço efetivo em que o artista possa trabalhar e, em muitas delas, a pesquisa na área artística praticamente não existe (DUARTE JÚNIOR, 1988). Para Barbosa (2011), é preciso ampliar a quantidade de cursos de Pós-graduação com linhas de pesquisa específicas em Arte-educação para atender as demandas do país, pois os professores, na maioria das vezes, carecem de estímulos para buscar especialização e aperfeiçoamento mais aprofundados, limitando-se aos cursos de curta duração que “quase sempre treinavam para receitas de ensinar e agora treinam para usar os PCNs” (p. 15).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COUTINHO, Rejane G. A formação dos professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 153-159.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, Papirus, 1988.

_____. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985.

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

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo, Cortez, 1999.

ORMEZZANO, Graciela. Educação estética. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 14, n. 80, ISSN 1413-1862, p. 64-67, mar/abr. 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte.** São Paulo: Cortez, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: corpo, movimento e ludicidade: unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades.** Curitiba: CRV, 2011.

_____. Ludicidade e Arte-educação: tecendo fios e cores. In: PORTES, Écio Antônio (Org.). **Diálogos sobre ensino, educação e cultura.** Rio de Janeiro: E-papers, 2006. p. 119-130.

PISCHEL, Gina. **História Universal da Arte: arquitetura, escultura, pintura e outras artes.** São Paulo: Melhoramentos, 1966.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ensino de arte e a formação de professores. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 177-187.

SAD FILHO, David. **A formação do arte-educador: diálogos e contrapontos entre arte e educação e suas ressonâncias no trabalho docente.** 19/08/2013. 139 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). São João Del-Rei, 19 de agosto de 2013.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Os saberes escolares, a experiência estética e a formação de docentes em artes. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 205-225.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

Pensando a formação de professores e suas incompletudes: lacunas

Camila Cravo Matos

1. A formação do professor no Brasil: lacunas

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) em sua missão de cooperar com a política educacional dos governos, com o apoio do MEC (Ministério da Educação), concebeu um projeto para o desenvolvimento de amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil com o intuito de oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores. A proposta teve como fundamento a premissa de que o que importa na fase atual da educação brasileira não é mais a denúncia de seus maus resultados, e sim o delineamento de soluções possíveis e necessárias. Para atingir esse objetivo, a UNESCO convidou a pesquisadora Bernardete Gatti, que, por meio de uma análise segura das principais variáveis envolvidas, disponibiliza a todos rico material de análise. Como a própria autora afirma [...],

[...] não são poucos os desafios a superar na direção sinalizada pelas análises realizadas. Todavia, tais desafios se tornam mais que urgentes porque, sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país, o que pode retardar a consecução de metas de qualidade na educação que são imprescindíveis para o desenvolvimento do país. (GATTI, 2009, p.15)

Quando se discute a formação de professores no Brasil, não se pode desconsiderar o fato de que somente em meados do século XX é que realmente tem início o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de

rede pública de ensino vai acontecer em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima.

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, com a cobertura de segmentos sociais até recentemente pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No cenário de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num quadro em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

A partir de um delineamento do cenário de ingresso na escolarização para a profissão docente e para sua efetiva prática, referente aos anos de 2001 a 2006, pode-se levantar os seguintes dados no que se refere ao lugar dos professores na estrutura de empregos no Brasil, onde do total dos empregos registrados em 2006 é de 8,4% destinados aos professores, conforme informa a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais). Existiam 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos, observando também o registro de 2.803.761 empregos para professores no Brasil, em todos os níveis de ensino. Nada menos que 77% desses empregos, 2.159.269, são de professores da educação básica, a qual compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Observou-se que entre os postos de trabalho registrados pelo MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) para os profissionais do ensino, 77% eram femininos, provando que a docência ainda significa boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9%

dos empregos femininos), e que o ensino fundamental é provedor de quase três quartos dos postos de trabalho (1.551.160) para professores da educação básica, dada a obrigatoriedade desse nível de ensino e o seu grau de universalização no país (GATTI, 2010, p.1360-1368).

Pode-se notar, através dos dados elencados acima, um número considerável de profissionais que estão sendo formados em nível superior. Tem-se que pensar os formatos e modelos de formação inicial disponíveis para essas professoras e nesse sentido propõe-se algumas questões: Quem teria arcado com os investimentos para atender a mais recente elevação das demandas educativas para um segmento tão numeroso de professores como o que se ocupa dos anos iniciais da escolarização? Quais propostas curriculares desses cursos de formação? Quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência?

Tentando responder às questões propostas, buscamos também em Gatti (2010, p. 1369-1374) algumas proposições, onde a autora indica através dos dados encontrados, que os maiores investimentos em matrículas e cursos presenciais são oferecidos pelas instituições particulares no período noturno. Sabe-se que os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos, ficando prejudicado o período destinado à realização dos estágios supervisionados, pois, pensa-se que os estudos noturnos advêm da necessidade de os estudantes trabalharem durante o dia, e por isso, não conseguem construir um período adequado de prática em estágio da profissão.

E na modalidade EAD (ensino à distância) o retrato a revelar-se é que o número de cursos oferecidos nessa modalidade cresceu entre os anos de 2000 a 2007, um total de 7,9% gerando um aumento de 8,1% das matrículas feitas nesse mesmo período de tempo. Em 2005, apesar do esforço de expansão da oferta pública de EAD, esta passa a atender 55,4% do alunado, ao passo que a iniciativa privada passa de 14,9% para 44,6%, em razão do crescimento das matrículas nas instituições particulares.

E quem são esses estudantes de pedagogia, futuros professores da educação de base no país? São alunos que não se enquadram na faixa etária ideal de ingresso no ensino superior, menos da metade dos estudantes, a maioria deles 75,4% são mulheres e oriundos em larga medida dos estratos médios da população; provêm em sua maioria da escola pública, sendo que em torno de 10% deles tem pais analfabetos (GATTI, 2009, p. 62).

No que se refere à bagagem cultural dos indivíduos, muito do que os professores sabem, sentem, pensam e a forma como atuam nas escolas tem a ver não apenas com as experiências estritas de escolarização que têm, e sim com a sua própria experiência de vida e com as formas mais amplas pelas quais eles se inserem na sociedade contemporânea e se relacionam com os bens culturais. Daí o interesse, expresso em muitas pesquisas recentes, de obter informações sobre o consumo de bens culturais pelos professores, onde se pode verificar que pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os pais dos alunos que adentram às demais licenciaturas e que esses alunos são fracos consumidores de cultura (por várias motivações) apesar de estarem como importantes mediadores da transmissão da cultura sistematizada para as novas gerações (GATTI, 2010, p.1376).

É o somatório dos aspectos referentes aos investidores da educação, mais os perfis dos currículos propostos, em conjunto com o tipo de estudante que ingressa na formação docente que vai desenhando o profissional da educação em nosso país.

2. Os modelos formadores da profissão docente

A formação inicial dada pelas nossas universidades deixa muito a desejar em relação às necessidades atuais da escola pública, conforme revelou uma pesquisa da educadora Bernadete Gatti (2008, p.100-106) para a Fundação Victor Civita. Algumas das conclusões extraídas foram que os currículos são fragmentados: conjunto disciplinar bastante disperso, apenas 30% das disciplinas oferecidas são dedicadas à formação profissional específica, predominando os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas

educacionais. Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, não havendo propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos.

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase sempre ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação pouco integrada, onde o profissional-professor vai atuar. As práticas de ensino, exigidas pelas diretrizes curriculares, aparecem embutidas em diversas disciplinas sem especificação clara, outras vezes, aparecem em separado, mas com ementas muito fluidas. Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica. Conteúdos da docência e saberes relacionados à tecnologia no ensino estão praticamente ausentes, aparecem nos currículos, muitas horas dedicadas a atividades complementares, ou seminários, ou atividades curriculares, que ficam soltas, sem uma organicidade.

As informações nos propõem uma reflexão com relação aos lugares de ocupação das licenciaturas nas faculdades, estariam essas instituições vendo a formação qualitativa de professores de base como necessidade secundária no modelo de universidade brasileira. A formação de professores é considerada de menor relevância e quem a ela se dedica é pouco valorizado.

O estudo das ementas das disciplinas revela uma preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino, mas temos que atentar que tais conhecimentos são importantes para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino, que requerem formação condigna com a alta complexidade de sua prática profissional (TARDIF, 2013).

3. Proposições de mudanças nos modelos dos cursos de formação

Conforme nos aponta Nóvoa (2011), a formação dos professores desempenha um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, devendo estimular uma cultura profissional no seio do professorado e uma cultura dentro das organizações

escolares. Os cursos de formação de professores ao ignorarem o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, acabam por ignorar o formar-se, não compreendendo a lógica das atividades educativas. Deve-se começar a pensar uma articulação entre a formação e os projetos das escolas.

O mesmo autor atenta para a necessidade de se construir a profissão docente “a partir de dentro”, destacando o sentido do conhecimento profissional através da reflexão sobre a atividade e a experiência pedagógica e a ênfase na colaboratividade e nos modos de organização docente (NÓVOA, 2011, p.2).

Propõe duas categorias de mudanças nos cursos de formação, em uma diz da importância de formar dentro da própria profissão, coloca ser essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Enfatiza que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores de profissão um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.

Na outra, aponta para a valorização do conhecimento docente, destacando que o conceito de compreensão é fundamental, a compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. Acredita ser nessa nesta dupla lógica que se funda o conhecimento docente e que enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, vai ser difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação. Afirmar ser no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores, valorizando o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o num elemento central da formação.

Valendo-nos das proposições dos autores, percebemos um desenrolar de ideias sobre a formação docente, isto é, nosso aluno-professor já conhece a profissão, esteve em bancos escolares por toda vida (GHEDIN et al, 2008, p.23), sabe das práticas e das rotinas, e ao adentrar no curso de formação, não consegue perceber as reentrâncias dos

processos que circundam a profissão, nesse quesito, nos é proposto uma formação pelos próprios pares, indo mais além, nos é colocado a necessidade de uma formação através de parcerias entre alunos graduandos e professores de profissão.

A formação inicial para o magistério deve ter em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano da escola. O estudo do ensino nessa perspectiva deve fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano e que esses saberes dos profissionais da educação são saberes temporais, constroem-se no e através do tempo. Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar. Os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, os saberes profissionais são personalizados e situados, o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano (TARDIF, 2010, p.25).

O que se apercebe é o estímulo a uma ampliação dos papéis dos professores de profissão na formação dos futuros professores, em particular na participação nas comissões de elaboração e de avaliação de programas de formação e nas equipes de pesquisa sobre a formação e sobre o ensino, constituindo espaços férteis para os debates sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes.

Pode-se pensar, como ponto de partida, na criação de institutos, com forte característica interdisciplinar, onde os docentes universitários estariam dedicados exclusivamente à formação de professores para a sala de aula. A esses se juntariam os melhores professores da educação básica, que dedicariam parte de sua carga horária de trabalho ao instituto, e funcionariam como professores colaboradores, podendo-se repensar os currículos e as práticas.

Vale destacar que os problemas da educação e dos professores não serão solucionados no interior das escolas: faz-se necessário a presença dos professores nos setores de debates públicos, formando um discurso e uma prática política, gerando a consciência clara da importância de uma educação de qualidade. Existem demandas entregues aos

professores que a esses não pertencem, e os limites da territorialidade da profissão deve ser delimitada e compartilhada socialmente.

Existem necessidades veementes de reforçar as bases da profissão com apoio dos diversos campos sociais e políticos, atraindo bons alunos para a carreira através da oferta de formação de excelência, com motivação pessoal e relacional. Ações de promoção dos professores de profissão, apoiando-os em suas práticas e ações profissionais, dando condições de trabalho condizentes com a responsabilidade do ato laboral. Legitimar a colegialidade e promover uma boa imagem pública da profissão são algumas das ações de Estado/Sociedade que promoveriam mudanças nos modelos dos cursos de formação e da práxis do professor.

Reflexões finais...

Complexa é a trama trazida, considerando, de um lado, os aspectos relativos ao trabalho dos professores e as características dos docentes, como elementos que compõem o cenário das atividades docente e, de outro, as posturas normativas, as condições de formação e socioculturais dos licenciandos de Pedagogia, sinalizando perspectivas de futuro para a qualidade da educação.

Políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam pela formação pré-serviço e continuada dos docentes, mas passa também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado.

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. A formação de professores deve ser pensada a partir da função social própria à escolarização.

A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Referências:

LESSARD, Claude. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. Edu. Soc., Campinas, vol.27, n.94,p.201-227, Jan.-Abr. 2006

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 98, p.85-90, ago. 1996.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out.-Dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jun. 2015.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

_____. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2008, 2v.

GHEDIN, Evandro et al. **Formação de professores: Caminhos e descaminho da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar de formação**. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003.

_____. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: Conferência “Tendências atuais na formação de professores: O modelo universitário e outras possibilidades de formação”, em Águas de Lindóia, 17 agosto, 2011.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-13, Jan.-Abr2000. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf. Acesso em: junh. 2015.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COMUNICAÇÕES

ORAIS

Comunicações Orais

Eixo 1: “ Encontro entre formação inicial e formação continuada”

Reflexões sobre a prática pedagógica na formação do professor

Laura Paola Ferreira

Maria Aparecida Valu dos Santos

Rosiana Márcia da Silva

Nívea Correa de Abreu

Maria de Lourdes Teixeira

Nanci Graciele de Paula Amaral

Este relato de experiência realizado pelas bolsistas vinculadas ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, com o Subprojeto Educação Ambiental Urbana, com foco na Segurança Alimentar, apresenta ações pedagógicas e enfatiza a importância do planejamento escolar como instrumento teórico-metodológico, para a intervenção nas atividades realizadas em uma escola pública no município de Belo Horizonte, no período de março, a dezembro de 2014. O planejamento fundamentou-se nas propostas do subprojeto subsidiado pelas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte. Foram propostas ações interdisciplinares que envolviam as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Tendo como base a observação da realidade dos alunos e do seu meio social, implementaram-se práticas pedagógicas, direcionadas para o cotidiano, com ideias que inovaram o ambiente escolar. As atividades do subprojeto aconteceram com alunos do ensino fundamental I e II da escola e as aulas foram sendo planejadas de acordo com o interesse, experiências e questionamentos dos educandos. As aulas foram desenvolvidas e direcionadas para a construção de um conhecimento sólido baseado na experiência e no experimento pragmatismo empiricismo – ação e prática. Esta ideia, difundida por renomados, autores estrangeiros e brasileiros, influenciou educadores de várias partes do mundo e também no Brasil. Em nosso país a influência maior recaiu sobre a ideia teixeiriana de colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. As experiências relatadas pelas alunas bolsistas enfatizam a importância do

planejamento escolar, como processo reflexivo que conduz o olhar para a realidade física, cultural, pedagógica social e política. As ações desenvolvidas, a partir do planejamento das aulas, proporcionaram oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas inovadoras, como as atividades ao ar livre, oficinas, experimentações, a palestra com nutricionista, contação de histórias, implementação da horta escolar, envolvendo o plantio e os cuidados necessários para a produção de alimentos orgânicos, entre outras, que levaram ao sucesso do trabalho. A realização do subprojeto contemplou os objetivos do PIBID, proporcionou oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar, envolveu a interlocução entre teoria e prática, possibilitou a formação inicial e continuada das bolsistas envolvidas, bem como de toda a comunidade escolar, na medida em que contribuiu para a promoção da saúde, ao incentivar a prática de hábitos alimentares saudáveis. A parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e as escolas de educação básica, promovida pelo PIBID, proporcionou a valorização da licenciatura na comunidade acadêmica e científica, possibilitou a formação contextualizada e comprometida das licenciandas, e contribuiu para a formação continuada dos professores da escola básica, condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino, nas diversas esferas educacionais.

**As práticas informais como estímulo à prática musical no projeto
PIBID/UEMG na Escola Estadual Professor Hilton Rocha – Belo
Horizonte/MG.**

Fernando Macedo Rodrigues – ESMU/UEMG

Esta pesquisa destina-se ao estudo das adaptações e aplicações das práticas informais de aprendizagem musical em contextos formais de ensino e faz parte da pesquisa do curso de Doutorado em Educação Musical do autor. De acordo com relatos informais de alunos da Escola de Música (ESMU) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), os diversos materiais e procedimentos discutidos durante o curso de Licenciatura geralmente não condizem com a realidade musical das nossas escolas. O

futuro professor (ou licenciando) necessita adaptar as práticas aprendidas e experimentar novos procedimentos de ensino musical na sua aula. Como opção ele pode trabalhar com um repertório que seja reconhecido pelos seus alunos, e conseqüentemente, facilitar a prática e o aprendizado musical. O entendimento dos processos de aprendizagem musical em ambientes extracurriculares vem, há tempos, despertando o interesse de pesquisadores da área. Seria oportuno conhecer a articulação destes processos, seus procedimentos e suas inter-relações, visando auxiliar a atuação dos professores e enriquecer o ensino musical de uma maneira geral. Esta pesquisa tem como objetivo o estudo das adaptações e aplicações das práticas informais de aprendizagem musical como estímulo à prática musical na EEPHR – Escola Estadual Professor Hilton Rocha, do Estado de Minas Gerais. Com o suporte metodológico da Teoria Fundamentada (Grounded Theory), conjuntamente com a utilização de técnicas etnográficas de coleta de dados como observação participante, questionários, entrevistas e análise documental, poderemos traçar a possibilidade de adaptação e aplicação das técnicas informais de aprendizagem musical nas escolas de música. O projeto se encontra em fase de análise dos dados recolhidos em 2014, a partir das três atividades desenvolvidas nas oficinas de música do projeto PIBID/UEMG e EEPHR, realizadas sempre às sextas-feiras de 14hs até 17hs, horário chamado de contra-turno. Cada atividade teve 50 minutos de duração em média e foram planejadas pela equipe do projeto e conduzidas pelos bolsistas. O número de alunos presentes variou de 25, nos primeiros dias, para 20 em média. Como o tempo disponibilizado para a oficina de música foi cerca de 3 horas, a equipe do projeto decidiu distribuir o horário disponível nas seguintes atividades: Atividade 1: Desenvolvimentos de dinâmicas de grupo – com o objetivo de aumentar as afinidades entre os participantes; Atividade 2: Prática instrumental. Esta atividade foi planejada para atender ao pedido dos alunos da EEPHR que apresentaram certa habilidade com um instrumento. Atividade 3: Relacionadas às práticas informais baseadas nos sete estágios descritos por (Green, 2008. p.25-27) e tem como objetivo simular com maior fidelidade possível as situações onde estas práticas acontecem. Considerou-se a possibilidade da não realização de todos os estágios propostos por Green (2008). Nestes grupos foram aplicadas, estudadas e discutidas as principais práticas de aprendizagem informais previamente identificadas num estudo bibliográfico sobre o tema. Como primeiros resultados, podemos destacar que: 1 - A disponibilização de um espaço físico pela escola em questão foi fundamental para o

planejamento e execução das práticas musicais; 2 - O coordenador do projeto na EEPHR relatou que os alunos ficaram estimulados e ansiosos com a possibilidade de apresentações musicais frequentes proporcionados pelo projeto. Isto fez com que eles se reunissem nos intervalos das aulas regulares para ensaio, despertando o interesse dos colegas que não estavam participando das oficinas de música. 3 – O PIBID possibilitou uma maior interação dos bolsistas com as situações reais de ensino, dando-lhes a oportunidade de discussão, planejamento, prática e posterior reflexão sobre as atividades realizadas. Ao final da pesquisa de Doutorado, será verificada a preposição de que as práticas musicais informais possam atuar como abordagens facilitadoras para o ensino musical.

Palavras chave: Prática musical, Práticas informais, PIBID, Escola Pública.

Eixo 3: “Diversidade, cultura e arte na Educação Básica”

Influência das Práticas Pibidianas no Desenvolvimento Psicossocial de Crianças com Deficiência

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

David Sad Filho

Janaína Glauciane de Oliveira Ferreira

Charlene Cristina Candian

O subprojeto PIBID/UEMG em Pedagogia da cidade de Barbacena é parte integrante do Projeto Institucional do PIBID/UEMG. A UEMG é uma instituição *multicampi*, com unidades acadêmicas localizadas em várias regiões do Estado. Possui características que são peculiares e que possibilitam um trabalho dinâmico e diversificado em todo o Estado de Minas Gerais, o que tem favorecido o desenvolvimento de uma reflexão mais enriquecida no que se refere à formação docente. Já o PIBID possui uma dinâmica

diferenciada, uma vez que, para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área, nos quais são docentes universitários, e por supervisores, nos quais são docentes das escolas públicas onde o PIBID implementa suas atividades. Assim, o “diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2011, p. 27), sendo, portanto, um instrumento muito valioso não só na formação para a Educação Inclusiva, como para mudanças na própria realidade da inclusão escolar. Neste contexto, o PIBID propicia aos alunos da UEMG uma maior aproximação com a escola, lócus de trabalho do pedagogo, como meio de iniciação à docência, formando, assim, professores capazes de lidarem com a imensidão de diversidades que o contexto escolar tem apresentado atualmente, ou seja, professores em condições de fazerem da Educação para Todos e da Educação Inclusiva uma realidade possível. E para alcançarmos este ideal (Educação para Todos) é preciso que compreendamos que a criança deve se desenvolver globalmente, considerando, por conseguinte, seu desenvolvimento psicossocial. Lembrando que entendemos que o desenvolvimento psicossocial é o crescimento e o amadurecimento psicológico e social de um sujeito, e depende da interação da pessoa com o ambiente que a rodeia. Portanto, nosso objetivo, nesse trabalho, foi analisar a importância das práticas pibidianas no desenvolvimento psicossocial de crianças com deficiência, já que esse aspecto é primordial para alguém se constituir como sujeito. Para tanto, fizemos intervenções através da aplicação de jogos pedagógicos para estimular o desenvolvimento dos alunos, permitindo, dessa forma, uma maior aproximação de nossos bolsistas com as crianças atendidas. Diante disso, observamos que através das atividades aplicadas, que tinham como característica a ludicidade, foi possível o desenvolvimento de aspectos como a auto estima, socialização, linguagem e conhecimento de si e do outro. Logo, podemos concluir que o subprojeto está proporcionando não somente a ampliação da formação dos alunos bolsistas, bem como tem possibilitado a todos os envolvidos, em especial às crianças atendidas, um desenvolvimento psicossocial além do esperado. É possível dizer, portanto, que o PIBID, nas escolas em que atuamos, é um instrumento importante para a promoção da educação inclusiva e o desenvolvimento integral de crianças com deficiência.

Borboletrando na escola: Romeu e Julieta, e o Coelhoinho da Páscoa

Camila Lopes Cravo Matos

Rodrigo Fialho Silva

Eva Aparecida da Silva

Aryane Alice Silva de Oliveira

Jane Maria Flores Gabry

Rogéria Aparecida dos Santos Silva

Solange Garcia

Uma atividade impactante desenvolvida pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Escola Mun. Profa. Maria da Conceição Monteiro de Resende foi o Teatro. O trabalho elencou a leitura de forma dinâmica e lúdica, com mistura de fantasia, realidade e muita reflexão, como sendo uma das mais relevantes no que se refere à aprendizagem de seus alunos. Envolveu tanto os alunos do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, como os bolsistas no processo de aprendizagem de uma profissão: a de ser professor. Tomando como ponto de partida a leitura e como objeto de trabalho o livro, foram elaboradas várias atividades, todas dialogando com a boa convivência e respeito à diversidade. A partir das leituras, as personagens foram saindo de dentro dos livros e ganhando espaço na vida, no anfiteatro da escola, nas salas de aula e em casa, através dos estudos dos seus respectivos papéis no texto. Contou com momentos como preparação de cenário, ansiedade, “frio na barriga” até a culminância, e, posteriormente a avaliação sobre os resultados obtidos. “A bela borboleta”, Teatro de fantoches, com os Coelhoinhos explicando os sentidos da Páscoa, “Menina bonita do laço de fita”, “Sarau de poesias com dramatização sobre a autora Cecília Meireles e “Trança Comigo” uma proposta de trabalho com as Literaturas Afro-brasileiras e Africanas. Ao trançarem as histórias, trocaram-se também as informações, as culturas, os costumes fortalecendo assim o trançar do conhecimento que contribui para o enriquecimento sobre a cultura brasileira, além de contribuir com a temática estabelecida pela Lei N°10639/2003 que posteriormente foi modificada pela N°11645/2008 onde se acrescentou a Cultura Indígena. Com o desdobramento destas

ações, no início de 2015 elegeu-se “Romeu e Julieta de Ruth Rocha como sendo o próximo teatro e acrescentou “o Coelho da Páscoa”. Ao propor a adaptação da obra, pretendeu-se continuar com o fortalecimento do hábito da leitura, além de possibilitar aos alunos uma melhor convivência entre bolsistas, uma vez que integraram à equipe novos participantes. Promover a reflexão e o debate sobre a Páscoa, além de discutir o tema diversidade de forma lúdica recorrendo para isso a Literatura e a criatividade, pois na obra original o coelho não faz parte da história. Na obra ele surge como mais uma personagem que irá discutir o porquê de Romeu e Julieta não poderem conviver e terem que ficar “cada um no seu canteiro”. Na cena da Floresta em meio ao conflito, surgem as cores cada uma exaltando a sua importância até que surge a chuva e com a junção das mesmas causadas pelo medo, surge assim o arco-íris fenômeno da natureza, símbolo da esperança. Estas também não fazem parte da história, foram acrescentadas à medida que os diálogos foram travados e sugestões foram dadas. Surgiu assim uma nova história. Ao terminar a dramatização todos em comunhão celebram a boa convivência e o fim do conflito. Através da Literatura discutiu-se a cultura, o convívio social e racial, questões estas que permeiam no ambiente escolar e que precisam ser trabalhadas o ano inteiro. A Literatura neste momento foi uma alternativa de prazer, de fruição, de desenvolvimento da linguagem oral e escrita como também do trabalho com outros gêneros adequados ao trabalho com o teatro. Desta forma, observou-se uma evolução da capacidade de leitura e de escrita dos alunos, pois muitos deles fizeram parte das ações do PIP da escola onde os bolsistas colaboraram através de atividades sugeridas pelo corpo docente. Ao trabalhar a oralidade de forma real, uma vez que o texto teatral tem como objetivo a apresentação oral, este contribuiu para o desenvolvimento das capacidades estabelecidas para o ensino-aprendizagem, ajudando na desinibição, desenvolvimento da atenção e o trabalho em equipe. A constante busca é um fator preponderante na profissão de um professor, e foi através de uma leitura deleite da obra de Ruth Rocha, que se constatou que a mesma poderia ser adaptada para o teatro, e, desta forma, colaborar para a aprendizagem dos alunos, além atender aos objetivos do Subprojeto de Pedagogia da UEMG, unidade de Leopoldina. Como defende Reverbel, “o objeto da tarefa do educador é a própria criança”. Neste projeto, além das crianças foram inclusos os bolsistas, bem como toda comunidade escolar. Após a escrita do texto adaptado, ocorreu-se a distribuição dos papéis aos respectivos “atores”, confecção de cenário, figurino, muitos ensaios e reflexões sobre a leitura, a importância das datas

comemorativas que permeiam o fazer humano no decorrer dos tempos, e, finalmente, a tão esperada culminância com apresentação dos sujeitos históricos em uma atividade real no mundo do faz de conta. O real ficou por conta da presença dos demais alunos, professores e familiares que vieram assistir e ao mesmo tempo participar da comemoração da aprendizagem. Verificou-se o entusiasmo das crianças, a satisfação de seus familiares e o fortalecimento do trabalho em equipe, a atenção, a dedicação e o empenho de todos. Os PCNs de Língua Portuguesa determinam que o ensino da mesma deva ser uma oportunidade de desenvolver a interação e as habilidades de expressão oral e escrita, dessa forma a atividade contribuiu para o aprendizado do aluno e futuros professores, além da responsabilidade da escola em ser a co-formadora de seus docentes promovendo a qualidade da educação de uma escola.

O PIBID, A ESCOLA E OS ALUNOS FORA DE SÉRIE

Fátima Aparecida Rodrigues

Renato da Silva Melo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um breve relato da minha experiência como supervisora do Subprojeto PIBID – Licenciatura em Ciências Sociais da UEMG, Unidade Barbacena, através das Oficinas realizadas na E. E. Dr. Alberto Vieira Pereira, uma escola inserida em área de risco e vulnerabilidade social, que atende a alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. As oficinas foram realizadas com jovens do Ensino Médio, na faixa etária de 14 à 18 anos, grande parte deles, vindos de famílias de baixa renda, com pouca ou quase nenhuma instrução e baixo capital cultural. Grande parte dos alunos vêm de famílias desestruturadas, de baixa renda e pouca ou quase nenhuma instrução. Muitos deles podem ser considerados “órfãos de pais vivos”, entregues aos cuidados de familiares, enteados, outros ainda entregues à própria sorte. Durante quase dez anos de atuação na escola, sempre me incomodaram muito as mensagens implícitas e explícitas dos alunos, principalmente em relação à falta de respeito aos servidores e manifestações violentas como a depredação do patrimônio. Em minhas observações sobre a causa dessas manifestações violentas, constatei que a

escola não estava muito “aberta” para os alunos, era pouco significativa para eles, era mais “um ponto de encontro” de jovens, que se sentiam incomodados com as “obrigações” escolares. Porém, nas Oficinas do PIBID eles pareciam “outros” alunos: ouviam atentamente, participavam, cumpriam as regras do jogo, respeitavam e obedeciam aos bolsistas. Afigura-se muito gratificante participar do PIBID/2015, já que temos dialogado e aprendido muito com os alunos e bolsistas, com isto crescemos juntos e descobrimos que não importa de onde o aluno vem, ou o que ele foi no passado, importa mais o que ele pode contribuir para o futuro da comunidade escolar. Aqueles “novos” alunos pós PIBID, começaram a se destacar positivamente no turno regular: já não lideravam mais as bagunças, ajudavam a organizar a fila da merenda espontaneamente e várias vezes vieram me avisar sobre brigas no pátio e quebradeiras dentro e fora da escola. Sentia-me muito orgulhosa daqueles novos alunos, que - de uma hora para outra - “transformaram-se” em monitores da escola, exemplos positivos que estavam inspirando outros alunos. Então planejamos as Oficinas/2015, baseadas nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, e narrativas, considerando a situação de vida desses alunos e lidando com a aprendizagem como uma das estratégias que os alunos empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas, procurando promover uma interação com o ensino regular, na tentativa de complementar o processo ensino-aprendizagem, envolvendo-os na construção de seu próprio conhecimento. Fizemos uma pesquisa e selecionamos três assuntos do interesse dos alunos, a partir dos quais planejamos as Oficinas, que são desenvolvidas em encontros semanais com duração de duas horas cada. Os resultados positivos observados nos participantes das Oficinas demonstram que o sucesso do projeto se deve ao planejamento, relacionando-se a aprendizagem com as necessidades e interesses dos alunos.

O PIBID COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR MUSICAL

Tauini Mauê

Ângela Ferreira

Davidson Furtado Moreira

Gislene Marino

Este trabalho, que tem como proposta apresentar as intervenções feitas em salas de aula pelas bolsistas do PIBID/UEMG-Música, Tauini Mauê e Ângela Ferreira, foi realizado a partir da área de estudo de Educação Musical e suas aplicações metodológicas. O projeto foi desenvolvido durante o ano de 2014, junto à Escola Municipal Francisco Campos, localizada no bairro Tupi, região Norte de Belo Horizonte, cujos alunos estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária dos seis aos nove anos. Sob a orientação da professora Cibele Lauria, coordenadora no referido ano, e do professor supervisor Davidson Furtado, docente da escola participante, abordamos a importância da atuação dos estudantes de educação musical dentro da escola de ensino regular, como incentivo à docência e abertura de um novo olhar para as atividades didático-pedagógicas nos processos atuais de musicalização. O PIBID-Música neste trabalho é visto como um intercessor de nossa formação profissional e de práticas docentes. A partir dos relatos de experiência de duas alunas do curso de Licenciatura em Música - Habilitação em Educação Musical Escolar, são apresentados aspectos do processo de desenvolvimento das intervenções feitas em sala de aula, com as necessárias adaptações, de acordo com a paisagem sonora da escola, dos alunos e a reação dos mesmos ante às atividades desenvolvidas. Ao longo das reuniões e atividades em campo, os bolsistas foram orientados para que suas práticas docentes fossem coerentes ao contexto histórico-educacional-musical escolar do país e da região, buscando dessa forma trilhar caminhos em que tais práticas não possuíssem aspectos que se limitassem às tradições do ensino musical, e a vestígios de currículos de cursos de licenciaturas em música que privilegiam, ao longo da história, os conhecimentos provenientes da tradicional cultura erudita europeia, e que por consequência desconsideram outras expressões como as características regionais e tradicionais brasileiras. Sendo assim,

buscamos compreender como as experiências sonoras podem influir no ambiente escolar e no desenvolvimento de estímulos advindos de exercícios que envolvem as mesmas. Os conteúdos abordados nas disciplinas do primeiro e segundo períodos, estudadas durante nossa atuação, foram utilizados na elaboração dos trabalhos em campo, além de pesquisas baseadas nos métodos ativos de educação musical, propondo então uma interface entre fundamentos da etnomusicologia e o processo de musicalização numa determinada realidade escolar. Os resultados de nossas aulas foram mostrados através de uma apresentação dos alunos da Escola Municipal Francisco Campos numa atividade de encerramento do subprojeto, na qual nós, bolsistas, elaboramos performances em conjunto com os professores regentes e aprendizes. Também obtivemos resultados por intermédio de avaliações e questionamentos dos educandos após as performances que foram planejadas em conformidade com a intenção e proposta pedagógicomusical de cada uma das bolsistas.

EXPERIÊNCIAS COM O PIBID MÚSICA NA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE DUTRA: RELATO DE UM PROFESSOR SUPERVISOR

Márcio Raimundo Oliveira

Helena Lopes da Silva

Entendemos que o papel do professor supervisor do PIBID é de mediar o trabalho dos bolsistas, professores e alunos, favorecendo a constante interação, o diálogo e a troca de experiências que contribuirão para um processo de ensino e aprendizagem significativo e contextualizado. Percebemos que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Projeto PIBID Música na Escola Estadual Presidente Dutra permitem que os mesmos aprimorem, construam e reconstruam seus conceitos, além de apreenderem de modo significativo sobre o ambiente que os rodeiam, através da compreensão dos significados apresentados em toda trajetória acadêmica e profissional. Permitem também aos alunos bolsistas refletirem sobre os saberes e práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, discutindo teorias que podem sustentá-las, melhorá-las e qualificá-las; que sirvam de parâmetros no ato de ensinar, no momento de escolher os conteúdos,

definir estratégias, planejar e organizar as atividades. A relação com os bolsistas de iniciação à docência é uma relação de troca de saberes, de aprendizagem da docência. Num trabalho de natureza colaborativa, em que bolsistas e professores aprendem uns com os outros, isto é, a inserção dos bolsistas nas salas de aula proporciona o compartilhamento de experiências com os professores da rede resultando num trabalho colaborativo e corresponsável, por meio do qual, os alunos passam a compreender o significado do desenvolvimento profissional docente. O conhecimento evolui, modifica-se ao longo do tempo. A gama de conhecimentos adquiridos na família e na escola passa a ter um novo significado quando vivido no contexto do trabalho e compartilhados com os pares. A experiência possibilita uma consolidação de certos saberes que se mostram eficientes em certas situações, bem como uma reorganização de conhecimentos, habilidades e atitudes frente às situações novas. O Programa PIBID Música realizado na Escola possibilita que novos saberes passem a ser gerados e, quando necessários, reestruturados. A mediação entendida como processo que promove o acesso à produção da cultura, cuja apropriação transforma o modo de funcionamento do psiquismo humano, é, necessariamente, realizada pelo outro, representado, por sua vez, pelas pessoas de nossas relações. Nesse sentido, é possível pensar a mediação como intervenção, visto promover a transformação de dadas funções psicológicas. É papel do professor supervisor, mediar o trabalho dos professores, bolsistas e alunos. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o professor supervisor considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições de interagir com as ideias inovadoras do bolsista. Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para a manutenção ou transformação das suas práticas. Neste aspecto residiria a fundamental responsabilidade do supervisor: o desenvolvimento dos professores por meio da aprendizagem que se dará pela mediação. Assim, ele deverá investigar os conhecimentos que os professores dominam e intervir para reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outros patamares. Enfim, para atuar como mediador é preciso se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo – a própria escola, com suas políticas, propostas e os atores que dela participam. O professor supervisor é visto como um agente de transformação no ambiente escolar. Ele atua num espaço de mudança. Para isso é preciso estar atento às práticas cotidianas e intervir quando necessário, prevendo ações que possam garantir o

bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. O acompanhamento do professor supervisor do PIBID aos professores regentes e bolsistas possibilita desencadear um processo de reflexão na ação durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante a nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer. Ao mesmo tempo em que o aluno bolsista participa do cotidiano escolar enriquecendo o seu conhecimento, com a junção da teoria e prática. O professor supervisor deve atuar como um apoio, para o corpo docente da escola e para os bolsistas do PIBID, no processo de formação profissional dos mesmos. Tal processo implica um trabalho em parceria. Os saberes relacionais destacam-se como muito importantes nessa parceria. É fundamental que o professor supervisor seja alguém que saiba ouvir, pois o ato de ouvir traz ao outro, enquanto ele fala, mudança na forma de se perceber, faz que perca o medo de apresentar-se e, de acordo com Almeida (2000), fortalece sua identidade. O ato de ouvir permite ao outro tomar consciência de si e assumir-se como sujeito. O professor supervisor é desafiado sempre a trabalhar com a diversidade de conhecimentos e práticas dos integrantes do grupo. Segundo Placco e Souza (2006), será assim, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessa ao longo da vida. O professor supervisor deve estimular o bolsista a ser investigador de sua própria prática, isto é, o formando deve aprender a delimitar problemas, levantar hipóteses, registrar as informações e analisá-las. Partir do que se sabe é a contribuição das diferentes áreas de conhecimento, bem como da experiência acumulada em sua trajetória como aluno e professor.

ENSINO GEOGRÁFICO A PARTIR DA DIVERSIDADE CULTURAL
GEOGRAFIA UEMG/FRUTAL

Caio César De Paula Pereira

Vaini Madalena Martins

Cláudio Adão De Andrade Couto

Raquel De Paula Ferreira

Letícia Silva Mendonça

Vem-se por meio deste, expor que um dos principais objetivos do projeto (PIBID/CAPES-Geografia) realizado na Escola Estadual Maestro Josino de Oliveira, Frutal-MG, é instigar, tanto nos discentes da educação básica quanto nos bolsistas universitários, a essência da reflexão geográfica; refletir geograficamente infere na concepção de uma consciência de mundo sistematizada, portanto, um processo dinâmico, onde os distintos fatores, presentes no meio, inter-relacionam-se entre si e com o fator humano, moldando, através dessa inter-relação, o espaço geográfico, que é diverso, pois é resultado da ação de povos distintos em lugares, também, distintos, cada povo instaurará nesse espaço seus costumes particulares, criando, dessa forma, uma paisagem impar; uma das preocupações dos bolsistas é contatar os alunos da educação básica às diferentes culturas presentes nas diversas paisagens do mundo, possibilitando aos mesmos a construção de um senso crítico a respeito de um planeta multicultural, acredita-se que os objetivos foram atingidos quando, por exemplo, abordou-se a formação sociocultural da população brasileira, exemplificando as principais matrizes genéticas do país e suas origens; baseando-se nas proveniências étnicas/culturais dos povos formadores do cidadão brasileiro, lançou-se mão de artes manuais na confecção artesanal das árvores genealógicas dos discentes, que colheram informações pessoais com seus familiares; ainda na área cultural, foi abordada em sala de aula, a Índia, um conhecedor da sociedade do país asiático foi convidado a proferir uma palestra aos alunos e bolsistas, a qual foi extremamente enriquecedora; como cultura está ligada à arte, houveram aulas onde os presentes conheceram um pouco mais dos hábitos de alguns países através de suas músicas; o tema multicultiplidade também se fez presente quando abordou-se as cinco grandes regiões de planejamento do Brasil, os bolsistas exploraram os aspectos físicos e sociais de cada uma delas; o respeito à diversidade é encarado, pelos universitários participantes do PIBID, como algo extremamente importante à formação humana de si mesmos e de seus alunos; como forma de pregar o respeito à pluralidade, já que a sociedade em que se vive é heterogênea, felizmente, assistiu-se ao filme “A cura” que relata a vivência de uma criança contaminada pelo vírus da AIDS, ao término da obra cinematográfica houve uma discussão referente ao conteúdo apreendido, onde o ponto de vista de todos os participantes do projeto foi colocado, o mesmo ocorreu ao findar da visita, dos bolsistas e alunos da escola, ao asilo

municipal, essa aula à campo foi projetada objetivando conhecer a história de vida daqueles localizados no topo da pirâmide etária social, um questionário foi elaborado pelos bolsistas e entregue aos alunos para que cada um deles entrevistasse um idoso de sua preferência, as informações colhidas mostraram um passado emocionante, um presente desolador e um futuro previsível, a diversidade foi observada nas distintas origens de cada um dos idosos e em suas conseqüentes culturas, o asilo municipal de Frutal-MG, que abriga pessoas de diversas cidades de Minas Gerais, do Nordeste Brasileiro, de São Paulo, etc., contactou, de certa forma, os alunos e bolsistas, com uma paisagem dos excluídos, que embora triste, condicionou, aos integrantes do projeto, maior conhecimento geográfico, assim como todas as diversas atividades desenvolvidas ao logo do projeto.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR MEIO DO PIBID EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM UBÁ-MG

Rayssa de Cássia Almeida Remídio

Kelly da Silva

Renata Barreto Tostes

O referido trabalho foi realizado no decorrer do ano de 2014 em uma escola pública de Ubá (Escola Estadual Deputado Carlos Peixoto Filho) com alunos de ensino fundamental, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), com o objetivo de levantar debates, esclarecer dúvidas e realizar práticas envolvendo a temática Gênero e Sexualidade. Pensar em sexualidade na escola implica em, muitas vezes, reconsiderar posições, conceitos e pré-conceitos. Portanto, a educação escolar representa o caminho para o estabelecimento de uma Educação Sexual que visa, ao mesmo tempo, o respeito à livre orientação sexual em conformidade com relações igualitárias de gênero, classe, raça/etnia, a construção de um ambiente pedagógico onde os conhecimentos acerca deste tema possam ser difundidos com domínio e propriedade. Ao educar meninos e meninas, a escola educa também o aluno, o negro, o baixo, o gago, o magro, pois não somos um a cada momento, somos isto e aquilo e, ao mesmo tempo, o outro. Os discursos se modificam, os códigos e símbolos tomam outros

sentidos com o objetivo de trazer os sujeitos à norma; paralelamente a eles estão nossas plurais identidades, constituindo e sendo constituídas por essas relações. Diariamente, nos vemos confrontados com desafios relacionados à vivência da sexualidade pelos jovens e adolescentes, tema que perpassa diferentes campos do conhecimento e que propõe na sua prática a quebra de barreiras. A sexualidade tem sido reestruturada historicamente através de normas e preocupações individuais, fazendo com que os indivíduos se reconheçam (ou não) como sujeitos de uma sexualidade, abrindo caminhos para conhecimentos diversos e se articula num sistema de normas e repressões. O PCNs propõe a inserção do tema nas escolas, mas através de temas transversais, baseando-se somente na prevenção de gravidez e DST/AIDS, deixando de lado as relações entre os gêneros e o desejo afetivo-sexual. A pesquisa procurou justamente encurtar esse caminho entre a teoria e a prática, abordando um assunto que não está distante do cotidiano e sim dentro do ambiente em que se vive. Ao trazer este debate para o interior da escola, procurou-se realizar uma ampla discussão dos fatores que influenciam na configuração das condições em que nos encontramos em relação ao conhecimento e à vivência da sexualidade, percebeu-se então uma necessidade de uma mais profunda compreensão em relação à vivência dessa sexualidade, por parte dos alunos para conseqüentemente, termos plenas condições de agir cotidianamente no sentido de construir uma sociedade mais consciente e que saiba lidar com as diferenças. O trabalho foi dividido em dois momentos, primeiro, abordou-se assuntos relacionados à sexualidade dos educandos e, posteriormente, questões relacionadas a gênero e suas implicações. Desenvolvemos na primeira etapa: debates sobre sistema reprodutor masculino e feminino, DST, métodos contraceptivos e gravidez na adolescência. Foram desenvolvidas junto aos estudantes oficinas, aulas práticas e dinâmicas a fim de diversificar os saberes dos alunos, que por sua vez, se mostraram muito interessados, pelo menos grande parte. A segunda etapa iniciou-se com uma palestra abordando assuntos relacionados a gênero, seguida de oficinas discutindo assuntos como a questão do gênero na infância; estereótipos; formas de relacionamento; problematização das profissões e diversidade. Finalizamos o projeto com a apresentação de uma peça de teatro desenvolvida pelos próprios alunos, abordando todos os assuntos trabalhados durante o ano. A partir do observado no decorrer da aplicação do projeto houve uma sensibilização por parte dos alunos quanto ao tema proposto, onde os adolescentes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre um assunto que tanto lhes

geram dúvidas e preocupações, além da compreensão de novas visões e precauções quanto as suas práticas sexuais. Percebemos ao longo do tempo uma melhoria nas relações entre os estudantes nas escolas com mais respeito entre os colegas e maior facilidade para se discutir o tema em toda a escola. Diante disso, podemos refletir sobre diferentes formas de se compreender o currículo. Pensar que uma história é socialmente construída, possibilita-nos acreditar num currículo composto por todas as diferenças e como algo constituído, também, por experiências e subjetividades diversas que não se isolam da formação do/a professor/a. É certo que a aplicação do projeto na escola foi importante, pois, possibilitou uma comunicação entre a Universidade e a educação básica através da proposta do projeto PIBID, que por sua vez incentiva o aluno bolsista à docência e também uma maior interação com a escola, oportunizando a relação com os alunos, assim como permitiu poder trabalhar um tema que se faz tão importante sua abordagem, tornando-se sem dúvida, enriquecedor para a vida acadêmica da mesma, onde além de experiência, pôde contribuir direta ou indiretamente nas novas concepções e ideias dos alunos, sendo o resultado notoriamente positivo. Diante disso, é importante que as/os profissionais da educação colaborem para uma escolarização que tenha como fundamento a valorização da diversidade, em busca de uma prática social que inclua os sujeitos históricos com igualdade de oportunidades, abordando de forma mais abrangente gênero e sexualidade.

Eixo 4: “Trabalho e iniciação à docência”

Ateliê de Arte na Escola

Isabela Cristina Mendes Cesário

Anna Cláudia Rocha de Paiva

Rosvita Kolb Bernardes

O subprojeto tem como tema “Ateliê de Arte na Escola”, vem desenvolvendo estratégias e caminhos possíveis com o objetivo de sensibilizar e provocar o olhar e a experiência da comunidade escolar com o campo das artes plásticas e visuais. A proposta consistiu em implementar um espaço de produção coletiva e individual para professores e alunos, um lugar do encontro com a arte, com artistas, com a imaginação de cada um, onde alunos e professores da escola possam perceber-se criadores. Um lugar onde experimentar diferentes elementos plásticos pode integrar o seu fazer artístico. Assim, ter a possibilidade de um ambiente adequado de arte na escola é fundamental para a experiência artística. Ao escolher criar um laboratório de arte na escola, pensamos em aproximar o aluno da prática artística que é vivenciada pelo artista. A revitalização das casinhas de brincar no pátio da Umei Granja de Freitas, a instauração do ateliê de desenho dentro de uma das salas de aula da unidade, a mudança do espaço do refeitório como espaço de exposição de trabalhos de arte, intervenção com instalação no pátio da escola para interação sensorial dos alunos exposta por duas semanas na escola, bem como a sensibilização de toda a equipe e comunidade escolar para o trabalho com as artes plásticas e visuais foram alguns dos trabalhos desenvolvidos em 2014 pela equipe de estudantes cursando Licenciatura em Artes Plásticas na Escola Guignard. As ações expandiram para outros espaços da escola, e outras intervenções que ocuparam diversos outros espaços. As intervenções e todo o trabalho foram de sensibilização dos estudantes e toda a comunidade escolar, uma vez que nesta escola não foi possível a implantação de um espaço ateliê em um local único, como uma diversidade de proposições distribuídas e organizadas em forma de

miniatieliês. Este subprojeto nasceu da Disciplina de Prática de Ensino de Arte, do curso de Licenciatura de Artes Plásticas da Escola Guignard. Faz parte do conteúdo desta disciplina acompanhar a prática artística dos alunos em processo de formação, o que provoca questionamentos sobre a relação entre prática docente e o fazer artístico. Neste sentido, permitiu aos licenciandos o aprofundamento da reflexão sobre a relação entre prática docente e artística, para formar um professor de arte que saiba valorizar o ensino de arte, a produção em arte e que também aprenda a ser professor com quem ensina arte na escola básica, bem como o acesso aos recursos necessários capazes de proporcionar ação e reflexão acerca do estreitamento da relação entre prática docente e artística. O projeto também oportuniza o diálogo nas diversas temáticas trabalhadas pelos professores dentro das salas de aula e promovendo uma diversidade de oportunidades de construção de saberes em outros espaços da escola, potencializando todo espaço institucional vivenciado por todos, alunos, docentes, funcionários pais e comunidade. O apoio e a contribuição de todos envolvidos no projeto, foi de grande importância para a realização de todo o processo de movimento da escola pra uma nova perspectiva no ensino de arte na escola bem como outros saberem que caminham juntos nessa construção comum de aprendizagens.

Um ponto de vista: o ateliê de arte na escola Alcida Torres

Márcia de Cássia Gomes

Alisson dos Santos Damasceno

Cibele Tietzmann Martins

Como professora de História do terceiro ciclo da manhã, da Escola Municipal Professora Alcida Torres, fui selecionada para acompanhar o projeto PIBID intitulado “Ateliê de Arte na Escola”, subprojeto da área de Educação Artística. Após conhecer a proposta apresentada pelas professoras coordenadoras (Rosvita e Luciana) conheci as/os cinco bolsistas (Alisson, Cibele, Jéssica, Mayra e Marcio) que eu iria acompanhar e conhecer um pouco a cada dia. A atividade que inaugurou a participação do PIBID na Escola foi fruto de uma formação desenvolvida por meio de oficinas para todos

bolsistas, professoras referencias das escolas envolvidas realizadas de forma intensiva durante três dias. A proposta de realizarmos essa ação nas 04 escolas do projeto nasceu de forma coletiva contando com a rica experiência da equipe visitante da Alemanha e Guignard/Pibid. Dessa instigante e gratificante atividade realizamos o chamado Cortejo que ocorreu em meados do mês de março de 2014. Ao avaliarmos esta ação e o impacto da mesma na comunidade escolar da Escola Alcida Torres é que definimos desenvolver nos 03 intervalos de recreio, 20 minutos cada um, de (14h30 as 15h30) intervenções com estudantes no pátio da escola, denominado TERRITÓRIO, como tema norteador da nossa ação. O que motivou o grupo para definição desse eixo foi o contato dos alunos da manha com as pessoas de outros países para não dizer, de outros “mundos”. Muitos não paravam de perguntar onde ficava a Alemanha, o que as mesmas vieram fazer aqui! Entre outras perguntas. Outra atividade que teve como objetivo de instigar a curiosidade e a percepção espacial dos estudantes, professoras, funcionárias/os da escola foi a de instalar em alguns pontos do pátio caixas com temáticas diferentes. Essa foi a nossa primeira ação como grupo na escola e que foi, na nossa avaliação o desabrochar do PIBID na EMPAT. Durante meses fazíamos as nossas intervenções no pátio da escola e após as mesmas avaliamos nosso desempenho. Em muitos momentos ficávamos desanimados e em outros menos. Acreditávamos que próximo encontro seria melhor. Nas reuniões gerais do PIBID na Guignard, as quartas-feiras, integrantes do grupo relatavam as experiências sucedidas ou não. Sempre as coordenadoras avaliavam criticamente os processos de cada escola e nos levavam a refletir sobre o papel do bolsista nas escolas diminuindo um pouco as tensões e angústias. Valorizavam as boas iniciativas e novas ideias surgiam para as questões debatidas. Avaliando todo o nosso percurso durante o ano passado afirmo que a nossa contribuição foi o desenvolver um conhecimento lúdico, fora do espaço da sala de aula, instituído historicamente como lugar da aprendizagem e do conhecimento pedagógico. Ao realizarmos as atividades no pátio e nas áreas livres da escola trazíamos com a nossa ação a possibilidade da livre criação, de traços, rabiscos e desenhos com significados que muitas vezes não faziam sentido para nós naquele momento, mas que marcarão a vida de muitos. A noção de pertencimento do PIBID na Escola foi marcada pelo espaço da alegria, da liberdade de expressão e de criação desenvolvido de várias formas no pátio e nas áreas livres da escola. *“Há escolas que são gaiolas, há escolas que são asas” Paulo Freire. “Dar asas”* as potencialidades de muitos estudantes que em contato com os bolsistas se sentiram

valorizados ou instigados me enche de esperança em acreditar que é possível a construção de novos saberes e novos docentes que tragam em suas mentes um olhar mais afetuoso e respeitoso para crianças e adolescentes com sede de cor, amor e flor. Acredito que com muito carinho, respeito, dedicação e aprendizagem nossas crianças poderão voar para onde quiserem! Este ano a nossa proposta é dar continuidade ao tema do ano passado na perspectiva do “Território Ateliê”. “A educação tem a função de libertar, de abrir a mente, de conscientizar e fazer com que as pessoas reflitam sobre suas ações e tomem seu lugar de protagonistas de suas próprias histórias” (Paulo Freire).

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR FRENTE AO ALUNO DE INCLUSÃO

Nívea Alves Corrêa de Abreu

Maria de Lourdes Teixeira

Nanci Graciele de Paula Amaral

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas distintas de dois professores de educação básica, referentes a dois alunos de inclusão, observadas pela primeira autora deste trabalho e sob a orientação das coautoras, em uma escola Municipal da Rede de Ensino de Belo Horizonte, situada no Bairro Vila Clóris, região de Venda Nova, com o Subprojeto Educação Ambiental Urbana, com foco na Segurança Alimentar, vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, no Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência – PIBID. No desenvolvimento do Subprojeto, foi possível acompanhar e observar uma turma de alunos que, no início do processo, cursavam o 2º ano e, no final, o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental. No centro dessas observações, estão duas crianças com Necessidades Educativas Especiais – NEE –, que, durante esta reflexão, foram atendidas por duas professoras com ações e práticas pedagógicas diferenciadas. Estes estudantes responderam de forma

bem diferenciada às distintas ações destas professoras, em relação à postura comportamental e à realização das atividades. As posturas dos docentes, suas ações pedagógicas e as respostas dos alunos possibilitaram a reflexão e análise, com base nos estudos teóricos de autores renomados, sobre práticas pedagógicas não tecnicistas, e baseadas em conhecimento e reflexões sobre experiências (empíricas). Durante o desenvolvimento do Subprojeto na escola, em equipe, elaborou-se o plano de aula e, após cada aula, foram compartilhados os pontos positivos e negativos de cada prática desenvolvida em sala e cada bolsista confeccionou seu próprio diário de bordo, onde relatou todo o desenvolvimento do subprojeto. A prática do compartilhamento e da avaliação de cada aula são importantes para a formação e profissionalização, compreendendo não só a importância da história de vida dos professores, mas, também, a capacidade de refletir, analisar as próprias práticas. de escrever diários, para que sejam estudados, revistos e comparados com sua própria história de vida. A atuação como bolsista do PIBID, nesta Escola, favoreceu o contato com a realidade da inclusão, a formação do professor frente a esta realidade, propiciou as respostas dos alunos sobre cada prática exercida pela professora e as propostas e desafios advindos no dia a dia da profissão docente, possibilitando pensar na própria história de vida e de que forma essa história influenciará a prática pedagógica. A experiência no PIBID permitiu trabalhar o autoconhecimento e ajudar a detectar e evitar possíveis reações de exclusão, o que pode tornar os professores mais abertos e dispostos a escutar e entender seus futuros alunos. Ressalte-se que este trabalho foi possível, devido à parceria da Universidade com a Escola básica que visam a incentivar a docência com o intuito de fornecer aos bolsistas maior preparo para sua prática pedagógica, oportunizando-lhes experiências que servirão de subsídios para sua futura atuação docente, e para elevar a qualidade da educação básica.

POLÍTICAS DE INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE: O PIBID

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Robertha Rodrigues Duarte

Hélide Fortunato Silva

Larissa de Almeida Silva

Para compreender as propostas de inserção do professor iniciante, inicialmente é necessário observar o entendimento sobre termo “políticas públicas”. Conforme Souza (2006), não existe um consenso sobre a definição em relação ao termo. As políticas públicas sofrem influências subjetivas dos seus agentes ou decisores, por isso é importante compreender o momento político em que determinada política pública está inserida, o que ajuda a visualizar as mudanças que ocorrem durante a sucessão de poderes ou mudanças de governo. As políticas de inserção do professor iniciante têm sido vistas como uma das alternativas de apoio aos docentes, com intuito de amenizar as possíveis dificuldades por eles encontradas, no início da carreira. Neste sentido, este estudo teve como objetivo investigar de que maneira as políticas existentes, voltadas para a formação docente, podem trazer incentivos e auxílios para a inserção em sua carreira. Para a estruturação deste trabalho, foram necessários a leitura e fichamento de diversos artigos científicos sobre políticas públicas de inserção do professor iniciante existentes no Brasil. Pode-se identificar a importância do incentivo ao professor iniciante dado pelo poder público, através do custeio de recursos e capital, a fim de minimizar situações relatadas pelos mesmos, que traziam o sentimento de insegurança, solidão e outras angústias cotidianas. Destaca-se, dentre as políticas de inserção encontradas, o programa “Bolsa Alfabetização” (uma política de acompanhamento aos professores iniciantes ofertada no Estado de São Paulo) e a “Bolsa Estágio” (que ocorre no município de Jundiaí/SP). Além dessas políticas, apenas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aparece como uma ação que abrange todo o território nacional. Ele é desenvolvido na esfera da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem por finalidade, além de fomentar a qualidade da educação básica pública brasileira, contribuir para a formação de estudantes de cursos de licenciatura e promover a valorização do magistério. A análise do material possibilitou o entendimento dos vários motivos pelos quais muitos profissionais da docência evadem da carreira ou optam por não ingressarem na profissão. Um destes motivos é o “choque com a realidade”, gerado pela verificação das reais condições de trabalho, por dificuldades cotidianas de sala de aula e também de convivência com os demais profissionais da área. Sendo assim, acredita-se que é relevante o conhecimento das políticas públicas de inserção. O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado (que muitas vezes se encontra superficial e fragmentado), uma vez que sua carga horária é ampla e contínua, tendo em vista que as ações durante a vivência enquanto bolsista propiciam uma noção mais aproximada da realidade do contexto escolar. Uma vez que alunos de um curso de formação de professores são bolsistas do PIBID, e possivelmente poderá fazer parte do grupo de professores iniciantes, acredita-se que inseridos no programa, esses universitários terão um olhar diferenciado no que diz respeito ao início da carreira docente e acredita-se que o PIBID possa oferecer subsídios aos diferentes contextos encontrados nas escolas, permitindo que o professor supere as dificuldades iniciais, construa sua prática, e estabeleça sua própria identidade profissional.

O PIBID E OS PROFESSORES INICIANTE: MINIMIZANDO O “CHOQUE COM A REALIDADE”

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Luana Colombari

Ana Paula de Lima Oliva

Silvia Esteves

Toyama Silva

O professor ao iniciar sua carreira, se depara com situações incomuns às idealizadas durante a formação, causando assim o chamado *choque com a realidade*. Nesse sentido, este trabalho propõe uma análise das causas, consequências e alternativas para superar os desafios enfrentados no início da docência, por meio de reflexões e discussões sobre essa fase ora de descobertas, ora de frustrações, que acaba acarretando muitas das vezes uma desestabilidade, tanto emocional quanto psicológica do professor iniciante. Partindo dessas considerações, a pesquisa bibliográfica aqui apresentada, tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre o professor iniciante e o *choque com a realidade*. O estudo sobre o tema pautou-se nas literaturas de Ana Maria B. de Mendonça Chaves, (2015), Tardif e Raymond (2000), Silva (1997), Leone e Leite (2012), e Paulo Freire (1996). Com o intuito de enriquecer a discussão foram utilizados ainda relatos de bolsistas do *Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia - Poços de Caldas*, que faz parte do projeto *As licenciaturas da UEMG e a Educação Básica: construindo saberes e práticas docentes*, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade do Estado de Minas Gerais. Esses depoimentos consistem em “relatos (orais e escritos) sobre as primeiras vivências em sala de aula” (CHAVES, 2015, p. 118) e estão disponibilizados na tese de Ana Maria B. M. Chaves. Partindo desses relatos, nota-se a relevância do PIBID como um programa de apoio para futuros pedagogos, na medida em que possibilita unir a realidade escolar com a universidade, o que auxilia no processo de “transição aluno-professor” (CHAVES, 2015, p. 56). O subprojeto minimiza ainda anseios advindos dos graduandos, decorrentes da falta de uma experiência mais significativa da realidade escolar, visto que na academia os estágios supervisionados são mais superficiais e muitas vezes não consistem na observação participante, o que limita a atuação do estagiário a um mero observador, limitando sua percepção sobre os contextos existentes na escola. Esta limitação existente dentro da Universidade acaba criando falsas expectativas no futuro docente as quais irão refletir somente em sua atuação quando não conseguir lidar com os dilemas de uma sala de aula, não sabendo como agir diante de tantas adversidades, a falta de um alicerce realmente eficaz em sua formação faz com que o professor entre em choque, assim ele dificilmente conseguirá ir adiante com sua profissão ou permanecer nela, caso ele não procure ajuda de amigos professores, coordenação da escola e afins, acarretará em diversos problemas psicológicos em que será obrigado a desistir de sua carreira. Em relação a essa articulação que o PIBID

proporciona entre escola e universidade, nota-se uma certa dificuldade em intervir diante de determinadas situações de “instabilidade”, sejam elas referentes ao contexto em que os alunos estão inseridos e/ou na relação professor aluno em sala de aula, porém são essas vivências imprevisíveis do cotidiano escolar que fazem a diferença na formação docente, agregando práticas de ações reflexivas, que são necessárias para uma boa formação e melhor desempenho profissional.

O PIBID EM UM AMBIENTE SOCIOMORAL COOPERATIVO: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Michele Mendes Santana Inês

O presente trabalho busca uma reflexão sobre a importância da Gestão Democrática no ambiente escolar, bem como sua relação com um ambiente sociomoral cooperativo. Descreve os resultados e transformações conquistados pela Escola Municipal Wilson Hedy Molinari (Poços de Caldas), a partir da nova Proposta Pedagógica, reconhecida pela UNESP como experiência bem sucedida em Educação Moral. A atual proposta da Escola foi baseada em diagnóstico levantado a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2007, quando o corpo docente e técnico perceberam que a postura do aluno comprometia tanto o processo de ensino- aprendizagem quanto as relações interpessoais da escola. Propõe uma reflexão sobre a possibilidade de uma Gestão Compartilhada, mostrando que apesar dos obstáculos, a escola caminha para efetivação da participação da Comunidade. Por fim, busca dialogar sobre como a experiência da escola pode contribuir para o processo de formação das bolsistas do PIBID e como inseri-las neste contexto. Atualmente, um dos grandes desafios da Escola Pública é repensar suas formas de organização visando uma formação cidadã, desafio este que exige do Gestor a busca por mecanismos de articulação e participação efetiva de toda a Comunidade nos Processos de Decisões. Durante a reelaboração do PPP percebemos o quanto nossa

escola ainda precisava avançar no que diz respeito às tomadas de decisões. Diante disso, fez-se necessário um estudo aprofundado sobre formas de se propiciar o envolvimento de toda a comunidade na definição de metas e tomada de decisão consciente e coletiva, a fim de atingir o que a escola se propõe: mudanças de paradigmas e busca da autonomia do educando. Segundo Paro (2002), se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas populares. Nesse sentido precisam ser modificados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. Goodson (1995) afirma que a palavra “currículo” vem da palavra latina *scurrere* – correr. – e se refere a curso ou carro de corrida. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado. Partindo da premissa de que é essencial conhecer a realidade na qual o processo ensino-aprendizagem se processa, torna-se imprescindível o acompanhamento da atuação de todos os integrantes da comunidade escolar através da Avaliação de Desempenho. Os indicadores/diagnósticos possibilitados por esse acompanhamento são sinalizadores dos avanços e dificuldades apresentadas por cada um, e também subsídios para o levantamento das necessidades a serem trabalhadas com cada um em particular. A relação entre o PPP e a Gestão Escolar Democrática precisa ser melhor entendida pois o PPP não é o espaço reservado tão somente para as ações pedagógicas, nele encontra-se a ponte entre o pensar e o agir, e a gestão democrática não é um fim em si mesmo, mas um elemento essencial à democratização do ensino. O PPP, como implementador da gestão, democrática deve refletir as lutas do Direito de Todos à Educação como um bem público. Para ressignificar o PPP enquanto espaço primordial da gestão democrática na escola pesquisada torna-se necessário uma ação que vá além da viabilização da participação da comunidade interna nos processos decisórios e da intenção manifestada. Os caminhos apontados pelo estudo mostram a necessidade de se promover na Escola, iniciativas coletivas de reflexão que estejam em consonância com os objetivos da Escola Pública brasileira. Tais iniciativas devem ser realizadas com o trabalho voltado para as questões do processo educativo e da gestão escolar, em particular no tocante à formação continuada de seus integrantes. Entre outras iniciativas e parcerias, desde o início de 2014, a escola tem sido parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a fim de favorecer a formação e a participação das alunas bolsistas no dia a dia escolar, dando oportunidade

para vivenciarem o processo ensino-aprendizagem, bem como as formas de resolução de conflitos. As alunas bolsistas têm sido inseridas na proposta da escola, assessoradas pelas professoras acompanhantes durante o trabalho na sala de aula, bem como pela professora supervisora do PIBID. Dialogando entre a teoria e a prática, é possível que as alunas bolsistas se sintam aptas para que futuramente possam exercer, com excelência, a profissão. As alunas bolsistas são consideradas pela Comunidade Escolar como integrantes do quadro de profissionais da escola, o que facilita a participação e atuação junto às professoras acompanhantes. As mesmas participam, inclusive, do processo de formação dos profissionais da escola.

OS IMPACTOS DA SÍNDROME DE *BOURNOUT* NA CARREIRA DOCENTE

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Paula Azevedo de Avila

Sabrina Tóme Leal

Sirléa Maria da Silva

Atualmente, sabe-se que dentre os principais fatores responsáveis pelo afastamento do trabalho há o estresse, que compromete a qualidade das interações sociais, e pode levar a uma doença específica: a Síndrome de *Burnout*. O presente estudo tem como principal objetivo investigar os impactos da Síndrome de *Burnout* na carreira docente, haja vista que nos últimos anos tem aumentado os números destes profissionais com a doença, sendo também um dos agravantes que levam professores iniciantes a desistirem da carreira docente. O estudo objetivou, ainda, analisar as causas e consequências da Síndrome de *Burnout*, bem como as possíveis formas de intervenção e tratamento. Segundo Abreu (2002), a expressão estresse foi utilizada no campo da Física, para descrever uma pesada carga, que pode afetar determinada estrutura. Por isso o termo estresse pode ser usado para descrever uma situação de muita tensão e também para definir a quantidade de tensão de tal situação. Conforme Dalagasperina e Monteiro

(2014) a Síndrome de *Burnout* é desenvolvida com mais frequência em profissionais de segurança pública, da saúde e professores. Várias situações do cotidiano docente contribuem para o estresse e posteriormente para a Síndrome de *Burnout*. O excesso de trabalho, a ausência de uma formação contínua, a falta de apoio e reconhecimento somados ao baixo salário e a instabilidade financeira são exemplos destas situações. A síndrome muitas vezes não é reconhecida pela escola ou pelos próprios profissionais, que continuam a lecionar mesmo com os sintomas. Enquanto a produtividade do professor e a qualidade do ensino diminuem, os números de atestados médicos aumentam, bem como a vontade de abandonar a profissão. Para a elaboração deste trabalho foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica, que consiste no desenvolvimento da pesquisa por etapas, partindo da escolha do tema e do levantamento bibliográfico até chegar à redação final do texto. Permitindo assim, uma análise mais ampla do assunto em questão (GIL, 2002). Foram usados como fontes bibliográficas artigos científicos retirados das bases nacionais de dados: Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePISC). Os descritores utilizados na pesquisa foram: Síndrome de *Burnout*; *Burnout*; Educação; Depressão; Estresse e professores. Após fazer uma seleção prévia dos artigos, através da leitura do resumo e a pertinência ao tema proposto, os manuscritos foram analisados com base nos procedimentos de leitura descritos por Gil (2002). Esses consistem nas leituras de caráter exploratório, seletivo, analítico e interpretativo, com a função de obter melhor explanação do assunto. Finalizada a leitura e análise dos textos, foram devidamente fichados e organizados, na perspectiva de elaborar um texto que respondesse aos objetivos propostos. Verificou-se que para tentar se livrar dos obstáculos enfrentados no dia a dia, professores criam mecanismos de fuga e de enfrentamento que podem ter uma atitude positiva ou negativa, dependendo da maneira utilizada (SANTOS, 2009). As estratégias de fuga podem levá-lo ao adoecimento, a se tornar uma pessoa fria e sem sensibilidade com os problemas alheios. Porém, o enfrentamento da Síndrome de *Burnout* também passa por outra vertente em que, ao invés de fugir dos problemas, são procuradas soluções para eles. Os mecanismos de enfrentamento encontrados tais como atividades diferenciadas que não estejam centradas apenas na sala de aula, o intervalo, a socialização na sala dos professores e o tempo livre para o lazer, podem trazer conforto e devem ser observados. Segundo Santos (2009), enquanto o professor souber ter domínio para enfrentar os desafios do

cotidiano escolar tornando-o viável a aprendizagens, ele está sendo responsável, criativo e resistente. Já os docentes que não se prontificam a fazer atividades com propósitos educativos, burlam o tempo de aula e realizam um ensino irresponsável, contribuem para uma banalização do processo educativo e podem acabar perdendo completamente o prazer de ensinar. Ante o exposto, esclarece-se que a Síndrome de *Burnout* é uma doença gradativa e não acomete o indivíduo de uma hora para outra. Suas causas geralmente surgem a partir do ambiente social de trabalho. Ambientes saudáveis, bem como capacitação e tempo para o lazer ajudam os profissionais a se tornarem menos vulneráveis (ANDRADE; CARDOSO, 2012). A escola precisa ter boas condições estruturais, físicas e pedagógicas. Receber investimentos em formação básica e continuada, em práticas que favoreçam a atuação do docente, em ambientes sociais saudáveis e em qualidade de vida dos professores, para que possa oferecer boas condições de trabalho.

PIBID: ANÁLISE DE UM PROGRAMA DURADOURO E NOVAS PERSPECTIVAS

Felipe Souza Soares
Renato da Silva Melo

Presente na Escola Estadual Henrique Diniz desde o ano de 2013, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Minas Gerais é uma iniciativa que já se integrou ao cotidiano escolar sob a forma de atividade complementar de acesso a conteúdos diversificados aos alunos e contato com uma instituição renomada de Ensino Superior. No terceiro ano de presença do programa na instituição de educação básica, com seu foco voltado ao Ensino Médio, descortinam-se novos desafios à coordenação e aos bolsistas, pois a longa duração de um projeto escolar implica na perda de um elemento surpresa, de novidade, pelos jovens e adolescentes, um público bastante inteirado acerca das inovações tecnológicas. Este novo panorama encontrado demanda igualmente um novo olhar, novas abordagens, metodologias essenciais à manutenção da execução das

oficinas e atividades propostas. Por isso mesmo, observa-se um amadurecimento tanto da própria interação entre as duas instituições de ensino, bem como das relações entre os bolsistas e a escola em que desenvolvem seus projetos, amadurecimento esse importantíssimo para a formação profissional de um docente e que dificilmente se obtém nos estágios regulares dos cursos de licenciatura. As escolas escolhidas para desenvolvimento das oficinas do PIBID em 2014 e também em 2015 estão situadas em bairros periféricos da cidade de Barbacena, e possuem perfis socioeconômicos bem específicos de suas localizações que tiveram de ser levados em consideração na elaboração dos projetos pelos bolsistas. Em tal realidade, a falta de boas perspectivas de acesso ao Ensino Superior, tipo por muitos alunos como algo distante e que exige alto custo de deslocamento ou mesmo moradia, gera necessidades pragmáticas, voltadas ao um imediatismo para o ingresso no mercado de trabalho. A procura por cursos técnicos e/ou profissionalizantes é geralmente observada como preocupação dos discentes do Ensino Médio, o que pode ser entendido como elemento motivador para a busca das atividades extraclasse no contra turno das escolas. Entre 2014 e 2015, portanto, foram oferecidas oficinas de temáticas variadas, mas que traduziriam em alguma aplicabilidade prática cotidiana ou mesmo profissional vinculada às abordagens sociológicas planejadas pelos bolsistas, tais como oficina de "As canções como construção de sentido sociológico" (com foco prático da interpretação crítica de textos), "Oficina de Língua Brasileira de Sinais" (visando ao despertar para a importância da LIBRAS no mundo inclusivo), oficina "Sociologia da cultura e modos de fazer: artesanato" (com foco prático em trabalhar diversas manifestações culturais atuais sob forma de artesanato) e a oficina do "Curso Preparatório para o ENEM" (como preparo dos alunos à principal forma de acesso ao Ensino Superior, trabalhando-se as áreas de Linguagens e Ciências Humanas). Mais do que números, as oficinas desenvolvidas de 2014 até o presente momento contribuíram inegavelmente para uma melhora qualitativa do ensino público, perceptível pelo amadurecimento e valorização do conhecimento demonstrados pelos alunos, do estreitamento dos vínculos entre as instituições e da atuação dos acadêmicos do curso de Ciências Sociais ao longo do processo. O enriquecimento das atividades escolares é primordial para o desenvolvimento das práticas educacionais e para a subversão da lógica presente em instituições de ensino por tanto tempo desvalorizadas, reduzidas ao papel de disseminadoras de uma visão oficial, uniformizadora e dominante. Para os acadêmicos, a experiência e a vivência

para além dos moldes burocratizados de muitas instituições públicas e dos estágios simplesmente contabilizados em horas que muitas vezes pouco têm a agregar à formação profissional criativa, autônoma e inovadora, são chaves para a disseminação, em suas futuras carreiras de educadores, de uma mentalidade nova, transformadora e, mais do que nunca, necessária.

PÔSTERES

PÔSTERES

EIXO 1: “ ENCONTRO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA”

ESCREVENDO COM O ESCRITOR

Camila Lopes Cravo Matos

Sabrina Rodrigues Netto

Anna Carolina Silva Franklin Azevedo

Dora Marta de Oliveira

Elisama Eli Carvalho dos Santos

Francislanda de Almeida Freitas Soares

Maria Eduarda Souza Fonseca

Rodrigo Fialho Silva

Thamires Gomes de Almeida

Através do projeto "Escrevendo com o Escritor" desenvolvido pelo Instituto Francisca de Souza Peixoto, idealizado pela professora Andrea Toledo, a equipe do Pibid da Escola Municipal Ribeiro Junqueira, apresentou aos alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade o livro “Vida de Caramujo” do autor Silvio Costa. As atividades foram realizadas no jardim da Casa de Leitura Lya Botelho, com as crianças do 1º e 3º anos, após a contação de história foi desenvolvida uma atividade com colagem utilizando tampinhas de garrafas PET e pratos de papelão. Trabalhou-se objetivamente com aspectos da coordenação motora fina, conscientização sobre a responsabilidade com o meio ambiente, despertando criatividade e imaginação. A educação tem por objetivos formar cidadãos críticos e participativos, tendo em vista esses pressupostos, realizou-se uma eleição para a escolha do nome do caramujo, personagem principal da obra, a atividade desenvolveu-se com os alunos do 2º ano e alunos do reforço escolar, onde cada classe indicou um nome a ser votado. Toda a escola participou de campanhas, da votação e da apuração dos votos, foi eleito o nome Relâmpago. A contação de história para os alunos dos 4º e 5º anos promoveu debates interdisciplinares sobre meio ambiente e diversidade. O cenário do livro e seus elementos foram reconstruídos e

transformados em um jogo, onde cada personagem do livro, representada por uma criança, é colocada como um peão de tabuleiro em tamanho real e todos podem participar. "Ao brincar a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade". (VYGOTSKY, 1987)

EIXO 2: “CULTURAS COLABORATIVAS DOCENTES”

APLICAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTO MEDIADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Júlio César Pereira Ribeiro

Deisiane Martins Pereira

Muitos professores de nossas escolas ainda utilizam o modelo tradicional de ensino, ou seja, apenas passando informações do professor para o aluno, aulas expositivas, o que nem sempre resulta em aprendizado efetivo. O estudo da Biologia deveria estar voltado para a ampliação de uma conduta científica e crítica dos estudantes. O ensino das células está no currículo das escolas e tem servido como base para o entendimento do organismo como um todo. Contudo, os professores se deparam com limitações dos alunos na aprendizagem da caracterização de células procarióticas e eucarióticas animais e principalmente de constituintes celulares como as organelas. O objetivo desse trabalho foi avaliar o uso de maquete dos modelos celulares citado acima no ensino médio da Escola Estadual Senador Levindo Coelho, Ubá/MG, avaliando o desempenho dos alunos com o uso do material didático para o reconhecimento das organelas que distinguem a célula procariótica e a célula eucariótica animal da célula vegetal. O desenvolvimento do projeto justificou-se pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino com aplicação de novas metodologias, com uso de materiais didáticos diversificados que facilitem a compreensão do conteúdo. Após realização da atividade proposta foram aplicados questionários para verificar o quanto a confecção dos modelos didáticos facilitou a assimilação do conteúdo pelos alunos. Entre os resultados obtidos, 76% dos discentes consideraram que o trabalho realizado chamou mais atenção durante

as aulas. Assim, ficou evidente a importância do mesmo no ensino, pois os alunos puderam compreender as estruturas celulares. Isto indica que a maquete como recurso didático despertou o interesse dos alunos, pois o tamanho, o uso das cores fortes e material diferenciado permitiram aos alunos participação ativa e entusiasmo na atividade proposta. A partir dessa abordagem diferenciada os discentes puderam interagir e aprender de forma dinâmica e prazerosa.

INTERAÇÃO HOMEM E O MEIO: TRABALHO DE CAMPO COMO RECURSO DIDÁTICO- PIBID/GEOGRAFIA

Cláudio Adão De Andrade Couto

Letícia Silva Mendonça

Raquel de Paula Ferreira

Vaini Madalena Martins

Dayane Bezerra Lima

Caio César de Paula Pereira

Este pôster tem como objetivo apresentar pelo método descritivo a aplicabilidade do trabalho de campo que os estudantes da Escola Estadual Maestro Josino de Oliveira vivenciaram na atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. No ensino da disciplina de Geografia, o trabalho de campo mostra-se uma importante ferramenta na perspectiva da produção do espaço e na construção do conhecimento. A Geografia analisa as interações que se dão entre o ser humano e o meio em que vive, formando a partir dessa relação o espaço geográfico. A ida ao campo é como se fosse um laboratório de fixação do que foi ministrado pelos docentes dentro do ambiente escolar, formulando no aluno uma concreta consciência do que foi explanado. Sendo auxiliados pela professora da disciplina foi possível à integração das aulas teóricas com a prática da ciência geográfica. Foi fundamental incentivar os alunos na exploração e na análise crítica do espaço que eles habitam levando-os a interagir com o passado numa visita ao Museu Municipal, onde eles observaram as transformações espaciais que sua própria

cidade passou e que ainda passa, assim como a ida a Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade de Frutal, para que eles se deparassem com o futuro e as modificações valiosas que um ambiente acadêmico pode trazer a sociedade, como também visitas a locais específicos da cidade, como parques de intervenção ambiental, instituições sociais como asilos, como na própria escola em que estudam e não notam a transformação do meio a sua volta. Os resultados desse recurso didático são notoriamente positivos ao conhecimento geográfico e crescimento da cidadania deles. Conhecendo melhor o espaço em que vivem pode atribuir mais valor e respeito a ele. A integração do homem e o meio pelo trabalho de campo levará o aluno a internalizar o saber e conhecimento concreto.

Eixo 3: “Diversidade, cultura e arte na Educação Básica”

“COMFABULANDO”

Camila Lopes Cravo Matos

John David Moraes Corrêa

Amanda Valença Pereira

Deliane Souza Oliveira

Glenda de Moraes Ladeira

Karine Apolinário Silva

Kátia Fernanda Cabral Miranda

Phirscilla Saturnino da Silva

Rodrigo Fialho Silva

No ano letivo de 2014, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Escola Municipal “Judith Lintz Guedes Machado”, deram início ao Projeto “ComFabulando” com o intuito de atender a iniciativa do subprojeto da UEMG-Leopoldina, que propõe ressaltar o gênero textual “fábula”, promover a leitura e aprendizagem, despertar o prazer através de metodologias criativas e do debate, levar

à reflexão dos conceitos e valores, proporcionar maior contato com leitura, escrita e interpretação. Visando despertar, através do lúdico, os valores e reflexões sobre os acontecimentos cotidianos, bem como uma análise interpretativa do texto, possibilitando contar, discutir, reproduzir e recontar utilizando a mesma fábula, tornando assim o trabalho mais rico e atrativo. Como Knuppe (2002) analisa: “A hora do conto é um momento especial para a criança. Nesse momento, ela aprende a ouvir, a esperar a vez de falar, a imaginar, fantasiar e criar a partir das imagens visíveis do texto.” Assim utilizamos na contação de histórias fantoches, teatro, avental, teatro de sombras, slides, imantógrafo, e outros recursos. Para cada fábula utilizou-se um recurso diferente e ao final de cada contação realizou-se uma atividade envolvendo debate entre os alunos e a prática através de confecção de materiais artísticos de maneira a absorver melhor a ideia contida na moral de cada fábula. A culminância do projeto aconteceu com a apresentação da peça teatral “A Festa no Céu”, com a participação dos bolsistas e professores, onde os alunos interagiram ativamente da aprendizagem social e cognitiva, estabelecendo uma relação com as outras fábulas apresentadas durante o projeto e seus ensinamentos e com isso tendo uma relação dialógica com o cotidiano escolar, bolsistas e comunidade.

EM BUSCA DE UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

David Sad Filho

Elaine Moraes Pinto Rossini

Luceni dos Remédios Oliveira

Josilene Dolores da Silva

Sabemos que a inclusão é um direito social e moral e não deve ser ignorada, sendo a responsabilidade tanto individual, quanto coletiva (MAZZOTTA, 2008). Dessa maneira, de acordo com Bueno (1999), devemos refletir se a inclusão de todos na educação realmente acontece, pois isso é muito mais do que simplesmente dar acesso à escola, uma vez que sem o planejamento e o preparo adequado as crianças com deficiência continuam sendo excluídas. Nesse sentido, o PIBID (Programa Institucional

de bolsa de Iniciação à Docência) da UEMG de Barbacena, Subprojeto em Pedagogia, tem como proposta principal não somente a formação desses futuros educadores integrantes do programa para a educação básica, como também o preparo e o incentivo a formação continuada dos bolsistas na inclusão escolar, já que o próprio contexto de atuação dentro da educação inclusiva contribui efetivamente para tal finalidade. Portanto, atuamos na Escola Municipal Embaixador Martim Francisco (CAIC), no período da manhã e, juntos com nossa coordenadora de área e supervisora, preparamos nossos atendimentos da maneira mais adequada aos alunos que possuem PDI inseridos no programa. Esses atendimentos acontecem primordialmente através de jogos e atividades lúdicas desenvolvidas de acordo com a necessidade específica de cada aluno atendido. Portanto, é possível observar que com a regularidade e individualidade das atividades aplicadas é visível o desenvolvimento e o interesse dos alunos, que com os bons resultados se sentem capazes e motivados, por isso acreditamos em uma escola verdadeiramente inclusiva, além disso, para nós bolsistas a participação no referido programa nos dá a oportunidade de aplicar a teoria estudada ao longo do nosso processo de formação.

“JOGANDO QUE SE APRENDE”

Camila Lopes Cravo Matos

Glenda de Moraes Ladeira

Amanda Valença Pereira

Karine Apolinário Silva

Deliane Souza Oliveira

Kátia Fernanda Cabral Miranda

John David Moraes Corrêa

Phirscilla Saturnino da Silva

Rodrigo Fialho Silva

Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da Escola Municipal “Judith Lintz Guedes Machado”, em Leopoldina/MG, constataram

por intermédio de um diagnóstico realizado com base nas informações transmitidas pelos professores e por avaliação aplicada aos alunos, que as maiores dificuldades se encontravam na leitura, escrita, interpretação de texto e matemática. Com base nas pesquisas de Pinto e Lima (2003) verifica-se que: A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais. Iniciou-se um trabalho com jogos pedagógicos visando suprir as dificuldades de forma lúdica e dinâmica, procurando alcançar objetivos como: desenvolver noções de quantidade; realizar cálculos mentais; estimular a memória; conhecer as letras do alfabeto e sílabas; desenvolver habilidades de observar, comparar, analisar e sintetizar; comparar palavras através dos fonemas; decodificar e identificar figuras; associar palavra/figura; leitura coletiva e individual e raciocínio lógico. Os jogos são desenvolvidos em cada turma de acordo com o grau de dificuldade encontrado. Os alunos são divididos em pequenos grupos, havendo um rodízio dos mesmos. O trabalho ocorre de forma satisfatória, tendo os objetivos atendidos, de acordo com as necessidades e habilidades de cada grupo e ainda propondo momentos de socialização e descontração. Pode-se observar que tais trabalhos têm colaborado também para o desenvolvimento da formação integral dos bolsistas em consonância com os estudos teóricos adquiridos na Universidade e contribuídos também para mudanças atitudinais dos alunos com relação às suas comunidades extraescolares.

APRESENTANDO O SUBPROJETO PIBID POÇOS DE CALDAS

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Thalita Vanessa Miguel Alves

Anna Paula Rodrigues Duarte

Helen Daise Camila Silva Franco

Jane do Vale Silva

Triciana Batista dos Reis Silva

O processo de implantação do subprojeto do PIBID, desenvolvido pelo curso de Pedagogia da UEMG/Poços, iniciou-se no mês de março de 2012. O subprojeto conta com a participação de 3 coordenadoras de área, 22 alunas bolsistas e 4 professoras supervisoras que acompanham o trabalho das alunas do PIBID em quatro escolas da rede municipal de ensino de Poços de Caldas. O subprojeto atende 456 alunos envolvidos. As escolas envolvidas no projeto atendem às comunidades de classes populares e apresentam realidades distintas (CHAVES, 2015). Como eixo norteador do subprojeto, foi elaborado o “Projeto Convivência”, com o intuito de contribuir para a formação das bolsistas, no que se refere à importância da construção de saberes e práticas docentes para compreensão dos ambientes escolares, contribuindo para seu desenvolvimento profissional, tentando minimizar o “choque com a realidade” (VEENMAN, 1984 in ESTRELA, 1997). Durante o ano de 2014, além da observação participante semanal, realizada pelas alunas bolsistas, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, elas desenvolveram as ações do Projeto Convivência, estruturado a partir de 4 eixos: “Conhecendo meus colegas e socializando esses conhecimentos”; “Refletindo sobre as relações de convivência”; “Cuidando da minha escola”; “Conhecendo as escolas do PIBID – intercâmbio”. O objetivo geral das ações era melhorar a convivência entre alunos/as no ambiente escolar, bem como a conservação deste ambiente. Apesar das dificuldades enfrentadas com a indisciplina dos alunos, a falta de experiência das bolsistas e também de várias professoras acompanhantes, entende-se que essa vivência foi positiva, pois ampliou a visão sobre a prática docente e reafirmou a importância do planejamento das aulas e de uma formação continuada, buscando sempre estabelecer boas relações profissionais no ambiente escolar.

ETNOMUSICOLOGIA E METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA MUSICALIZAÇÃO

Gislene Marino

João Marcos Almeida Pinto

Gelson Luiz da Silva

Poliana Débora dos Santos Cota

Neste trabalho, descrevemos como a etnomusicologia está sendo aplicada em um projeto de musicalização junto aos alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual em Belo Horizonte. No decorrer da pesquisa procuramos observar como alunos de uma escola convencional reagiram à musicalização enquanto disciplina curricular. Nós, bolsistas do PIBID, em princípio, usamos de uma estratégia fundamentada em orientações extraídas do modelo proposto pela pedagoga Violeta Gainza, que previu a musicalização a partir do conhecimento das vivências musicais de cada aluno em um exercício chamado “anamnese”. Nosso desafio primeiro foi o de oferecer uma possibilidade de musicalização que não privilegiasse o ensino de instrumentos e da notação musical tradicional europeia, partindo das experiências musicais de cada indivíduo daquele grupo. Social. Ao inserirmos a ideia de uma musicalização à luz dos pressupostos etnomusicológicos, tivemos que confrontar nossa proposta educativa com as diretrizes do Projeto Político-pedagógico da escola conveniada, que até então não continha música no elenco de suas disciplinas, e a concebia como sendo algo universal, único ... transcendental. A paisagem sonora que compõe o ambiente escolar tanto quanto as possibilidades de “escuta involuntária” em atividades de contêm música como fundo, foram relevantes na definição das condutas didático-pedagógicas. Ao longo de 2014, o contato dos alunos com esse olhar que nos remete à pluralidade cultural, trouxe, para dentro da sala de aula, a valorização da cultura pelos seus próprios parâmetros, na qual valores exclusivamente estéticos não eram priorizados frente aos significados inerentes a cada grupo. Estilos e gêneros musicais diferentes, por exemplo, foram reconhecidos como fonte de valores, assim

como o valor cultural de cada aluno, entendendo a escuta e o fazer musical de cada um como a valorização da diversidade.

PIBID MÚSICA/EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: BREVE HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

Gislene Marino

Raíssa Oliveira Lopes Vieira

Renata Fernandes de Souza

Ronan Santos Rocha

A Escola de Música da UEMG aderiu ao PIBID em 2012, envolvendo alunos de seus cursos de Licenciatura em Música: habilitação em Educação Musical Escolar (LEM) e em Instrumento ou Canto (LIM), a fim de ampliar as experiências docentes de seus graduandos e contribuir para a implantação da música na escola básica, de acordo com a lei 11.769/08. O PIBID propicia ao licenciando o contato com o cotidiano da escola, amparado por professores supervisores que atuam nesse contexto, e por professores da universidade, que procuram articular a formação pedagógica e musical com as práticas vivenciadas nos espaços escolares. A proposta inicial do Subprojeto LEM teve como foco a imersão no universo escolar e o diagnóstico das possibilidades de realização de projetos musicais nas escolas, dialogando com os contextos e sujeitos com os quais trabalharam. A interdisciplinaridade fundamentou os projetos realizados. Posteriormente, buscou-se as contribuições da Etnomusicologia para aprofundar nas reflexões e no planejamento das ações a serem desenvolvidas nas escolas, baseando-se na concepção de música como construções socioculturais. No momento atual, os principais temas abordados são educação sonora, apreciação musical ativa e fazer musical criativo. Tendo em vista a poluição sonora presente ao redor e dentro das escolas, propôs-se a utilização de atividades do pedagogo Murray Schafer para conscientizar os alunos sobre o valor do silêncio e dos sons do mundo moderno. O planejamento contemplará também a integração entre as modalidades de envolvimento com a música fundamentadas no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979), que prioriza o fazer musical criativo e a participação ativa do aluno. A partir dos projetos realizados, espera-se ampliar a compreensão sobre o cotidiano escolar por meio de diálogos,

reflexões e práticas musicais. Pretende-se que as escolas acolham os projetos de música a fim de que a educação musical possa ser implementada nos currículos de forma efetiva.

PRIMEIRAS VIVÊNCIAS NO PIBID MÚSICA

Gislene Marino

Estênio Jeferson Chaves Inácio

Poliana Débora dos Santos Cota

Minhas primeiras vivências no PIBID deram-se na E. E. Francisco Menezes Filho, localizada na região da Pampulha, em Belo Horizonte. Senti uma certa insegurança quando me deparei com os alunos do ensino médio, e busquei informações dos demais bolsistas que já atuavam na escola, a fim de me preparar para minhas intervenções. Observando os alunos em sala de aula, percebi um enorme desinteresse deles pela aula ministrada. Grande parte dos jovens escutava música no celular enquanto copiavam a matéria do quadro. Procurei saber sobre os gostos musicais dos alunos: alguns tinham um gosto musical bem diversificado e outros tocavam algum instrumento ou tinham algum parente que tocava como músico profissional. Neste período de observação, fui ganhando a confiança dos alunos como um professor. Em minha primeira intervenção, baseei-me nas ideias do educador musical M. Schafer. Nesta aula conversamos sobre a importância da música em nossa vida e sobre as diversas formas que ouvimos música e os sons do ambiente. Fizemos uma atividade que tinha como objetivo trabalhar a atenção dos alunos para o som produzido por um instrumento musical. Esta atividade foi realizada pelos alunos de todas as turmas com muito entusiasmo. Ao final de cada aula, os alunos que já tocavam algum instrumento ou cantavam apresentavam uma canção para a turma. Em todas as aulas que ministrei observei que os alunos gostavam mais das aulas práticas, talvez por poderem movimentar-se e sentir a música no corpo, afirmando assim o pensamento de Émile Jaques-Dalcroze. Para fechar o ano de 2014 na escola, foi realizada uma apresentação de alguns alunos do primeiro e segundo ano. A falta de espaço físico adequado e recursos eletrônicos dificultaram para um melhor

desenvolvimento da atividade. Apesar disso, os alunos se envolveram e relataram que é preciso haver aula de música na escola, para que a música não seja uma área de conhecimento somente para uma classe, mas para todos.

PRÁTICAS MUSICAIS INFORMAIS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO MÉDIO

Mauro Dell'isolla
Fernando Venturelli
Lucas Carvalhais
Helena Lopes da Silva

O presente projeto propôs a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical como abordagem metodológica para as oficinas de música do PIBID UEMG oferecidas aos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Hilton Rocha de Belo Horizonte/MG. Apoiado no trabalho de Green (onde a autora define o termo “informal” como aprendizagem que ocorre fora do ambiente escolar), as oficinas tiveram como objetivo adotar e adaptar os aspectos das práticas informais de músicos populares como proposta para o seu ensino. As aulas foram planejadas em reuniões coletivas semanais, nas quais se estruturaram propostas para a aprendizagem informal através de atividades de apreciação, execução e criação musical. Considerando o interesse demonstrado pelos jovens participantes em aprender a tocar suas músicas preferidas, a abordagem metodológica mostrou-se adequada, visto que propicia a integração de diferentes maneiras de aprender música em um ambiente informal. Durante o processo, os bolsistas atuaram como mediadores, uma vez que a proposta oferece liberdade aos jovens para escolherem as ferramentas a serem utilizadas para o aprendizado, como vídeos, textos e/ou tablaturas, bem como para a escolha do repertório. Nessa abordagem, os bolsistas aprenderam a interferir com cautela nos processos de aprendizagem dos alunos, focalizando principalmente os aspectos da prática musical, sem se importar, inicialmente, com aspectos técnico-musicais. Embora a oficina aconteça no contra-turno do currículo escolar, conseguiu-se estabelecer um diálogo com

a escola e com a comunidade por meio da promoção de eventos, como aulas abertas e apresentações musicais. Dentre os resultados parciais, destacamos a mudança da postura do professor, o qual passa atuar mais como mediador do que centralizador dos processos de ensino e aprendizagem de música e o crescente interesse dos alunos da Escola em participar das oficinas de música.

UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NO ENSINO E APRENDIZADO DE MÚSICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID MÚSICA UEMG NA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE DUTRA

Felipe Tavares Justen

Helena Lopes da Silva

Marcio Oliveira

O uso da tecnologia já é parte integrante da vida dos jovens, uma vez que fazem uso de diferentes mídias e dispositivos. Frente a essa realidade, o subprojeto PIBID Música UEMG propôs, em 2014, a realização de uma proposta interdisciplinar envolvendo música e tecnologia na oficina de Tecnologia da Informação[1] oferecida pela Escola Estadual Presidente Dutra.

Dentre os objetivos da oficina, propôs-se: conhecer os dispositivos tecnológicos utilizados pelos alunos; analisar os principais usos que os jovens faziam desses dispositivos e oportunizar o aprendizado musical através das ferramentas tecnológicas. Participaram desse projeto duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, com 40 alunos de 14 a 16 anos de idade. Os dispositivos móveis utilizados em aula foram os celulares, tablets e notebooks dos próprios alunos, uma vez que esses eram trazidos cotidianamente para a escola. A oficina teve como foco a criação musical, trabalhando o desenvolvimento do conhecimento sonoro a partir da percepção dos sons e exercícios de escuta, conforme proposto por Schafer (2011). Produzir música e vídeo a partir dos próprios celulares e tablets permitiu aos alunos vivenciarem a música em suas diferentes formas e participarem do seu processo criativo (Swanwick, 2003).

Com isso, os alunos foram capazes de compreender a relação existente entre música e imagem, bem como passaram a entender e a empregar o uso da linguagem musical. A utilização dos dispositivos móveis na aula de música, ferramenta amplamente utilizada pelos jovens em suas vidas, proporcionou o aumento do interesse e do aprendizado nas aulas de música, além da ampliação do conhecimento musical.

APROPRIAÇÕES DE HERANÇAS TRIBAIS AFRICANAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Maria de Lourdes Cunha

Paulo Espinha

Rosângela Pereira

Shirlei Martins

Wagner Ribeiro

Cibele Lauria Silva

Glaucia Marcondes Vieira

Vanessa Eleutério Miranda

O primeiro ano de atuação no PIBID foi de grande relevância para nossa formação, pois é notória a importância de uma prática interdisciplinar e transversal para a renovação do ensino brasileiro. A proposta de um trabalho interdisciplinar, com a temática Cultura Afro-Brasileira, vem corroborar com este desejo de inovação, oferecendo assim embasamento teórico e prático aos futuros professores. O Subprojeto Interdisciplinar PIBID/UEMG Cultura Afro-Brasileira e Educação envolve a comunidade escolar em um projeto de busca de conhecimento e discussão, de problematização e de engajamento em ações concretas que visem à valorização da diversidade cultural brasileira. Pensar no espaço escolar como um local de diferentes sujeitos de diferentes culturas é pensar no trabalho em que o professor exercerá enquanto mediador das relações de ensino-aprendizagem, relações éticas e conflitos de ideologias. O projeto do PIBID nos permitiu visualizar essas diferentes questões no espaço escolar e trabalhar com a ancestralidade do Maculelê, dos Jogos Africanos e observar a forma como alguns professores vêm lidando com a implantação da Lei 10.639 de 2003 alterada pela Lei

11.645 de 2008 que define a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e vivências no ambiente escolar identificando elementos da cultura afro-brasileira. Público alvo na Escola Municipal Fernando Dias Costa, Escola Municipal Florestan Fernandes, Escola Estadual José Bonifácio, Escola Estadual Padre Eustáquio, em Belo Horizonte MG. Em sala de aula os alunos tiveram contato com discussões teóricas e atividades práticas. A partir das observações foi possível perceber o quanto à escola, é um espaço heterogêneo, e diversificado onde preconceitos às vezes se perpetuam, e com é possível fazer uma mediação entre a Educação Básica e a Universidade bem como promover atitudes de valorização da Cultura Afro-Brasileira com sucesso.

TAMBORES - UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL ESCOLAR

Débora Luana Costa

Fabiana Chaves Miranda

Rodrigo Bahia Zola

O trabalho tem o objetivo de analisar uma oficina de música, utilizando o tambor como instrumento musical devido a sua relação com a cultura afro-descendente, durante o ano de 2014 no subprojeto Interdisciplinar PIBID /UEMG, com a temática étnico racial. Na tentativa de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos do ensino formal, o ensino da arte e da música pode desempenhar um papel de incentivo ao enriquecimento cultural. Nesta proposta trabalhamos a identidade dos alunos de escolas públicas da cidade de Belo Horizonte, discutir a cultura afro-brasileira através da música, ritmo, movimento, arte e história. Utilizamos um instrumento musical relacionado com a história e cultura afrodescendente e introduzimos a histórica da música e do tambor numa aula de percussão. Os alunos gostavam do modo da organização, do manuseio do tambor, do som produzido e dos movimentos corporais. Para eles aquele momento era um momento de brincar, não pertencia ao cotidiano escolar, não era uma aula. Contudo, Vigotsky afirma (2007, pág.122): “ No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no

brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” O uso do tambor tornou a **cultura afro-descendente** mais atraente e divertida para alunos e professores, diferente da maioria dos dias, onde a alegria e os sorrisos pareciam que eram incompatíveis com o ambiente escolar.

AÇÃO EDUCATIVA PARA PREVENÇÃO DE DST’S

Danilo Orlando Pereira

Kelly da Silva

Luana Walquiria dos Santos

Gabriela Rodrigues Gonçalves

Fernanda Reis Martins

Laurenne de Fátima Marco

David Garcia Ferreira

A reflexão central desse trabalho se dá em torno de ações educativas desenvolvidas na Escola Estadual Padre Joãozinho, situada no município de Ubá - MG, no âmbito de informação e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis /AIDS. Neste sentido, percebemos uma intensa associação entre a escola e o objetivo de corrigir os desvios da conduta humana, aí incluídos os de ordem sexual. A ação educadora consistiu em reunir os alunos, inicialmente instigados a responder perguntas prévias sobre seus conhecimentos no que se refere às DST's e aos preconceitos presentes na sociedade. Após esta discussão inicial, os alunos foram apresentados aos temas, de forma teórico/expositivo, DST's, métodos de contaminação, tratamento e prevenção. Para finalizar, uma prática que demonstrava o quanto os mesmos estão sujeitos à contaminação de formas e situações onde menos esperam. O conhecimento que os jovens possuem em relação à transmissão das DST's fica evidenciado quando a grande maioria dos entrevistados assinalaram que estas são transmitidas através do contato sexual sem o uso do preservativo, no entanto, os mitos e os estereótipos também estão

muito presentes, pois uma considerável parte dos adolescentes responderam que é possível que a contaminação ocorra usando o banheiro, piscinas/sauna ou beijo (caso da AIDS). Ao final da aula prática, pode-se observar o quanto os alunos se sensibilizaram quanto aos riscos presentes em uma relação sexual não segura. Evidenciaram o espanto e impacto que causa na vida de uma pessoa adquirir uma DST de grave ação como a AIDS.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO

Marcus Vinicius Oliveira Silva

Eliane Borges Nunes Barbosa

Raissa Caroline Lucas Adão Ita

Marly Borges Oliveira

Nathália Rodrigues Silva

Elisangela Fagundes

O objetivo desse pôster é mostrar a importância do lúdico no ensino e aprendizado dos alunos, tanto no nível fundamental quanto do médio, onde os bolsistas PIBID/Geografia/CAPES Universidade do Estado de Minas Gerais na cidade de Frutal-MG vivenciaram na Escola Estadual Lauriston Souza por meio de atividades envolvendo jogos de xadrez, teatro, jornal e trabalhos de campo que propiciaram o envolvimento dos alunos nas atividades, buscando compreender a importância dos jogos e brincadeiras na construção do conhecimento geográfico. A metodologia utilizada foi a de criar atividades que incentivassem a criatividade dos alunos para que estes desenvolvessem e escolhessem o caminho a ser seguido em cada atividade, não dependendo exclusivamente dos bolsistas. Algumas das atividades desenvolvidas nos surpreenderam pelo empenho e interesse dos alunos, um desses casos foi o ensino do Xadrez que resultou na construção de um Xadrez Humano no pátio da escola e proporcionou horas de entretenimento para todos os envolvidos no projeto e de alunos que até então não frequentavam o PIBID. Avaliamos nosso trabalho sem dúvidas quanto da importância de uma base teórica advinda da universidade para uma experiência proveitosa tanto por parte dos bolsistas quanto dos alunos do projeto, a

interdisciplinaridade é outro ponto fundamental na educação básica, pois o isolamento de qualquer ciência gera desinteresse dos alunos sem uma aplicabilidade do conhecimento em seu cotidiano. O projeto proporcionou melhoras significativas nos bolsistas, os mais facilmente observados foram à postura ao se apresentar e a construção do conhecimento de forma linear para facilitar o entendimento.

EIXO 4: “TRABALHO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DAS ALUNAS BOLSISTAS DO PIBID, EM UMA ESCOLA DA RMBH

Maria de Lourdes Teixeira

Nanci Graciele de Paula Amaral

Claite Soares Ferreira Leão

Gislane Bozzi

Jussara Pereira de Oliveira

Raquel Alves Coelho

Este artigo relata a experiência de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do curso de Pedagogia, da Universidade Estado de Minas Gerais - UEMG, na atuação do Subprojeto Educação Ambiental - Segurança Alimentar, no ano de 2014, em uma escola da prefeitura de Belo Horizonte, com linhas de ações pedagógicas para as áreas do conhecimento de Matemática e de Ciências da Natureza, direcionadas/orientadas pelas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte. Reflexões sobre as práticas didático-pedagógicas foram fundamentadas em trabalhos de autores renomados que possibilitaram articular teoria e prática para o desenvolvimento do tópico hábitos alimentares. A “Atividade do Chips”, como proposta lúdica, possibilitou ampliar a fundamentação teórica piagetiana e vygotskiana e trabalhar com estudantes do 2º ano demonstrando filmes que falam de como os alimentos ricos em gordura e açúcar são prejudiciais, além de apresentar informações nutricionais de produtos muito consumidos entre os jovens, mas que são prejudiciais se

consumidos constantemente, a prática foi desenvolvida com os alunos do 1º ciclo da educação básica .O desenvolvimento da atividade pelos bolsistas do PIBID trouxe aprendizados que subsidiarão experiências práticas e teóricas importantes para a formação contínua de futuros docentes e para os alunos da educação básica as atividades práticas no ensino das ciências e matemática foram de suma importância, pois promovem motivação e facilitam a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Maria de Lourdes Teixeira

Nanci Graciele de Paula Amaral

Gardênia Eduarda Martins de Souza Ramos

O presente relato propõe uma reflexão sobre a formação docente pela bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, no Subprojeto Educação Ambiental Urbana, com foco na Segurança Alimentar, vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, em uma escola pública do município de Belo Horizonte, no bairro Campo Alegre. Durante o desenvolvimento do subprojeto na escola, atividades diversas foram propostas, como teatro, contação de história, jogos e oficinas com os alunos do 1º ciclo. Após as atividades, avaliou-se a prática desenvolvida, e cada bolsista elaborou seu próprio diário de bordo, onde relatou todo o desenvolvimento do subprojeto e teceu suas considerações. Essa dinâmica metodológica permitiu à licencianda analisar e refletir sobre as práticas dos professores no exercício da docência e as respostas dos educandos, durante sua participação nas atividades lúdicas, o que lhes estimulou aprofundar seus estudos teóricos sobre a formação docente, alicerçada em estudos de autores renomados. Essas experiências acrescentaram e enriqueceram a formação docente da licencianda, pois, favoreceram aliar teoria e prática. Esse trabalho facultou a interação entre a

licencianda e os professores da educação básica, articulando a relação entre formação inicial e a continuada, ao criar um movimento que integra a escola de Educação Básica e a Universidade, num processo formativo que amplia as condições, para que o diálogo entre os diferentes saberes aconteça de maneira interdisciplinar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ATIVIDADE LÚDICA CONTRIBUI PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria de Lourdes Teixeira
Nanci Graciele de Paula Amaral
Bruna de Oliveira Gonçalves

O presente trabalho narra a experiência de licencianda do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID, no Subprojeto Educação Ambiental Urbana – Segurança Alimentar, envolvendo as turmas de 1º e 2º ciclos, em uma escola pública do município de Belo Horizonte, situada na Vila Clóris. A atividade, o “Churrasquinho de frutas”, planejada como culminância do subprojeto, envolveu diferentes sujeitos da escola, oportunizando aos educandos a vivência de uma alimentação saudável. A realização da atividade possibilitou vivenciar a interdisciplinaridade, já que envolveu as áreas âncoras do subprojeto - Matemática e Ciências - e ampliar a fundamentação teórica referente aos conceitos de planejamento e a reflexão da prática com a teoria, conforme autores renomados. Este momento no cotidiano da escola, favoreceu o processo formativo das licenciandas, articulou teoria e prática, proporcionando a interação com a educação superior. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação. Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. A experiência na educação básica permitiu aos alunos a participação em uma atividade interdisciplinar cuja intencionalidade é clara: contribuir para a modificação gradual dos hábitos alimentares. Sob essa perspectiva, buscou-se, neste trabalho, mostrar como uma atividade lúdica pode constituir-se em uma ferramenta

essencial que possibilite um aprofundamento sobre o que já se conhece sobre alimentação e incentivar a busca pelo que ainda não se sabe.

A PARTICIPAÇÃO NO PIBID: AVANÇOS PARA O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Andréa Fernando Alcântara Claudiano

Ana Paula Corrêa Dias Menezes

Neste trabalho, refletimos sobre os avanços para o início da docência a partir da nossa participação no PIBID, desde o ano de 2012 até o presente momento. Realizamos, ao longo do período, observação participante em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede pública de Poços de Caldas. As realidades que encontramos não eram como a idealizada, e as professoras acompanhantes experientes tiveram um papel fundamental na nossa formação: se tornaram referência para nós. Partilharam conosco os seus saberes; mostraram-se muito receptivas e pudemos estabelecer relações de confiança. Já com as professoras iniciantes não ocorreu o mesmo, pois elas demonstravam insegurança em relação à nossa presença em sala de aula, subestimavam nossa capacidade para desenvolver atividades de ensino, e algumas vezes foram ríspidas conosco. Para nós, o choque inicial foi aos poucos sendo minimizado: discutíamos semanalmente na Universidade o início de nossa docência, avaliávamos nossas ações e buscávamos referencial teórico que nos explicasse as situações da docência e dos contextos escolares que vivenciávamos. O contato direto no dia-a-dia da escola com a equipe pedagógica, professores e alunos oportunizou que tivéssemos um melhor conhecimento sobre a rotina escolar, ganhamos confiança e pudemos compreender, sem estereótipos, as diferentes realidades escolares. Além disso, criamos perspectivas para uma atuação consciente da necessidade de uma formação continuada. Sentíamos-nos professoras na medida em que apareciam as demonstrações

(espontâneas) de afeto das crianças; para nós, nada foi mais importante do que a aceitação das crianças. Concluindo, afirmamos que a participação no PIBID, como alunas bolsistas, nos fez crescer em conhecimento, segurança e desenvolvimento profissional, além de aumentar nosso amor pela profissão. E entendemos que, para educar não basta ensinar, para educar é preciso saber e saber certo.

DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Gabrielle Módina

Karina Graziela de Paiva Gonçalves

O profissional da educação que se encontra nos três primeiros anos de docência é considerado professor iniciante (HUBERMAN, 2000). O início de carreira é uma etapa marcante; o professor iniciante enfrenta inúmeras dificuldades, e dentre elas, a condução do processo de ensino e aprendizagem e a resolução de questões relacionadas à disciplina. A falta de experiência e a idealização da escola e dos alunos também são fatores que contribuem para a ocorrência dessas dificuldades. Buscando aprofundar o estudo sobre o início da docência, realizamos pesquisa bibliográfica para conhecer as publicações que compartilham vivências e que são publicadas por equipes e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além de outros trabalhos que discutem sobre aspectos relacionados a inserção docente nas escolas. Os estudos apontam que as principais dificuldades dos professores iniciantes estão relacionadas à articulação entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada nas unidades escolares - os professores têm dificuldades de relacionar a bagagem teórica com o cotidiano escolar. Outra dificuldade recorrente refere-se ao relacionamento interpessoal entre professores e alunos. E, finalmente, as dificuldades de socialização profissional são evidentes. A partir desses estudos, compreendemos que nossa participação no PIBID pode nos auxiliar, como futuras professoras iniciantes, a superar as dificuldades com facilidade contando com o repertório adquirido no programa. Além disso, percebemos a relevância de se estudar as dificuldades

enfrentadas pelos professores e a importância que este programa possui na iniciação à carreira docente, haja vista que o PIBID é um instrumento de auxílio para os discentes que permite, ainda na graduação, a conciliação entre teoria e prática. O que deveria acontecer em toda a formação inicial, mas que, efetivamente, é oportunidade que somente bolsistas do PIBID podem usufruir.

ESCOLAS PARTICIPANTES DO SUBPROJETO PIBID EM POÇOS DE CALDAS

Renata Christian Oliveira Pamplin

Marcilene Mendes de Souza

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Naiane Cristina Faria

Jaqueline Marques Fernandes

Este trabalho apresenta duas unidades escolares que participam do PIBID em Poços de Caldas, onde atuam, em cada uma delas, 6 alunas bolsistas, que realizam observação participante. A Escola Municipal Wilson Hedy Molinari foi fundada no ano de 1948. Oferece o ensino fundamental I e II e EJA, e conta com 531 alunos, sendo que desse total, 116 participam do subprojeto do PIBID. É uma escola ampla, com espaços abertos, possui laboratório com computadores e sala de recursos. As professoras acompanhantes são experientes, e nos auxiliam na aquisição de saberes relativos aos processos de ensino-aprendizagem. A escola Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza foi fundada em 1927, e está instalada em um edifício imponente, tombado pelo município como bem cultural. Possui, dentre outros espaços, 50 salas de aula, duas quadras de esporte, ginásio poliesportivo, dois parques infantis, sala de recursos, mini teatro e campo de futebol, além de uma imensa área verde com árvores frutíferas. Atende cerca de 2500 estudantes da educação básica, e possui aproximadamente 100 professores. As crianças atendidas pelo subprojeto encontram-se nas séries iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos). As professoras acompanhantes são experientes e também desenvolvem um bom trabalho pedagógico, o que nos permite como bolsistas

um aprendizado prático riquíssimo. Atuamos nas duas escolas auxiliando as professoras na rotina das atividades escolares, seja em sala de aula ou em outros espaços das escolas. Vivenciamos, na prática, o exercício da docência, que requer saberes que vão muito além da teoria aprendida na universidade. A credibilidade que os pais dão aos professores, nessas escolas, nos mostra a responsabilidade que temos como futuras professoras e nos impulsiona a sermos profissionais melhor preparados. O subprojeto é de grande importância e contribui com saberes necessários e indispensáveis para nossa formação e nos permitirá uma aprendizagem significativa das práticas docentes.

NOVAS EXPERIÊNCIAS COM CONCEITOS SOCIOLÓGICOS

Bianca Trindade Elias

Renato da Silva Melo

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, instituído pelo Ministério da Educação e gerenciado pela CAPES, é um incentivo para que o aluno se aprimore e valorize a formação de novos professores. O PIBID age como um suporte para fazer com que os alunos de cursos de licenciatura sigam a carreira do magistério. O projeto funciona como uma experiência mostrando as dificuldades e os prazeres de estar em sala. Nesse espaço conseguimos inserir conteúdos que ficam fora da grade curricular. Iniciamos na Escola Estadual Henrique Diniz com a oficina “As Canções como construção do Sentido Sociológico”. A oficina possuía temas diversificados como, a imagem da mulher em alguns estilos musicais, na MPB, na ditadura militar, no Hip Hop e no Rap como forma de manifestação cultural. A segunda oficina foi a de “Sociologia com ênfase na cultura”. Essa oficina foi baseada nos conceitos do antropólogo estruturalista Lévi-Strauss. Durante os encontros estudávamos o autor, a história e a origem do filtro dos sonhos e depois confeccionávamos o filtro com os alunos. Com essa oficina mostramos que a cultura é tudo aquilo que é produzido a partir da inteligência humana. Frisamos que nenhuma cultura é superior ou inferior à outra e que todas as respectivas culturas merecem respeito. Nossa última participação nas oficinas da Escola Estadual Henrique Diniz foi a “Oficina de preparação para o

ENEM”’. Tivemos várias conversas relacionadas à democracia, à discriminação racial, à globalização e à política. Na Escola Estadual Doutor Alberto Vieira Pereira, oferecemos as oficinas de “Sociologia do Esporte” e “História oral”. Na oficina de Sociologia do Esporte abordamos vários temas sociológicos relacionados à prática esportiva.

PROFESSOR SUPERVISOR E AS PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS NO PIBID MÚSICA

Gislene Marino

Davidson Furtado Moreira

Poliana Débora dos Santos Cota

O professor assume o importantíssimo papel de mediador do ensino para que o aluno possa assumir o controle de sua própria aprendizagem. Ele deve ter a metacognição como um dos principais instrumentos metodológicos para auxiliar na sua prática pedagógica. Dentro da proposta do PIBID, o Professor Supervisor atua, durante as intervenções dos bolsistas na escola, como facilitador para o desenvolvimento de uma prática que se atente para essa realidade. Sua atuação promove uma constante discussão que tem como foco a participação do aluno no seu processo de aprendizagem. Em 2014, o projeto foi desenvolvido em duas escolas distintas de Belo Horizonte. A primeira, Escola Municipal Francisco Campos, situa-se na região norte e atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A segunda, Escola Estadual Francisco Menezes Filho, situada na região da Pampulha, atende alunos do Ensino Médio. Em ambas as escolas as intervenções foram realizadas uma vez por semana no turno da tarde. O acompanhamento das intervenções dos bolsistas tem como foco a fundamentação pedagógica de seus planejamentos, além de fomentar o estudo do Regimento Escolar e do PPP “Projeto Político-Pedagógico”. No decorrer das intervenções nas escolas, percebemos a interação dos bolsistas com os alunos e os professores regentes das turmas. No primeiro momento, os bolsistas foram convidados a perceber o ambiente sonoro da escola. Foram observados e classificados os sons que os alunos emitem, seja

pela conversa, por arrastar a carteira, pelo grito e o uso do celular em sala. Podemos perceber que a música faz parte das vivências dos alunos nas escolas. Os resultados das atividades realizadas foram satisfatórios na medida em que promoveram uma reflexão sobre o ensino de música na educação básica e consolidaram experiências significativas na formação docente dos licenciandos.

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA PARA O TEMA SOLUBILIDADE

Camila Silva Martins

Flávia Cristina dos Santos

Leynara Lessa Duarte

Luciana Resende Marcelo

Cristiana Resende Marcelo

Fernanda Cristina Bodstein Lopes Pereira

A experimentação busca promover uma melhor compreensão das matérias teóricas, de uma forma diferente, onde os alunos podem observar o que realmente acontece de uma maneira mais efetiva, pois a teoria é bem compreendida quando é experienciada. O presente trabalho teve como objetivos propor a aula prática como ferramenta no ensino de química e aplicar uma prática sobre o conteúdo de solubilidade. A equipe do PIBID elaborou um roteiro contendo uma fundamentação teórica sobre o tema, descrição do procedimento experimental e questões relacionadas com os conteúdos envolvidos na prática. A aula prática foi realizada para os alunos do de 1º ano do ensino médio da E.E. Senador Levindo Coelho, durante uma das ações do PIBID Química, envolvendo um total de 66 alunos. Durante a atividade prática foram abordados os seguintes aspectos: conceito de solubilidade, de solvente e de soluto; fatores que influenciam na solubilidade; classificação de substâncias a partir de sua solubilidade. A atividade foi realizada adotando uma abordagem investigativa, onde o aluno a partir das suas observações construía os próprios conceitos sobre os temas trabalhados. Ao final da prática os discentes responderam algumas questões propostas para melhor assimilarem

o conteúdo. Além das questões, foram feitas rodas de conversa com a finalidade de verificar as opiniões quanto à ferramenta utilizada, aprendizagem e compreensão do conteúdo. Constatou-se a partir das questões propostas e da roda de conversa que grande parte dos alunos conseguiram assimilar melhor o conteúdo relatando que gostaram e que contribuiu significativamente para a aprendizagem. Ademais, ressaltaram a importância de aulas práticas como ferramenta para o ensino de química e sugeriram que estas deveriam ser mais frequentes. Portanto, esse método de ensino constitui uma forma eficaz de aprendizagem, uma vez que os discentes se interessaram e conseguiram absorver melhor os conteúdos.

EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PRÁTICA ADOTADA PELO PIBID-QUÍMICA

Flávio Marcus de Mattos Ribeiro

Elaine Rodrigues dos Santos

Sérgio Márcio Albino

Luciana Resende Marcelo

Cristiana Resende Marcelo.

Sendo a Química uma Ciência Experimental, são necessários conhecimentos práticos, pois é a partir deles que conseguimos compreender suas Leis e Teorias. A frequência ao laboratório de Química é de grande importância, particularmente no ensino médio, uma vez que as atividades práticas permitem a melhor compreensão do que está sendo estudado em teoria. Este trabalho apresenta reflexões sobre as experiências vivenciadas nas atividades práticas realizadas dentro da disciplina de Química para os alunos do 1º ano da Escola Estadual Raul Soares. A realização de aulas práticas na escola é um desafio. Isso porque o que tem se observado é a aplicação dessa metodologia pautada nas aulas experimentais do tipo “receita de bolo”, em que os estudantes recebem um roteiro para seguir e devem obter os resultados que o professor espera. Desta forma, o PIBID-Química vem atuando de modo a reformular essa prática pedagógica, de modo

que a experimentação seja aplicada de maneira problematizadora onde os alunos são estimulados a construir sua própria explicação das situações observadas por meio da prática experimental. Os roteiros das aulas práticas e toda a organização da atividade foram formulados adotando uma postura investigativa. As dificuldades que surgiram durante o desenvolvimento das práticas foram abonadas no decorrer do processo pela motivação dos alunos e do potencial didático de ensino e ainda pelo empenho e dedicação do projeto PIBID-UEMG-Ubá. Durante todo o procedimento das práticas, os alunos observaram e anotaram os resultados investigados, responderam uma lista de exercícios e um questionário voltado ao conhecimento e resultados adquiridos com a atividade proposta pelo projeto PIBID. A utilização da experimentação e a postura investigativa tem contribuído de forma significativa para o processo de ensino aprendizagem e com a formação docente dos bolsistas inseridos no projeto.

PIBID-QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Cinthia Soares Cardoso Quintão
Flávio Marcus de Mattos Ribeiro
Alan Stampini Benhame de Castro
Luciana Resende Marcelo
Cristiana Resende Marcelo
Sérgio Márcio Albino

A atuação inicial do licenciando nas escolas de educação básica, antes mesmo da conclusão do curso, oferece inúmeras experiências aos bolsistas. Nesse trabalho, compartilhamos experiências ocorridas nas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Raul Soares, na cidade de Ubá/MG. Os conteúdos de química são inseridos nas aulas de ciências a partir do 9º ano. Na Escola Raul Soares, observamos uma grande dificuldade enfrentada pelos professores dessa série ao ministrarem

conteúdos de química. Tal fato ocorre, porque esses professores têm formação em Ciências Biológicas e, por isso, não apresentam habilidades e bagagem teórica para trabalharem com os conceitos químicos. Diante de tal situação, o trabalho em conjunto entre os bolsistas do PIBID e os professores foi visto como uma possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 9º ano. Sendo assim, o PIBID-Química passou a atuar a partir do 2º Semestre de 2014 nas turmas de 9º ano. As principais atividades realizadas foram: aplicação de jogos lúdico-didáticos; experimentação; uso de TICs (vídeos, jogos on-line); oficinas; aula de reforço (tutoria). Tais atividades aconteceram no horário de aula da disciplina ou no contra turno. A partir das observações realizadas durante a execução das atividades e relatos dos professores, percebemos que os alunos mostraram grande interesse em aprender química. É importante ressaltar que foi o primeiro contato dos alunos com o laboratório de química e toda sua realidade envolvida, o que não aconteceria se eles não estivessem inseridos no programa PIBID. Deve-se ressaltar também, os ganhos obtidos pelos bolsistas ao atuarem no 9º ano, já que, no caso do curso de Licenciatura em Química, o contato dos futuros professores com a sala de aula se restringe às séries de nível médio. Desta forma, com a atuação do PIBID, a escola é fortalecida como todo, através de troca de experiências entre o professor envolvido e o futuro profissional.

BICOMBUSTÍVEIS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE CTS

Elias Honorato
Larissa Coelho
Camila Gonçalves
Kelly Silva
Renata Tostes

Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizamos oficina de Bicombustíveis na Escola Estadual Raul Soares, visando trabalhar o tema bicombustível com enfoque CTS. A oficina foi realizada com a turma do terceiro ano C, do ensino médio e se baseou em uma aula expositiva, sobre o tema, onde foram

realizadas reflexões teóricas sobre a utilização de bicomcombustíveis e seus aspectos econômicos, sociais, tecnológicos, culturais e ecológicos. Por fim, propomos aos alunos uma atividade, onde os mesmos deveriam pesquisar sobre: as vantagens e desvantagens do etanol, biogás, biomassa e biodiesel e trazerem suas idéias para serem expostas e debatidas em sala de aula, além disso, foi realizada uma prática sobre o teor de álcool encontrado na gasolina. Os alunos deram retorno positivo à atividade, apresentando suas pesquisas com entusiasmo e participando com interesse durante a sua realização. Uma forma de observamos isso, por exemplo, foi à exposição oral que os alunos fizeram, onde eles identificaram diversos conteúdos que poderiam se relacionar com o tema, dentre eles: as fontes de obtenção dos biocombustíveis; os poluentes originados pelo uso desses materiais; o problema do trabalho desumano no cultivo de cana-de-açúcar; o uso inadequado da terra; os desgastes dos solos; a devastação de reservas florestais; a falta de alimentos, dentre outros. Os resultados obtidos nos mostram como a aplicação de conteúdos voltados para o dia a dia e a temas atuais podem influenciar de forma positiva o processo de aprendizagem dos estudantes, potencializando o aprender tanto por parte dos discentes, quanto dos docentes.

SELEÇÃO NATURAL: APRENDER POR MEIO DE PRÁTICAS

Michele Aparecida Silva

Scarlet Santos Monteiro

Suélen Oliveira Moreira da Costa

Elimar Marco

Kelly da Silva

Renata Barreto Tostes

A seleção natural é um processo pelo qual características hereditárias que contribuem para a sobrevivência e reprodução se tornam mais comuns numa população, enquanto características prejudiciais se tornam mais raras. Isto ocorre porque indivíduos com características vantajosas tem mais sucesso na reprodução. Explicar de forma lúdica o papel da camuflagem e como ocorre a seleção natural das espécies foi o objetivo da

atividade aqui apresentada. A atividade foi realizada com três turmas de sétimo ano do ensino fundamental da Escola Estadual Deputado Carlos Peixoto Filho localizada no município de Ubá-MG, envolvendo cerca de noventa alunos com faixa etária entre 12 e 13 anos. A atividade foi desenvolvida em dois momentos, primeiro foi explicado aos alunos o conceito de seleção natural com base na teoria de Charles Darwin, posteriormente, foi realizada uma prática de seleção natural onde foi possível observar como a camuflagem contribui para a evolução dos seres vivos. A atividade prática realizada foi desenvolvida por meio de um jogo onde os alunos seriam os predadores e as borboletas que estavam sobre o papel camurça eram as presas, havia também sobre o papel borboletas que estavam camufladas, então cada estudante teria que preda uma borboleta. Grande parte dos alunos escolheram as borboletas que eram mais coloridas e as que eram da cor do papel se camuflaram e sobreviveram. Os estudantes expressaram interesse e envolvimento com a atividade prática, desta forma, compreenderam como é importante a camuflagem para a perpetuação de novas espécies e conseqüentemente os conceitos envolvidos no conteúdo, que antes parecia complicado de decorar. Trabalhar esse tema foi importante, pois, os alunos não compreendiam com clareza alguns tópicos da teoria da evolução, esse conceito foi bem desenvolvido e, para eles de forma divertida. Diferenciar práticas e atividades em sala de aula é uma possibilidade de sair da rotina da aula expositiva e incentivar uma melhor aprendizagem.

Índice Remissivo por Autor

Alan Stampini Benhame de Castro.....	131
Alisson dos Santos Damasceno.....	89
Amanda Valença Pereira.....	107,109
Ana Maria Brochado de Mendonça.....	3,93,94,96,98,110,124,125,126
Ana Paula Andrade.....	3,7
Ana Paula Corrêa Dias Menezes.....	124
Ana Paula de Lima Oliva.....	94
Andréa Fernando Alcântara Claudiano.....	124
Andréa Silva Gino.....	3,7
Ângela Ferreira.....	80
Anna Carolina Silva Franklin Azevedo.....	104
Anna Cláudia Rocha de Paiva.....	88
Anna Paula Rodrigues Duarte.....	110
Aryane Alice Silva de Oliveira.....	76
Bianca Trindade Elias.....	127
Bruna de Oliveira Gonçalves.....	123
Caio César de Paula Pereira.....	83,106
Camila Gonçalves.....	132
Camila Lopes Cravo Matos.....	5,61,76,104,107,109
Camila Silva Martins.....	129
Charlene Cristina Candian.....	74
Cibele Lauria Silva.....	3,117
Cibele Tietzmann Martins.....	89
Cinthia Soares Cardoso Quintão.....	131
Claite Soares Ferreira Leão.....	121
Cláudio Adão de Andrade Couto.....	83,106
Cristiana Resende Marcelo.....	129,130,131
Daniela Fantoni de Lima Alexandrino.....	3,5,9,24,74,108
Danilo Orlando Pereira.....	119
David Garcia Ferreira.....	119
David Sad Filho.....	5,51,74

Davidson Furtado Moreira.....	80,128
Dayane Bezerra Lima.....	83,106
Débora Luana Costa.....	118
Deisiane Martins Pereira.....	105
Deliane Souza Oliveira.....	107,109
Dora Marta de Oliveira.....	104
Elaine Moraes Pinto Rossini.....	108
Elaine Rodrigues dos Santos.....	130
Eliane Borges Nunes Barbosa.....	120
Elias Honorato.....	132
Elimar Marco.....	133
Elisama Eli Carvalho dos Santos.....	104
Elisangela Fagundes.....	120
Estênio Jeferson Chaves Inácio.....	114
Eva Aparecida da Silva.....	76
Fabiana Chaves Miranda.....	118
Fátima Aparecida Rodrigues.....	78
Felipe Souza Soares.....	100
Felipe Tavares Justen.....	116
Fernanda Cristina Bodstein Lopes Pereira.....	129
Fernanda Reis Martins.....	119
Fernando Venturelli.....	115
Fernando Macedo Rodrigues.....	72
Flávia Cristina dos Santos.....	129
Flávio Marcus de Mattos Ribeiro.....	130,131
Francislanda de Almeida Freitas Soares.....	104
Gabriela Rodrigues Gonçalves.....	119
Gabrielle Módina.....	125
Gardênia Eduarda Martins de Souza Ramos.....	122
Gelson Luiz da Silva.....	112
Gilvanice Barbosa da Silva Musial.....	3,7
Gislane Bozzi.....	121
Gislene Marino.....	80,112,113,114,128

Gláucia Marcondes Vieira.....	117
Glenda de Moraes Ladeira.....	107,109
Helen Daise Camila Silva Franco.....	110
Helena Lopes da Silva.....	81,115,116
Hélide Fortunato Silva.....	93
Isabela Cristina Mendes Cesário.....	88
Janaína Glauciane de Oliveira Ferreira.....	74
Jane do Vale Silva.....	110
Jane Maria Flores Gabry.....	76
Jaqueline Marques Fernandes.....	126
João Marcos Almeida Pinto.....	112
John David Moraes Corrêa.....	107,109
Josilene Dolores da Silva.....	108
Júlio César Pereira Ribeiro.....	104
Jussara Pereira de Oliveira.....	121
Karina Graziela de Paiva Gonçalves.....	125
Karine Apolinário Silva.....	107,109
Kátia Fernanda Cabral Miranda.....	107,109
Kelly da Silva.....	85,119,132,133
Larissa Coelho.....	132
Larissa de Almeida Silva.....	93
Laura Paola Ferreira.....	71
Laurenne de Fátima Marco.....	119
Letícia Silva Mendonça.....	83,106
Leynara Lessa Duarte.....	129
Luana Colombari.....	94
Luana Walquiria dos Santos.....	119
Lucas Carvalhais.....	115
Luceni dos Remédios Oliveira.....	108
Luciana Resende Marcelo.....	129,130
Márcia de Cássia Gomes.....	89
Marcilene Mendes de Souza.....	93,94,96,98,110,124,125,126
Marcio Oliveira.....	116

Márcio Raimundo Oliveira.....	81
Marcus Vinicius Oliveira Silva.....	120
Maria Aparecida Valu dos Santos.....	71
Maria de Lourdes Cunha.....	117
Maria de Lourdes Teixeira.....	71,91,121
Maria Eduarda Souza Fonseca.....	104
Marly Borges Oliveira.....	120
Mauro Dell'isolla.....	115
Michele Aparecida Silva.....	133
Michele Mendes Santana Inês.....	96
Naiane Cristina Faria.....	126
Nanci Graciele de Paula Amaral.....	71,91,121,122,123
Nathália Rodrigues Silva.....	120
Nívea Alves Corrêa de Abreu.....	71,91
Paula Azevedo de Ávila.....	98
Paulo Espinha.....	117
Phirscilla Saturnino da Silva.....	107,109
Poliana Débora dos Santos Cota.....	112,114,128
Raissa Caroline Lucas Adão Ita.....	120
Raíssa Oliveira Lopes Vieira.....	113
Raquel Alves Coelho.....	121
Raquel de Paula Ferreira.....	83,106
Rayssa de Cássia Almeida Remídio.....	85
Renata Barreto Tostes.....	85,132,133
Renata Christian Oliveira Pamplin.....	3,93,94,96,98,110,124,125,126
Renata Fernandes de Souza.....	113
Renata Nunes Vasconcelos.....	7
Renato da Silva Melo	5,3878,100,127
Robertha Rodrigues Duarte	93
Rodrigo Bahia Zola.....	118
Rodrigo Fialho Silva.....	76,104,107,109
Rogéria Aparecida dos Santos Silva.....	76
Ronan Santos Rocha.....	113

Rosângela Pereira.....	117
Rosiana Márcia da Silva.....	71
Rosvita Kolb Bernardes.....	88
Sabrina Rodrigues Netto.	104
Sabrina Tóme Leal.....	98
Scarlet Santos Monteiro.....	133
Sérgio Márcio Albino.....	130,131
Shirlei Martins.....	117
Silvia Esteves.....	94
Sirléa Maria da Silva.....	98
Solange Garcia	76
Suélen Oliveira Moreira da Costa.....	133
Tauini Mauê.....	80
Thalita Vanessa Miguel Alves.....	110
Thamires Gomes de Almeida.....	104
Toyama Silva.....	94
Triciana Batista dos Reis Silva.....	110
Vaini Madalena Martins.....	83,106
Vanessa Eleutério Miranda.....	117
Wagner Ribeiro.....	117



Grupo
Editorial
LETRAMENTO

www.editoraletramento.com.br