



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO PRETO

Rua Pandiá Calógeras, 898 – Bairro Bauxita – Ouro Preto – Minas Gerais – CEP 35.400-000
(31) 3559-2150

RELATÓRIO DE ATIVIDADES INDIVIDUAIS (RAI)

REFERENTE AO SEMESTRE LETIVO/ANO: 2019.1		
IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR		
NOME : SHIRLENE BEMFICA DE OLIVEIRA		
CAMPUS: OURO PRETO		
ÁREA OU CURSO : CODALIN		
MATRÍCULA SIAPE	FONE	E-MAIL
1628300	31986822347	shirlene.o@ifmg.edu.br
TIPO DE VÍNCULO		
(X) Efetivo () Substituto () Temporário ou Colaboração Técnica		
REGIME DE TRABALHO		
(X) 40h D.E. () 40h () 20h		
ATIVIDADES DOCENTES DESENVOLVIDAS NO SEMESTRE LETIVO		
ATIVIDADES DE ENSINO		
Listar disciplinas ministradas, orientações discentes (concluídas no decorrer do semestre ou em andamento), horários disponibilizados para o atendimento ao discente e demais atividades de ensino descritas no Plano Individual de Trabalho Docente (PIT).		
<p>1. Regência, planejamento, produção de material, correção de provas, orientação de trabalhos (entre outros) de seis turmas de Língua Inglesa, perfazendo um total de 12 horas: OPIEDIF 2019 1- 1D1, OPIMINE 2019 1-1D1, OPIMINE 2019 1-1D2, OPIMINE 2018 1-2D3, OPIMETA 2018 1-2D2 e OPIADM 2018 1-2D2</p> <p>2. Regência e orientação no Mestrado Profissional PROFEPT IFMG Ouro Branco (15 horas conforme documento comprobatório) Nome da disciplina: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica</p> <p>3. Orientação de monografia de aluno do Curso de Graduação de Geografia – Ednaldo Florêncio - Título provisório do TCC: Geografia, ensino e metodologia: a música como uma pratica pedagógica (docente)</p>		

ATIVIDADES DE PESQUISA

Relatar o andamento dos projetos e demais atividades de extensão listadas no Plano Individual de Trabalho Docente (PIT). No caso de projetos, indicar o cronograma de execução (prazos atuais) e as atividades desenvolvidas no decorrer do semestre.

PROJETOS

1. CALIEMT – Corpus de Aprendizes da Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico (relatório com horários e cronogramas registrados na DIPPE)
2. Escrita Colaborativa no Ensino e Aprendizado da Língua Inglesa (relatório com horários e cronogramas registrados na DIPPE)
3. Grupos de Pesquisa:
 - Educação, Trabalho e Sociedade IFMG Ouro Preto;
 - Estudos (Sócio)Linguísticos e de Integração de Culturas na América Latina – UNILA;
 - GEPET - IFMG: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG IFMG Campus Ouro Branco;
 - Grupo de Estudos de Corpora Especializados e de Aprendizes (GECEA) UFMG.

EVENTOS

II Seminário Aberto do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG), com palestra do Prof . Dr. Gaudêncio Frigotto, sobre a temática Discussão sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, com duração de 3 (três) horas, na UFMG. 2019

VII Seminário Educação e Formação Humana: desafios do tempo Presente / II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. O PIBID língua inglesa na visão de alunos do ensino médio técnico. 2019. (Seminário).

Workshop: Social Literacy and Activism in English Learning and Teaching. III Jornada Pedagógica de Língua Inglesa em São João Del Rei do Programa de Extensão Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFMG,

de 15:40 às 17:20 no dia 28 de Junho de 2019. Totalizando 1 hora e 40 minutos de oficina.

TEIAS II Congresso Transformações no Ensino pela Inclusão para Aprendizagens com foco na Sustentabilidade Humana. Comunicação Oral. Whatsapp na escola: ultrapassando as barreiras da interação em sala de aula 8, 9 de agosto de 2019, CEFET/MG.

III Seminário de Internacionalização do IFMG, realizado nos dias 11 e 12 de fevereiro de 2019, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

“CQPWEB COMO FERRAMENTA PARA COMPILAÇÃO DO CALIEMT” VIII Seminário de Iniciação Científica – SIC, de 12 a 14 de agosto de 2019, no IFMG Campus Ribeirão das Neves

TRABALHOS TÉCNICOS

1. Edição de artigo para a Revista Forscience IFMG
2. REIS, V. S.; OLIVEIRA, S. B.; SILVA, L. O. Participação em banca de Izabella Leal Gonçalves. Circulando na sala de aula: Histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor(a) de língua inglesa. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais.
3. Clímene Fernandes Brito Arruda, Valdeni da Silva Reis, Vanderlice dos Santos Andrade Sól, Shirlene Benfica de Oliveira Defesa de Dissertação. KELY CRISTINA SILVA. Efeito(S) De Sentido(S) Nos/Dos Dizeres Dos Professores De Inglês Da Rede Municipal De Nova Lima A Respeito Da Implantação Do Ensino De Inglês No Ensino Fundamental I. 07/06/2019.

ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Relatar o andamento dos projetos e demais atividades de extensão listadas no Plano Individual de Trabalho Docente (PIT). No caso de projetos ou programas, indicar o cronograma de execução (prazos atuais) e as atividades desenvolvidas no decorrer do semestre.

1. CONVERSATION CLUB – Oficinas de conversação em língua inglesa e produção de material didático (relatório com horários e cronogramas registrados na DIPPE)

ATIVIDADES DE GESTÃO E REPRESENTAÇÃO

Descrever as principais atividades desenvolvidas na gestão institucional do IFMG de acordo com a função; ou atividades em comissões/fiscalizações realizadas no decorrer do semestre de acordo com o Plano Individual de Trabalho Docente (PIT).

1. Participação como Editora de seção da Revista *ForScience*, IFMG
2. Participação do comitê geral da Diretoria de Ensino, Pesquisa, Pós-graduação e Extensão (DIPPE)
3. Participação como membro da comissão para Capacitação Docente no país da DIPPE
4. Participação como membro da comissão de capacitação dos servidores da DIPPE

ATIVIDADES DE CAPACITAÇÃO

Descrever o andamento das atividades de capacitação realizadas e seu cronograma atual

Formação TABA Eletrônica: uso de tecnologias móveis na sala de aula de Língua Inglesa, no período de 18/03/2019 a 03/05/19, com carga horária total de 30 horas, promovida pelo projeto de extensão TABA Eletrônica da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Disciplina Isolada Trabalho e Educação: Fundamentos Teóricos e Metodológicos UFMG 2019/1

IV Seminário De Alinhamento Conceitual Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Profissional E Tecnológica - PROFEPT'

PRODUTOS DE ENSINO, PESQUISA E/OU EXTENSÃO

Descrever a produção listada no Plano Individual de Trabalho Docente (PIT).

ARTIGO DE REVISTA

XAVIER, ALEXANDRE DELFINO ; OLIVEIRA, SHIRLENE BEMFICA DE ; SOUZA, EVANDRO LUIS MOREIRA DE . A Construção De Memes Como Ferramenta De Ensino Da Língua Inglesa. PERIFERIA (DUQUE DE CAXIAS), v. 11, p. 140-161, 2019.

CAPÍTULO DE LIVRO

MAIA, F. P. S. ; OLIVEIRA, S. B. . ESCRITA ACADÊMICA EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS. In: Paulo Osório, Luis Gonçalves. (Org.). O ensino do Português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso. 1ed.Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, v. 1, p. 368-402.

OLIVEIRA, SHIRLENE BEMFICA DE; ZIELONKA, A. B. . Multiletramentos em Projetos Globais: Ensino de Línguas com foco nos Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável. In: Francisca Paula Soares Maia; Regina Maria Gonçalves Mendes. (Org.). Ensino e Aprendizagem de línguas adicionais em foco. 1ed.: Boa Vista Press, 2019, v. 1, p. 1-25.

OLIVEIRA, S. B.; SOUZA, E. ; GONZAGA, M. C. F. ; OLIVEIRA, SHIRLENE BEMFICA DE . O PIBID Língua Inglesa na visão dos alunos do ensino médio técnico. In: Gilmar Pereira de Souza - Luiz Prazeres; Marlice de Oliveira e Nogueira; Vanderlice dos Santos Andrade Sól. (Org.). PIBID UFOP EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: percursos para a formação de professores. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2019, v. 1, p. 77-100.

PONTUAÇÃO

Confrontar a pontuação obtida no Plano Individual de Trabalho (PIT) com a produção obtida neste Relatório Individual de Trabalho (RIT).

Pontuação total do Plano Individual de Trabalho Docente (entregue no início do semestre letivo)	181,5
Pontuação total deste Relatório Individual de Trabalho Docente	181,5
Caso haja diferença na pontuação, JUSTIFIQUE:	

PARECER DA COORDENAÇÃO

OBSERVAÇÃO:

O Relatório Individual de Trabalho deve ser acompanhado da relação dos documentos comprobatórios das atividades efetivamente desenvolvidas no período.

Professor(a): Shirlene Bemfica de Oliveira

Coordenador de Área/Curso: Alexandre Delfino Xavier

Diretora de Ensino: Ana Elisa da Costa Novais

Ouro Preto-MG, 04 de outubro de 2019.



FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE EDUCAÇÃO MINAS GERAIS

2º Seminário Aberto do Fórum Estadual Permanente de Educação de MG (FEPEMG)

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas

Certificamos que _____ participou do 2º Seminário Aberto do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG), com palestra do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, sobre a temática Discussão sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, com duração de 3 (três) horas, na UFMG.

Belo Horizonte, 12 de março 2019.

Analise de Jesus da Silva

Coordenadora do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais FEPEMG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO PRETO
GABINETE DA DIREÇÃO-GERAL

Rua Pandiá Calógeras, nº 898, Bairro Bauxita, Ouro Preto, CEP 35400-000, Estado de Minas Gerais

PORTARIA Nº 071 DE 23 DE MARÇO DE 2017.

Dispõe sobre alteração na composição do Comitê Interno de Inovação, Pesquisa e Extensão do IFMG - Campus Ouro Preto.

A DIRETORA-GERAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS - *CAMPUS OURO PRETO*, nomeada pela Portaria IFMG nº 1.328, de 22/09/2015, publicada no DOU de 23/09/2015, Seção 2, pág. 19, tendo em vista o Termo de Posse do dia 24/09/2015, e no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria IFMG nº 475 de 06 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, seção 2, pág.17, retificada pela Portaria IFMG nº 805, de 04 de julho de 2016, publicada no DOU de 06 de julho de 2016, Seção 2, pág. 22 e pela Portaria IFMG nº 1078, de 27 de setembro de 2016, publicada no DOU de 04 de outubro de 2016, Seção 2, pág. 20,

RESOLVE:

Art. 1º DESIGNAR os novos membros do Comitê Interno de Inovação, Pesquisa e Extensão do IFMG - *Campus Ouro Preto* para o período de fevereiro de 2017 a dezembro de 2017:

NOME	REPRESENTAÇÃO/ÁREA
Gislayne Elisana Gonçalves	Presidente - DIPE
Shirlene Bemfica de Oliveira	Coordenadoria de Pesquisa
Hudney Alves Faria de Carvalho	Coordenadoria de Extensão
Gilberto Eleutério	Coordenadoria de Inovação e Empreendedorismo
Iram José Duarte Pacheco	Representante da DGPG
Paulo Roberto Borges	Representante da DREC
Juliana Albuquerque Pereira	Representante discente
Tássia Cristina Torres Rocha	Representante discente
Júlio César Rodrigues Fontenelle	CODAAMB
Cristiano Lúcio Cardoso Rodrigues	CODAAUT
Hugo Rafael Nogueira Gomes	CODAAUT
Januária Fonseca Matos	CODACIB
Paula Renata de Campos Alves	CODACIS
Luciana Maria Eliza do Vale	CODADES
Mário Luís Cabello Russo	CODAEDI
Marcelo Nascimento Santos	CODAEDI
Natalino Neves da Silva	CODAEDU



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO PRETO
GABINETE DA DIREÇÃO-GERAL

Rua Pandiá Calógeras, nº 898, Bairro Bauxita, Ouro Preto, CEP 35400-000, Estado de Minas Gerais

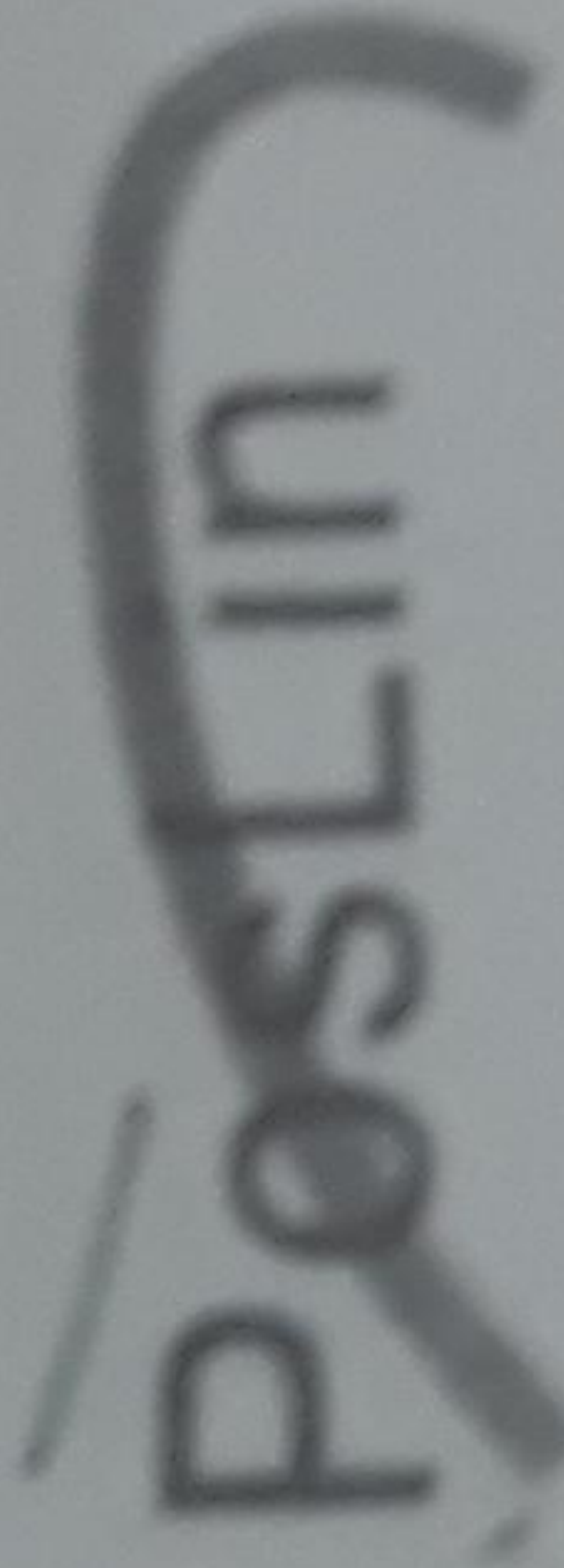
Laura Fernanda Rodrigues da Rocha	CODAFID
Luiz Gustavo Nicácio	CODAFID
Luellerson Carlos Ferreira	CODAFIS
Letícia Terrone Pierre	CODAGASTRO
Luanda Batista Demarchi dos Santos	CODAGASTRO
Samira Alfenas Antunes	CODAGES
Julice Maria Resende Machado	CODAHIS
Guilherme de Souza Maciel	CODAHIS
Sílvia Maria de Oliveira Penna	CODALIN
Alexandre Delfino Xavier	CODALIN
Priscila Brasil Gonçalves Lacerda	CODALIP
Gislene Aparecida Santiago	CODAMAT
Daniel Fraga Pinto	CODAMET
Luciano Miguel Moreira dos Santos	CODAMET
Reginato Fernandes dos Santos	CODAMIN
Josmar de Freitas Alvarenga	CODAMIN
Gabriella Alexandre Borges	CODQUIM
Maria Cristina Rocha Simão	CODARES
Ana Paula de Moraes	CODARES

Art. 2º. Determinar que a presente Portaria seja devidamente publicada no Boletim de Serviços do IFMG - *Campus* Ouro Preto.

Art. 3º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao dia 20 de fevereiro de 2017.

Ouro Preto, Estado de Minas Gerais, 23 de março de 2017.

Professora **MARIA DA GLÓRIA DOS SANTOS LAIA**
Diretora-Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
Campus Ouro Preto



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Belo Horizonte, 07 de dezembro de 2018.

Of. 101/18 - PosLin

Da: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-FALE/UFGM

Profa. Dra. Gláucia Muniz Proença Lara

Para: Prof(a). Dr(a). Shirlene Bemfica de Oliveira

Prezada Professora,

Estamos encaminhando o projeto definitivo da mestranda Sarah Linhares Oliveira, orientanda do(a) Prof(a). Dr(a) Valdeni da Silva Reis. Gentileza analisá-lo e emitir parecer até 04/01/2019.

Cordialmente,

Profa. Gláucia Muniz Proença Lara
Coordenadora
Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos - FALE/UFGM

Carta de NIPs - Números de Identificação Pessoal

Documento pessoal e intransferível. Mantenha-o sob segurança!

Aluna: Shirlene Bemfica de Oliveira	DISCIPLINAS ISOLADAS - Diurno
Matrícula: 2019669549	Período: 20191

NIPs são números de identificação pessoal que você precisará para fazer seu cadastro e utilizar serviços no portal **minhaUFMG**. Esta carta possui 10 NIPs e a cada solicitação de NIP, você deve fornecer um novo NIP. Use-os no seu cadastro inicial e guarde-os para uma futura citação.

É importante manter seus NIPs e senha em local seguro e sempre acessível. Não forneça NIPs para ninguém, eles garantem a sua privacidade no uso dos serviços **minhaUFMG**. Se violado, você já recebeu estes números antes ou suspeita que o sigilo desta carta foi violado imediatamente o bloqueio da utilização destes números ligando para 3409 4916.

Esta carta de NIPs é necessária para o acesso aos recursos de tecnologia da informação **UFMG** mas seu recebimento não garante o vínculo com a universidade, seja como professor, funcionário ou prestador de serviços. Esta vinculação é estabelecida estritamente pelos órgãos competentes desta instituição.

Corte o quadro abaixo e guarde junto a seus documentos após a utilização desta carta.

Número do usuário: 708.671-3		E-mail:	
Login:			
NIP 1	68363.12353-9	NIP 5	62698.13945-0
NIP 2	53260.75312-1	NIP 6	23337.08857-0
NIP 3	10568.77060-6	NIP 7	16413.88092-1
NIP 4	75660.70670-9	NIP 8	90825.904
NIP 9		NIP 9	69199.80
NIP 10		NIP 10	13603.55
Perfil: alunos 20191 disciplinas isoladas			

Para emitir uma nova carta de NIPs você deverá vir pessoalmente até o LCC.

CADASTRO INICIAL NO PORTAL **minhaUFMG**:

1. Acesse <http://minha.ufmg.br> e siga o link **Novo usuário** **Veja como acessar o portal** depois acesse **'Cadastro Inicial'**. Use seu número de usuário como sua primeira identificação.
2. Confira seus dados pessoais e escolha o login e senha, que serão usados para acessar o **minhaUFMG**. Se você tiver dificuldade em definir uma senha seguindo o padrão **minhaUFMG** que você utilize temporariamente **3kcyjyi** como sua senha inicial. Esta senha é aleatoriamente e pode ser facilmente alterada a partir da seção **'Minhas Configurações'**, no menu **Senhas**.
3. Defina se irá utilizar a caixa de correio do **minhaUFMG** ou se irá cadastrar uma caixa de correio externa como contato. Será criado um e-mail `<login>@ufmg.br` e suas mensagens serão recebidas para a caixa escolhida. No caso de escolher a caixa de correio do **minhaUFMG**, a senha será efetivada em até 48 horas e o link do correio está disponível no site **minhaUFMG**.
4. Após o cadastro inicial, anote seu login junto dos seus NIPs e mantenha sua senha sob segurança.

COMO PROCURAR AJUDA

Siga o link **'Ajuda'** no site da **minhaUFMG** para FAQs, manuais, discussões e outros documentos. Se houver uma dúvida específica, entre em contato com seu suporte local.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

PosLin

Declaração

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) prof(a). **Shirlene Bemfica de Oliveira** participou, como membro SUPLENTE, da banca de defesa da dissertação de **KELY CRISTINA SILVA**, número de registro 2017670876, aluna do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada **EFEITO(S) DE SENTIDO(S) NOS/DOS DIZERES DOS PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE MUNICIPAL DE NOVA LIMA A RESPEITO DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**, defendida em 07/06/2019.

Belo Horizonte, 7 de junho de 2019.

Prof(a). Wander Emediato de Souza
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
em ESTUDOS LINGUÍSTICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

Declaração

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) prof(a). **Shirlene Bemfica de Oliveira** participou, como membro TITULAR, da banca de defesa da dissertação de **IZABELLA LEAL GONÇALVES**, número de registro 2017665503, aluna do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada **CIRCULANDO (N)A SALA DE AULA: HISTÓRIAS E ESCOLHAS EM TORNO DO MATERIAL DIDÁTICO USADO PELO(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA INGLESA**, defendida em 18/03/2019.

Belo Horizonte, 18 de março de 2019.

Prof(a). Gláucia Muniz Proença Lara
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais



CERTIFICADO

Certificamos que *SHIRLENE BEMFICA DE OLIVEIRA*, participou do III Seminário de Internacionalização do IFMG, realizado nos dias 11 e 12 de fevereiro de 2019, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2019.

Ana Cristina Magalhães Costa
Assessora de Relações Internacionais
IFMG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Direção Geral

Mestrado PROFEPT - Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Pioneiros - CEP 36420-000 - Ouro Branco - MG
(31)3839-1200 - www.ifmg.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaramos que Shirlene Bemfica de Oliveira, SIAPE 1628300, é credenciada ao Programa de Pós-Graduação ProfEPT como professora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFMG (ProfEPT/IFMG), e dedica 15 horas/semanais de trabalho ao Programa. Declaramos ainda que Shirlene Bemfica de Oliveira lecionou, no primeiro semestre de 2019, a disciplina 'Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica', com carga horária de 60h/a. Neste segundo semestre de 2019, a professora leciona, atualmente, as disciplinas: 'Metodologia de Pesquisa', com carga horária de 60h/a e 'Diversidade e Inclusão', com carga horária de 30h/a.

Ouro Branco, 23 de agosto de 2019.



Documento assinado eletronicamente por **GlauCIA do Carmo Xavier, Professora**, em 23/08/2019, às 10:44, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **0386905** e o código CRC **B255F53B**.



Faculdade de Letras

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – POSLIN

20 de setembro de 2019

DECLARAÇÃO

Declaramos que a Profa. Dra. SHIRLENE BEMFICA DE OLIVEIRA proferiu a palestra “Parceria Universidade-escolas: possibilidades de formação profissional e de desenvolvimento social, político e tecnológico”, no dia 20 de setembro de 2019, de 16:00h às 17h e 40min, na disciplina “A formação inicial e continuada de professores de línguas: problematizando a relação universidade-escola” - LIG 946, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – POSLIN da Faculdade de Letras da UFMG.

Por ser verdade, firmamos a presente declaração.

Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis

Profa. Dra. Vanderlice dos Santos Andrade Sól
Profa. Colaboradora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Rua Pandiá Calógeras, 898 - Bairro Bauxita - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG
(31)3559-2112 - www.ifmg.edu.br

DESPACHO Nº 172 DE 17 DE OUTUBRO DE 2018

Profª. Shirlene,

Segue a carta de anuência solicitada (documento 0171114).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Milagres de Araujo, Chefe de Gabinete**, em 17/10/2018, às 14:45, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
[https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ifmg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador
0171116 e o código CRC **43FFC8B5**.

23213.002648/2018-58

0171116v1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
GABINETE DA DIREÇÃO - CAMPUS OURO PRETO

Rua Pandiá Calógeras, 898 – Bairro Bauxita- Ouro Preto – Minas Gerais- CEP: 35.400-000
(31)3559-2112- gabinete.op@ifmg.edu.br

CARTA DE ANUÊNCIA

A **DIRETORA-GERAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS - CAMPUS OURO PRETO**, nomeada pela Portaria IFMG nº 1.328, de 22/09/2015, publicada no DOU de 23/09/2015, Seção 2, pág. 19, tendo em vista o Termo de Posse do dia 24/09/2015, e no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria IFMG nº 475 de 06 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, seção 2, pág.17, retificada pela Portaria IFMG nº 805, de 04 de julho de 2016, publicada no DOU de 06 de julho de 2016, Seção 2, pág. 22, **DECLARA CIÊNCIA** da necessidade de que a Professora SHIRLENE BEMFICA DE OLIVEIRA, Matrícula SIAPE Nº 1628300, dedique 15 (quinze) horas semanais de sua carga horária ao PROFEPT, conforme previsto no Edital nº 03/2018, para fins de credenciamento de docentes permanentes para atuarem junto ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – PROFEPT.

Ouro Preto, 17 de outubro de 2018.

MARIA DA GLÓRIA DOS SANTOS LAIA
Diretora-Geral do Instituto Federal de Minas Gerais
Campus Ouro Preto

CERTIFICADO



Seminário

Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | II Simpósio Educação, Formação e Trabalho

23 a 26 de abril de 2019

Certificamos que a Comunicação Oral intitulada **“O PIBID LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO”**, autoria de **Shirlene Bemfica de Oliveira e Marcela Cristina Fideles Gonzaga** foi apresentada no dia 23 de abril de 2019, durante o **“7º Seminário Educação e Formação Humana: Desafios do Tempo Presente”** e **“II Simpósio Educação, Formação e Trabalho”** promovido pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG), entre os dias 23 a 26 de abril de 2019, no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG).

Belo Horizonte, 23 de abril de 2019

Pela Comissão Organizadora

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira (UEMG)

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves (CEFET-MG)



SUMÁRIO

NOTA PRÉVIA.....	14
CAPÍTULO 1: APRENDIZAGEM INTENCIONAL EM TANDEM: OS MODOS COMUNICATIVOS NA TELECOLABORAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	16
Luis Gonçalves	16
INTRODUÇÃO.....	16
DA APRENDIZAGEM ASSISTIDA POR COMPUTADOR À TELECOLABORAÇÃO.....	22
QUAL TELECOLABORAÇÃO UTILIZAR?.....	26
PRINCÍPIOS BÁSICOS DA APRENDIZAGEM EM TANDEM	28
A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A ZONA DE CONFORTO.....	32
TANDEM COM INTENÇÃO E SEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS	36
ENSINO ORIENTADO PARA O PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO.....	39
PRÉ-ATIVIDADES: MODO INTERPRETATIVO.....	40
ATIVIDADE PRINCIPAL E PÓS-ATIVIDADE: MODOS INTERPESSOAL E EXPOSITIVO.....	42
CONCLUSÃO.....	51

CAPÍTULO 2: OS SABERES MOBILIZADOS EM SALA DE AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: O ESPAÇO DA METODOLOGIA E SEUS DESDOBRAMENTOS EM AULAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS 60

Eulália Leurquin 60

Paulo Osório 60

INTRODUÇÃO AO TEMA 60

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: LÍNGUA E CULTURA BRASILEIRAS..... 62

OFICINA DE PRODUÇÃO E MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA UTILIZADO NO CURSO DE PLE 66

UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA SOBRE A METODOLOGIA DA AULA DE LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS OBSERVÁVEIS NO AGIR PROFESSORAL..... 72

ATIVIDADES DE LEITURA E SEUS DESDOBRAMENTOS 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS 82

CAPÍTULO 3: O USO DE MATERIAL AUTÊNTICO EM SALA DE AULA DE PLA NA COREIA DO SUL 86

José Carvalho Vanzelli..... 86

Leila Beatriz Azevedo Ponciano 86

INTRODUÇÃO..... 86

CONTEXTO SUL-COREANO DE ENSINO DE PLA..... 87

AUTENTICIDADE E DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS.....	92
O USO DE VÍDEOS AUTÊNTICOS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS AUDIOVISUAL.....	95
Descrição das atividades elaboradas	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
CAPÍTULO 4: A HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE APRENDENTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	114
Hellen Margareth Pompeu de Sales.....	114
INTRODUÇÃO.....	114
A NOÇÃO DE HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL	116
O PLURILINGUISMO	116
O SUJEITO PLURILÍNGUE	117
FENÔMENOS TÍPICOS DE CONTEXTOS PLURILÍNGUES E A SALA DE AULA DE LÍNGUAS	120
O INTERCULTURALISMO.....	121
O MÉTODO DE PESQUISA-AÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL	122
O CONTEXTO.....	124
O CÓRPUS.....	125

O IMPACTO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DE PLE	129
AS FORMAS DE HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL ENCONTRADAS NOS TEXTOS ESCRITOS....	129
A REPRESENTAÇÃO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL PARA OS APRENDENTES	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
CAPÍTULO 5: ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS. COMPREENDER O CONCEITO DE TAREFA	142
Catarina Castro	142
ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS: CONTEXTUALIZAÇÃO	142
A DIFERENÇA ENTRE TAREFAS E OUTRAS ATIVIDADES	147
ENSINO BASEADO EM TAREFAS E METODOLOGIAS TRADICIONAIS.....	158
CONCLUSÃO.....	161
CAPÍTULO 6: "GINCANA DA CARTOMANTE": LITERATURA BRASILEIRA E HQs NO ENSINO DE PLE.....	168
Brizzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira	168
Alexandre do Amaral Ribeiro.....	168
Tânia Gastão Saliés	168

INTRODUÇÃO.....	168
PORQUE USAR A ADAPTAÇÃO LITERÁRIA EM QUADRINHOS NA AULA DE PLE?	172
PRÁTICA PEDAGÓGICA “GINCANA DA CARTOMANTE”	174
AS ATIVIDADES DA GINCANA	177
PENSANDO A PRÓPRIA PRÁTICA.....	188
CAPÍTULO 7: ENTRE LIVROS E LIBRAS: A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA PARA PESSOAS SURDAS....	194
Angelica Oliveira dos Santos	194
INTRODUÇÃO.....	194
SOBRE LIBRAS E LEITURA	195
EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO	198
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	202
ENTRE LIVROS E LIBRAS: O ENSINO DO PORTUGUÊS COM LÍNGUA ADICIONAL	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
CAPÍTULO 8: “PRECISAMOS DE MATERIAIS REAIS PARA AS NOSSAS NECESSIDADES REAIS”: ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, NO ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO-VOCACIONAL DE TIMOR-LESTE	217

Alexandra Maria Fernandes Baltazar	217
INTRODUÇÃO	217
O ENSINO DO PORTUGUÊS NO ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO- VOCACIONAL: DIFICULDADES E DESAFIOS	221
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE - ALGUNS PRINCÍPIOS ORIENTADORES	222
CONCLUSÕES	240
CAPÍTULO 9: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA HAITIANOS: QUESTÕES METODOLÓGICAS NO TRATAMENTO DA INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA	248
Ana Cecília Fonseca Matos	248
Flávia Girardo Botelho Borges	248
Paula Tuany Silva Café	248
INTRODUÇÃO	248
APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO	251
PANORAMA TEÓRICO SOBRE O CONCEITO DE INTERFERÊNCIA LINGUÍSTICA	254
DA GRAMÁTICA UNIVERSAL ÀS INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS	256
UM OLHAR SOBRE AS INTERFERÊNCIAS	262
Marcação de gênero e uso de pronomes possessivos	263
Rotacismo e hipercorreção	267

Outros casos - Flexão verbal	270
CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
CAPÍTULO 10: ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADO POR METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS REALIZADO EM MACAU/CHINA	276
Aline Diesel	276
Shirley Ribeiro Carvalho	276
INTRODUÇÃO	276
AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	278
RELATO DA EXPERIÊNCIA	281
CONSIDERAÇÕES FINAIS	300
CAPÍTULO 11: A ADOÇÃO DE UMA ABORDAGEM ECLÉTICA: DA AVALIAÇÃO-DIAGNÓSTICA À ELABORAÇÃO DE UM SYLLABUS ORGÂNICO EM TURMAS MISTAS COM FALANTES/APRENDIZES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA HERANÇA	303
Eugênia Fernandes	303
Renata Oliveira Silva	303
O LUGAR DO PORTUGUÊS NA CONTEMPORANEIDADE	303
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E TERMINOLÓGICAS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUAS DE HERANÇA	307

PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUAS E A ADOÇÃO DE UMA ABORDAGEM ECLÉTICA	311
O PRIMEIRO CONTATO FORMAL COM A LÍNGUA DOS FALANTES DE HERANÇA: IMPACTOS NA AUTOESTIMA LINGUÍSTICA.....	314
ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS EM TURMAS MISTAS.....	318
CONSIDERAÇÕES FINAIS	325
CAPÍTULO 12: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DAS TEORIAS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	332
Ana Paula de Araújo Lopez.....	332
INTRODUÇÃO.....	332
OS GÊNEROS: DISCURSIVOS OU TEXTUAIS? REVISANDO PERSPECTIVAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	337
O CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLAC ONDE A EXPERIÊNCIA FOI REALIZADA	344
DISCUSSÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DAS TEORIAS DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS.....	347
CONSIDERAÇÕES FINAIS	355
CAPÍTULO 13: ESCRITA ACADÊMICA EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	361
Francisca Paula Soares Maia.....	361

Shirlene Bemfica de Oliveira	361
INTRODUÇÃO.....	361
DOS NOVOS LETRAMENTOS SOCIAIS AOS MULTILETRAMENTOS.....	364
O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA EXPERIÊNCIA	371
A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA ENQUANTO MÉTODO	373
CONSIDERAÇÕES FINAIS	389
ÍNDICE REMISSIVO	394
ORGANIZADORES.....	399
BIODATA DOS AUTORES.....	400

ÍNDICE

Prefácio	5
Matilde v. R. Scaramucci	
1 Atitudes linguísticas em foco: reflexões em torno das línguas na UNILA	8
Franciele Maria Martiny	
2 La paráfrasis de textos literarios y desarrollo de la competencia comunicativa en PLE en la formación de traductores e intérpretes profesional	25
Adriana Domenico Cestari	
3 Paisagem linguística: novos contextos e competências para a elaboração de políticas públicas de língua portuguesa	39
Ana katy Lazare-Gabriel	
4 Português língua de acolhimento - cursos de extensão e capacitação para professores de português língua materna: abordagens e práticas	53
Eliete Sampaio Farneda	
5 Português para estrangeiros em Foz do Iguaçu e política pública de integração interregional	65
Francisca Paula Soares Maia	
6 Bases para uma terminologia geral de linguística e letras	80
José Pereira da Silva	
7 O uso do gênero crônica como ferramenta para desenvolver a competência comunicativa intercultural	89
Milton Gabriel Júnior	

- 8 **A variação linguística no ensino de português língua estrangeira** 106
Regina Maria Gonçalves Mendes
- 9 **Multiletramentos em projetos globais: ensino de línguas com foco nos objetivos de desenvolvimento sustentável** 120
Barbara Anna Zielonka
Shirlene Bemfica de Oliveira
- 10 **“Dinâmica interacional” para gerenciamento de aprendizagem de língua estrangeira baseada na teoria da complexidade** 139
Vicente Aguiar Parreiras
- Conselho editorial** 153
- Biografias dos autores** 154

Aprendizagem
de línguas
adicionais em
foco

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

Editora CRV
versão para revisão do autor

CINZA

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

Gilmar Pereira de Souza
Luiz Antônio dos Prazeres
Marlice de Oliveira e Nogueira
Vanderlice dos Santos Andrade Sól
(Organizadores)

**PIBID UFOP EM DIÁLOGO
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA:
percursos para a formação
de professores**

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2019

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

P584

PIBID UFOP em diálogo com a educação básica: percursos para a formação de professores / Gilmar Pereira de Souza, Luiz Antônio dos Prazeres, Marlice de Oliveira e Nogueira, Vanderlice dos Santos Andrade Sól. (organizadores) – Curitiba : CRV, 2019. 166 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-3428-4

1. Educação 2. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica 3. Formação de professores 4. Docência 5. Universidade – escola – educação básica I. Souza, Gilmar Pereira de. org. II. Prazeres, Luiz Antônio dos. org. III. Nogueira, Marlice de Oliveira e. org. IV. Sól, Vanderlice dos Santos Andrade. org. V. Título VI. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL
EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2019

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (UFFS)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinícius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

Editora CRV
versão para revisão do autor

*À Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (CAPES)
À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
À Pró-Reitoria de Graduação da UFOP
Às escolas parceiras do PIBID UFOP*

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
<i>Gilmar Pereira de Souza</i>	
<i>Luiz Antônio dos Prazeres</i>	
<i>Marlice de Oliveira e Nogueira</i>	
<i>Vanderlice dos Santos Andrade Sól</i>	
CAPÍTULO 1	
PIBID DE LETRAS-INGLÊS: a importância da colaboração escola-universidade para a formação inicial-continuada de professores	17
<i>Vanderlice dos Santos Andrade Sól</i>	
CAPÍTULO 2	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: as contribuições do PIBID-EJA na formação dos alunos do curso de Pedagogia/UFOP	35
<i>Regina Magna Bonifácio de Araújo</i>	
<i>Daiane Aparecida Marcos de Carvalho</i>	
CAPÍTULO 3	
O CICLO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA POTENCIALIZADO PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	57
<i>Ana Daniela Damacena</i>	
<i>Emerson Cruz de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 4	
O PIBID LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO	77
<i>Shirlenê Bemfica de Oliveira</i>	
<i>Evandro Souza</i>	
<i>Marcela Cristina Fideles Gonzaga</i>	

CAPÍTULO 5	
BATUQUE OU PRIVILÉGIO? – RELATO SOBRE TRABALHO REALIZADO PELO PIBID UFOP MÚSICA (2013-2017)	101
<i>Maria Tereza Mendes de Castro</i>	

CAPÍTULO 6	
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: ênfase na educação de jovens e adultos	121
<i>Fernanda Rodrigues Silva</i>	
<i>Jéssica Arruda Pimenta</i>	
<i>Maria Teresa Pena e Silva Leite Nacife</i>	
<i>Misaele Carolina de Almeida</i>	

CAPÍTULO 7	
ENSINO DE HISTÓRIA E PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO PIBID HISTÓRIA DA UFOP	137
<i>Luciano Magela Roza</i>	
<i>Marcelo Abreu</i>	
<i>Nara Rúbia de Carvalho Cunha</i>	

SOBRE OS AUTORES	161
------------------------	-----

Editora CRV
versão para revisão do autor

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que vem sendo desenvolvida desde 2007, e dentre suas contribuições para a educação brasileira podem ser destacados avanços na formação de professores, bem como, na relação entre as universidades e as escolas de educação básica.

Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) os trabalhos foram iniciados no ano de 2009 com o Programa sendo denominado de Projeto de Estímulo à docência (PED UFOP) e abrangendo apenas as licenciaturas em Artes Cênicas, Ciências Biológicas, História e Matemática. As contribuições do PED UFOP, posteriormente denominado de PIBID-UFOP, para a valorização da profissão docente e formação dos licenciandos foram evidentes e despertaram nas demais licenciaturas da UFOP, bem como, nas escolas de educação básica de Ouro Preto e Mariana o interesse em participar do Programa. No início de 2014, O PIBID-UFOP mostrou a sua pujança atuando em 25 escolas públicas com 246 bolsistas de iniciação (todos os cursos de licenciatura eram participantes), 46 supervisores, 17 coordenadores de área, 2 coordenadores de gestão de processos educacionais e um coordenador institucional. O PIBID-UFOP tem protagonizado o processo de valorização das licenciaturas e da profissionalidade docente que se desencadeia progressivamente na UFOP. Essa relevância pode ser evidenciada pela demanda dos alunos e docentes interessados em participar do programa em todos os anos da sua existência nesta universidade. O PIBID-UFOP tem contribuído efetivamente para um reposicionamento da licenciatura no quadro de formação dos graduados da UFOP. Como indicativos desse novo lugar da licenciatura na Universidade podemos citar os seguintes aspectos:

1) A participação de todas as licenciaturas no PIBID-UFOP tem possibilitado que as questões da educação sejam mais frequentemente

abordadas no âmbito dos cursos, ultrapassando as fronteiras de um programa e integrando-se às discussões mais amplas da formação docente na universidade, incluindo a discussão da reforma curricular das licenciaturas da UFOP e a construção de um Projeto Pedagógico das Licenciaturas na universidade.

2) O desenvolvimento das muitas e diversas atividades coletivas do PIBID tem possibilitado aos estudantes das diferentes áreas do conhecimento a participação e/ou realização de atividades comuns que têm como foco a prática e a teoria educativa. Foram realizados eventos coletivos tais como palestras, mostras de materiais didáticos, colóquios, minicursos e oficinas, com temas relativos à prática pedagógica, às questões didáticas do ato de ensinar, à dimensão política do ato educativo e às questões atuais do cenário político e educacional brasileiro.

3) A redução das taxas de evasão e a continuidade dos estudantes no curso de licenciatura, devido às experiências positivas (valorização da profissão docente e atividades diversificadas no âmbito escolar) vivenciadas no PIBID.

4) O impacto positivo das atividades do PIBID no cotidiano das escolas parceiras, aproximando cada vez mais a universidade da realidade da educação básica brasileira e possibilitando que esse diálogo se reverta em benefícios não somente para a discussão acadêmica, como também para a melhoria da escola pública básica, contribuindo para o aumento dos seus índices oficiais de desempenho.

Neste percurso, além dos avanços, tivemos também muitos percalços e, até mesmo retrocessos, produzidos por diversas e complexas situações econômicas e políticas no país. O PIBID-UFOP tem se preservado forte, importante e imprescindível na formação docente inicial dos professores e, de modo especial, contribuindo, junto aos cursos de licenciatura da universidade, no atendimento a uma formação de excelência dos futuros professores da educação básica.

Considerando o PIBID-UFOP um Programa exitoso, este livro reúne sete textos de 12 autores, professores universitários e da educação básica, e estudantes das licenciaturas que vêm contribuindo para a qualificação do programa na universidade e em sua atuação nas escolas de educação básica, tratando de diversos temas que interpelam os

processos de formação docente no Brasil: a inserção dos licenciandos nas escolas de educação básicas, o diálogo entre universidade e escolas básicas, a formação de professores para a educação de jovens e adultos, trocas formativas entre professores da educação básica e estudantes das licenciaturas, a formação docente em diálogo com os estudantes das escolas básicas, a relação arte/aprendizagem na formação de professores, e a pesquisa como princípio formativo na docência.

Alguns destes temas mobilizaram várias gerações de estudiosos no campo da formação docente e continuam ocupando lugar importante na produção acadêmica, como também no bojo das discussões sobre a prática profissional nos espaços das escolas básicas e dos cursos de formação docente no país. Em especial, na Universidade Federal de Ouro Preto, o PIBID vem se consolidando neste debate por meio de uma forte rede de trabalho e pesquisa que envolve todos os cursos de licenciatura da universidade, os programas de pós-graduação, as secretarias municipais e estadual de educação e as escolas públicas de educação básica.

Nesta perspectiva, os trabalhos que compõem este livro foram produzidos a partir de resultados de pesquisas e experiências práticas no âmbito do PIBID-UFOP e da sua articulação com uma produção coletiva, possibilitada pela parceria estabelecida entre professores orientadores (UFOP), professores supervisores (escolas de educação básica parceiras do PIBID) e estudantes das licenciaturas, sobre formas diversas de refletir a formação docente e de elaborar propostas para o ensino nas diversas áreas de conhecimento.

O primeiro texto, intitulado “**Pibid de Letras-Inglês: a importância da colaboração escola-universidade para a formação inicial-continuada de professores**”, e escrito por Vanderlice dos Santos Andrade Sól, apresenta experiências de aprendizagem da docência, e de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, discutindo as formas de integração dos estudantes de licenciatura na rotina das escolas de educação básica e a produção de sentidos neste contexto de formação.

Regina Magna Bonifácio de Araújo e Daiane Aparecida Marcos de Carvalho assinam o texto “**Formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos: as contribuições do PIBID-EJA na formação dos alunos do curso de pedagogia/UFOP**”, em que analisam as contribuições do PIBID no âmbito

da formação de pedagogos para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, ressaltando a relevância de uma formação docente que contemple as especificidades dos sujeitos e das práticas de ensino nesta modalidade de ensino.

No terceiro texto, **“O ciclo da formação docente em educação física potencializado pelo programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)”**, Ana Daniela Damacena e Emerson Cruz de Oliveira apresentam as possibilidades de crescimento profissional oferecidas pelo PIBID. Os autores desenvolvem uma reflexão sobre as oportunidades oferecidas pelo programa para a formação profissional dos egressos do curso de Educação Física, agora professores da educação básica em início de carreira.

Shirlene Bemfica de Oliveira, Evandro Souza e Marcela Cristina Fideles Gonzaga apresentam o texto **“O PIBID Língua Inglesa na visão de alunos do ensino médio técnico”**, levando-nos a uma reflexão sobre a importância da aproximação entre escola regular pública e universidade para viabilizar a interação de saberes e experiências práticas para a formação inicial docente. Ao dar voz aos estudantes do ensino médio, os autores possibilitam visibilizar as experiências vividas e compartilhadas pelos diferentes agentes educacionais (alunos, professores, licenciandos) por meio do programa e os avanços e possibilidades para a formação docente inicial e continuada.

“Batuque ou privilégio? – relato sobre trabalho realizado pelo PIBID-UFOP Música (2013-2017)” intitula o texto apresentado por Maria Tereza Mendes de Castro. A autora nos leva a refletir sobre as experiências vivenciadas pelos professores e estudantes de duas escolas de educação básica e da UFOP no desenvolvimento de um projeto de trabalho que teve como objetivo “quebrar” um possível academicismo no ensino da música para crianças, adolescentes e jovens, promovendo um pensar crítico sobre o ensino e a aprendizagem da música nos espaços escolares.

No texto intitulado **“Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso de Pedagogia: ênfase na Educação de Jovens e Adultos”** as autoras Fernanda Rodrigues Silva, Jéssica Arruda Pimenta, Maria Teresa Pena e Silva Leite Nacife e Misael Carolina de Almeida mostram a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos, discussões e práticas sobre a Educação de Jovens e

Adultos (EJA). A equipe do subprojeto Pedagogia EJA proporcionou aos alunos/as atividades de leitura, interpretação, debates e escrita com temas atuais e de seu interesse. Os textos produzidos pelos/as alunos/as são reunidos no trabalho final intitulado “Jornal EJA em Dia” produzido ao final de cada semestre letivo.

O último texto “**Ensino de história e pesquisa como princípio formativo no PIBID História da UFOP**”, de autoria de Luciano Roza, Marcelo Abreu e Nara Rubia de Carvalho Cunha, nos apresenta uma densa análise sobre a formação de professores de História no Brasil e no âmbito do PIBID-UFOP. Iniciando o texto com o poema “A máquina do mundo” de Carlos Drummond de Andrade, os autores nos conduzem pelas linhas do texto e nos possibilitam refletir sobre as dimensões do “estar no mundo” a partir da relação entre ensinar e aprender História.

A aposta com essa publicação é colaborar para a divulgação dos trabalhos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Ouro Preto e fortalecer os laços do programa com a Educação Básica Pública, destacando a sua relevância e potência para a formação de professores no Brasil.

*Gilmar Pereira de Souza
Luiz Antônio dos Prazeres
Marlice de Oliveira e Nogueira
Vanderlice dos Santos Andrade Sól*

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

CAPÍTULO 1

PIBID DE LETRAS-INGLÊS: a importância da colaboração escola- universidade para a formação inicial-continuada de professores

Vanderlice dos Santos Andrade Sól

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos então, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir.

(Michel Foucault, *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*).

Considerações iniciais

O artigo em questão visa trazer algumas reflexões/problematizações sobre a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto Letras-Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) para a formação inicial e continuada de professores. Vale ressaltar que este artigo não seguirá a abordagem canônica do gênero artigo, pois o que guiará as reflexões aqui serão as narrativas das vivências dos sujeitos-participantes do PIBID e a relevância desses dizeres para o desenvolvimento das problematizações acerca da temática em questão. Assim sendo, apostarei no ir-e-vir prática-teoria, para tecer alguns gestos de interpretação sobre o acontecimento do PIBID na trajetória de formação docente dos participantes. Conforme salienta Orlandi (2005, p. 26), “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de

compreender”. A autora ressalta, também, que “não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente” (p. 62). Assim sendo, opto pelo termo “gestos”, porque são singulares, são atravessados pelo meu olhar, portanto, não se configuram como verdade absoluta. Para empreender os gestos de interpretação, serão extraídos eixos temáticos sobre os modos como o PIBID atravessa as trajetórias de formação dos participantes e constituem acontecimentos na constituição identitária desses sujeitos.

Utilizo a noção de “acontecimento” advinda dos estudos foucaultianos, vista como aquilo que tem conexão com o que já passou, com a atualidade e com o futuro, deixando marcas singulares no sujeito que narra o acontecimento. Nessa perspectiva, “para se constituir como acontecimento, precisa ocorrer no/para o sujeito” (SÓL, 2014, p. 65).

Esta é uma pesquisa de base qualitativa, seguindo os moldes da pesquisa narrativa, que analisa os dizeres da rede de sujeitos envolvidos no PIBID de Letras-Inglês nos anos de 2016 e 2017. Justifica-se o uso da pesquisa narrativo-discursiva, com base no estudo de Sól (2014, p. 94), uma vez que “narrar seria uma operação mediadora da experiência viva e do discurso. Dessa forma, podemos considerar o uso de narrativas como mecanismo de superação da distância entre compreensão e explicação, pois, ao narrar, o sujeito cria um eu ficcional para falar de si”.

O estudo utiliza a análise de discurso como aporte para empreender a análise do *corpus*. O dispositivo de análise é estabelecido com base nos conceitos da Análise de Discurso, considerando os sentidos em suas condições de produção: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias, de que lugar se fala (relações de sentido e de forças), e que imagem se tem daquilo ou de quem se fala (formações imaginárias) (ORLANDI, 2005). O *corpus* deste estudo ancora-se em narrativas de licenciandos bolsistas do subprojeto Letras-Inglês nos anos de 2016 e 2017 e em dados dos relatórios do referido subprojeto. Os bolsistas-participantes do estudo encontravam-se, em sua maioria, no início do curso de Letras e não tinham experiências prévias como professores de inglês. Na ocasião da coleta do corpus, o subprojeto Letras-Inglês contava com doze bolsistas¹ durante esses dois anos.

1 A partir do ano de 2018 o Subprojeto Letras – Inglês passa a contar com apenas 08 bolsistas e 01 supervisor.

Vale destacar que o PIBID, desde sua redefinição para atender toda a Educação Básica (Ver Portaria Capes n. 122/2009) e Portaria Capes n. 096/2013 enfatizam em seus objetivos que esse é um programa de formação. Considerando o impacto das ações do PIBID na educação pública brasileira, são inúmeras as contribuições do programa, conforme salienta Silvestre (2017), “sua relevância e fortalecimento no cenário nacional”. Entretanto, mesmo com os resultados positivos do programa país afora (GATTI, 2014), o PIBID possui em sua trajetória um constante movimento de resistência (com todas as *hashtags* que circularam na mídia – #ficapibid, #opibidresiste, #somostodospibid etc.).

Assim, um grande aprendizado com/do PIBID diz respeito à resistência. Na perspectiva foucaultiana, para analisar a resistência, é necessário considerar o poder como forma de relação entre os sujeitos; dito de outro modo, levar em consideração as relações de poder que se instauram entre os sujeitos, ou seja, o modo de funcionamento do poder. “A possibilidade de resistência para Foucault, não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta” (CASTRO, 2009, p. 387).

Conforme afirma Foucault (1985, p. 91), “onde há poder, há resistência”. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. Nos volumes 4 e 5 da série “Ditos e Escritos” (FOUCAULT, 2006) e “O sujeito e o poder” (FOUCAULT, 1983), o filósofo discute e sintetiza sua visão do poder. Para ele, “o poder não é algo que se pode possuir ou deter, mas algo que se exerce e que está presente em todas as relações sociais. Não há exterioridade ao poder porque ele permeia todos os vínculos (familiares, educacionais, profissionais etc.) que existem entre sujeitos (FOUCAULT, 1976a, p. 103) e

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo “governo” dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre “sujeitos livres” enquanto “livres” – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer (FOUCAULT, 1983, p. 244).

Nesse movimento de exercício das relações de poder, liberdade e de constante resistência, o PIBID transita, país a fora, entre os cortes de verbas, as mudanças nas portarias, os resultados positivos para a formação e segue resistindo e (re)existindo, valorizando a construção de saberes.

Vale destacar que o subprojeto Letras – Inglês do PIBID – UFOP teve início em 2012, teve a expansão de 12 para 24 bolsistas, atuando em 4 escolas. Os relatórios mostram que, durante esse período, observou-se um aumento no interesse dos alunos do curso de Letras da UFOP pela escolha da Licenciatura em Língua Inglesa. No entanto, o subprojeto teve a redução de 24 para 12 bolsas neste ano; e em 2018, de 12 para 08. Nesse processo de enfraquecimento do programa por parte do MEC, nota-se a frustração dos pibidianos, dos professores coordenadores do subprojeto e das escolas, que outrora contaram com essa parceria. Mas o subprojeto prosseguiu com seu movimento de resistência e luta.

Quanto ao cenário de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) no Brasil, é necessário pensar sobre a multiplicidade de usos da linguagem na contemporaneidade (COPE; KALANTZIS, 2000), o papel das línguas estrangeiras nesse processo e o desenvolvimento constante dos modos de representação digital. Nesse sentido, vale investigar e refletir sobre as representações que circulam sobre o que seria ensinar e aprender inglês no Brasil na contemporaneidade. Essa nova visão de língua/linguagem nos convoca a mudar nossa prática docente e, portanto, demanda também mudanças tanto em nossa formação inicial quanto continuada.

O PIBID como um acontecimento nas trajetórias de formação docente

De maneira geral, o PIBID marcou de modo impactante a trajetória de aprendizagem da docência dos bolsistas. Destacam-se nas narrativas a seguir, sentimentos como entusiasmo, incertezas, desafios, expectativas sobre os alunos da educação básica, sobre ensino e aprendizagem de inglês e sobre a escola.

(N1) Antes do PIBID a minha **visão** sobre ensino e aprendizagem de inglês era **apenas idealizada**, eu não sabia bem o que esperar (Maria Laura).

(N2) No início do projeto havia muito entusiasmo e anseio por crescer e evoluir profissionalmente. **Já tinha a noção de que não era uma carreira fácil, mas que constituía uma trajetória desafiadora e gratificante**, ao mesmo tempo (Camila).
(N3) As oficinas são **bem recebidas** e há **grande interesse por parte dos alunos**, principalmente em relação ao *Conversation Club* (Camila).

No dizer de Tania em N4, o PIBID daria a oportunidade de atribuir sentidos aos saberes adquiridos na universidade, fazendo a ponte entre os dois contextos. O uso da expressão “colocar em prática tudo o que aprendo no curso de licenciatura”, coloca o PIBID como responsável por esta formação “completa”, “ampla”.

(N4) Eu acreditava que o projeto me possibilitaria **colocar em prática tudo o que aprendo no curso de licenciatura**. Sendo assim, **teria um conhecimento mais amplo** sobre como era atuar em salas de aula (Tania).

Em N5, percebe-se que o PIBID surge como uma oportunidade de questionar o que estava posto, como um modo de “**fugir dos padrões tradicionais**” e apontar caminhos para uma prática mais voltada à criticidade e à autonomia. Deflagramos, também, no dizer de Ted, que o espaço escolar era representado como escasso de recursos.

(N5) Eu pensava, quando iniciei no projeto, que **a carreira docente era algo que pode fugir dos padrões tradicionais**, que é a partir dessa prática profissional que conseguimos alcançar o objetivo de incentivar e **formar seres críticos e autônomos**.
Meu **pensamento acerca da escola** em que atuo **era de que possuía poucos recursos para oficinas dinâmicas e não tradicionais** (Ted).

Essa visão corrobora as problematizações do estudo de Sól e Neves (2012, p. 220) sobre representações de professores de inglês sobre o ensino e a aprendizagem de LI na escola pública e sobre seus alunos. As autoras concluem que tais representações “ecoam outros discursos presentes na contemporaneidade sobre o lugar da Língua Estrangeira no contexto de ensino brasileiro” e sobre a escola pública brasileira em si, baseando-se nos já-ditos e “automatismos de memória” (clichê, discurso do senso comum). Desse modo, o

funcionamento ideológico entra em jogo no discurso dos sujeitos para sustentar suas representações. Vale ressaltar que tais discursos são formados a partir de processos sócio-histórico-ideológicos de natureza inconsciente, que incidem sobre a constituição identitária dos sujeitos. Nesse sentido, vale lembrar que

A formação do professor começa muito antes da escolha profissional, nas primeiras experiências na escola, nos primeiros cursos [...] e é por isso que, não raro, são as experiências e representações anteriores à prática de ensino, anteriores mesmo ao curso de graduação que determinam o desempenho do professor: ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas que se revelam os principais responsáveis pela construção de imagens que, embora em constante movimento, permanecem no inconsciente (CORACINI, 2003, p. 61).

O modo de dizer de Manu, na Narrativa 6 (N6), aponta o PIBID como um lugar de questionar os modos de ensinar e a aprender de LI. O uso do verbo perpetuar aponta para uma repetição de ações sem questionamentos, caso não houvesse o acontecimento do PIBID. O modo de narrar de Manu indica que as reflexões iniciais giraram em torno da interação em sala de aula, da visão de autoridade do professor, da importância de se dar voz ao aluno, para que aprendizagem aconteça.

(N6) Antes de entrar no projeto **eu acreditava em perpetuar o modelo de profissional** que anteriormente eu havia experienciado como aluna. **Não havia refletido** muito sobre a relação em sala de aula ser majoritariamente professor/aluno (Manu).

O conjunto de narrativas dos bolsistas deflagram reflexões/ problematizações sobre o ensino e a aprendizagem de LI que foram experienciadas a partir do encontro com o PIBID, constituindo, assim, acontecimentos genuínos na identidade dos licenciandos e abrindo espaços para novas discursividades sobre a docência.

O PIBID consolida/fortalece a escolha pela docência

Conforme afirmam vários estudiosos, (SILVESTRE, 2017; NÓVOA, 2015; GATTI, 2014, dentre outros) é imprescindível destacar a importância do diálogo com o universo escolar durante o processo de

formação docente e as experiências vivenciadas no PIBID somam-se ao repertório de aprendizagens da docência.

A experiência com o PIBID vai me ajudar muito nos estágios, pois já tenho noções de como fazer observações e intervenções em sala de aula (Maria Laura).

É possível depreender a partir da Narrativa N7 que as experiências no PIBID consolidam o interesse da licencianda pela docência e fortalecem o desejo de sustentar essa escolha.

(N7) Possuir contato direto e ter a oportunidade de adquirir experiência da sala de aula, ainda na graduação, **só me fez ter mais certeza do quanto é essa a profissão que quero para mim. Mesmo com as dificuldades**, barreiras e desafios do ensino público brasileiro, **a cada aula dada e oficina aplicada a vontade cresce mais**, uma vez que entendo que **é por meio de uma educação crítica e reflexiva que podemos começar algum tipo de mudança. Os desafios são sim constantes**, principalmente no sentido de conseguir **mostrar para os estudantes, diariamente, a importância daquilo ensinado e motivá-los a participar efetivamente das aulas. Entretanto**, no final do projeto, **é gratificante perceber que causamos alguma melhoria**, por mínima que seja, na trajetória de cada um (Camila).

O dizer anterior chancela o PIBID como *locus* de formação e possibilidade de experimentação, vivência da prática e confirmação da escolha pela docência. A enunciadora reconhece os desafios, mas manifesta o desejo em continuar ao perceber que pode “causar alguma melhoria”. Esse saber da experiência vai construindo subsídios para alimentar a escolha feita, que “a cada aula dada e oficina aplicada a vontade cresce mais”.

O PIBID (des)construindo representações sobre ensino e aprendizagem de inglês na escola pública

As experiências no PIBID têm o potencial para a movimentação de saberes sobre o ensino e aprendizagem de LI na escola pública. E esse processo implica na (des)construção de representações, dos sentidos que os sujeitos envolvidos atribuem ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Esse processo faz circular

e movimentar discursos não apenas para o licenciando, mas também para o professor supervisor, para os alunos, para a coordenação, para a universidade, enfim, todos os envolvidos. Desse modo, tem-se a (des)construção identitária, que se apresenta como produção levada a cabo por múltiplos discursos, processos inconscientes e práticas culturais historicamente situados. Nesse sentido, a identidade é vista como “inventada pelo outro”, representações imaginárias que o sujeito possui constituída a partir do olhar do outro” (CORACINI, 2007). Assim, os discursos vão se constituindo e atravessando os sujeitos envolvidos nos contextos de formação (universidade-escola).

Seguindo o pensamento foucaultiano de que os discursos em si produzem sujeitos e posições de sujeito, é possível depreender nos dizeres dos licenciandos os vestígios das representações sobre o ensino e a aprendizagem de Língua no contexto da educação básica no Brasil. São saberes constituídos que “circulam através de vários e diferentes processos ou práticas” (HALL, 1997, p. 3), de natureza sócio-histórico-cultural e ideológica. Conforme salienta Grigoletto (2001, p. 139-140), essas representações se apresentam “com maior força e influência no universo dos estudantes de Letras, mais expostos que são a saberes sobre as línguas”, agindo na produção de suas identidades.

O dizer de Camila, em N8, demonstra as várias reflexões realizadas a partir das experiências no PIBID, destacando as reflexões sobre o “ensino de inglês” e a importância da criticidade para o processo; a importância da aprendizagem significativa e da contextualização dos conteúdos para a motivação dos aprendizes.

(N8) **Entendo que o ensino de inglês, bem como de outras línguas estrangeiras, não é só para fins comunicativos, mas ele também envolve a construção da criticidade através do contato com a vida cultural e social. É na língua que se percebe e se entende a realidade (língua como prática social), então, acredito que dentro das escolas o ensino deve ser dirigido com assuntos mais significativos para os alunos. Trabalhar com temas mais presentes e reais, levando em consideração as particularidades e especificidades de cada um, a fim de que eles possam se sentir mais motivados e instigados a questionar, recriar e transformar o Mundo que nos cerca; além de mostrar, claro, que o nosso objeto de estudo é importante e que a língua estrangeira pode fazer parte da vida diária deles** (Camila).

O discurso dos bolsistas reverbera representações advindas do imaginário coletivo, ressonâncias de enunciados que cristalizam a escola pública como um lugar onde residem mazelas e insucessos. As narrativas N9 e N10 ilustram tal situação, o que os licenciandos esperavam da escola e dos alunos era o que estava em seu imaginário; no entanto, a experiência no PIBID veio (des)construir suas representações, dando lugar a novas discursividades sobre os sujeitos (professores e alunos) e o espaço escolar. O dizer de Tania, por exemplo, (des)constrói a representação de que é o número de alunos que determina o ensino, conforme a própria enunciativa diz “esforço, planejamento e dedicação” são essenciais para “agir de forma dinâmica e interativa” na aula de LI.

(N9) **No primeiro dia que entrei na escola** que estou inserido **a julguei para a aparência e pensava que era uma escola como qualquer outra do ensino fundamental sem organização, confusa, alunos problemáticos, etc., até entrar na sala de aula e ver a qualidade dos alunos, como eles são tão esforçados e inteligentes, então aquele primeiro julgamento desapareceu** e acabei me apaixonando pelo ambiente em que estava envolvido (Jonas).

(N10) **Depois de fazer parte do PIBID, pude ter uma visão mais ampla acerca do ensino de inglês na escola pública. Pois, percebi que dar aula para uma turma de quarenta alunos exige esforço, planejamento e dedicação.** E estes elementos trazem como **desafio o método adequado** que deverá ser utilizado com cada sala, porque como docente, percebi que **os alunos tendem a se dispersarem, portanto é necessário agir de forma dinâmica e interativa**, para que eles participem das aulas. As oportunidades são muitas, dentre elas é possível destacar que **perdi o medo de falar em público, ganhei mais autoconfiança e passei a conhecer melhor os alunos** (Tania).

De um modo geral, os licenciandos reconhecem os desafios impostos no ensino de LI na escola pública, mas apontam para vias de possibilidade de esse ensino acontecer de maneira significativa e efetiva, desde que haja investimentos. Os trechos “união dos docentes e métodos novos” e “recursos materiais”, do dizer de Ted apontam o que precisa para mudar, são necessários, ainda que de modo mais genérico, maiores investimentos em formação continuada para os professores e em recursos materiais.

(N11) Penso que **ensinar inglês em escolas públicas é algo repleto de desafios, pois até rompermos com os tabus e os pensamentos tradicionais sobre o ensino de inglês ser ruim em escolas públicas, é um caminho que exige união dos docentes e métodos novos. É possível sim** formar o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas algo bom e eficiente, basta **discutirmos mais a respeito de novos métodos** e que disponha para os docentes **recursos materiais** (Ted).

Conforme ressaltam Oliveira, Penna e Sól (2018, p. 56), “o PIBID exerce um papel fundamental na (des)construção identitária do professor em formação”. As experiências no PIBID antecipam as vivências e reflexões a serem feitas nas disciplinas de estágio supervisionado, possibilitando a abrangência de oportunidades de aprendizagem da docência.

O PIBID como esperança na docência em línguas

Segundo Mattos (2009), há uma grande lacuna nos estudos sobre esperança na área educacional brasileira. Em um estudo com licenciandos em LI de uma universidade brasileira, Mattos revela a importância de se investir em estudos que joguem luz sobre os modos como as histórias de esperança têm impactado na formação docente. Os licenciandos em Letras – inglês, participantes do estudo de Mattos revelaram a importância de prosseguir na carreira docente acreditando em seus ideais e em suas histórias de esperança em futuro melhor para o ensino de línguas.

Das várias narrativas a seguir, é possível perceber que o sentimento de esperança na docência é desencadeado a partir das experiências no subprojeto. Expressões como “extremamente gratificante”, “fugir do ensino rígido”, “quero que meus alunos aprendam de forma dinâmica e leve”, revelam o desejo dos licenciandos em desenvolver uma prática outra, permeada de esperança e de ações transformadoras para o ensino e a aprendizagem e LI.

(N12) O ensino de língua ainda é muito complexo, ainda mais quando se trata de língua estrangeira, e não creio que eu já o decifrei, mas vejo **que apesar de suas dificuldades é extremamente gratificante**. Pra mim, **língua é nosso meio de comunicação, uma forma de sermos entendidos e também de entender**, pode ser falada, corporal ou escrita, não

importa, o importante é se comunicar, a língua é aprendida e ensinada por contato, precisamos nos deixar envolver. É fato que **tendemos a ensinar do modo que aprendemos, mas quero fugir disso, como maioria dos professores, o ensino rígido já não funciona mais, quero que meus alunos aprendam de forma dinâmica e leve, gosto de pensar em uma forma construtivista, levar em conta cada aluno como um ser único** (Maria Laura).

Percebem-se, na maioria das narrativas, as várias contribuições do PIBID, para fomentar descobertas sobre a docência e revelar conflitos/desafios para a profissão, conforme posto no dizeres dos licenciandos em N13 e N14. Os enunciadores da N13 apoiam seu discurso em palavras de conotação positiva em relação à docência de línguas: “ser professor é querer compartilhar conhecimento”, “vejo a carreira docente como algo de grande valor”, “quero fazer uma aula prazerosa sempre para os alunos”, “pretendo continuar aperfeiçoando técnicas e métodos para que os alunos se sintam cada vez mais incentivados e a aula não seja enfadonha”, dentre outros trechos das narrativas a seguir:

(N13) O desejo de ser professora ainda se mantém, **apesar de alguns conflitos internos trazidos pelas vivências das dificuldades da profissão**, em geral. **Entretanto, acredito que ser professor é querer compartilhar conhecimento** e possibilitar uma troca de informações, mas, sobretudo, é **pensar e falar sobre dedicação e desejo de transformação constante**. Para isso, exige-se, primordialmente, **dedicação, preparo e esforço**, além de muita **força de vontade e interesse** por aquilo que se está exercendo (Camila).

(N14) Já meus futuros alunos, não sei como exatamente proceder para ensiná-los, **não tenho uma metodologia já elaborada**, pois **cada turma é um caso**, cada pessoa tem uma forma de se comportar. Porém, **gostaria de trabalhar com a tecnologia** na sala de aula, celulares, computadores, Datashow, **quero fazer uma aula prazerosa sempre para os alunos**, onde eles se **sintam confortáveis** para se soltarem e **não terem medo** de responder ou participar da aula (Jonas).

(N15) **Pude ver que gosto muito de lecionar** (Tania)

(N16) viso a **carreira docente** como algo de **grande valor**. Também percebo que precisamos discutir muitos aspectos dentro dessa área, com o intuito de melhorar e **abrir a diversidade encontrada nas salas de aula**. O sistema educacional também é algo que **precisa ser repensado** e

modificado, pois desfavorece muito a atuação do professor, que **durante a graduação vê bastante teorias e quando tenta colocar em prática essas teorias tudo é bastante distante e diferente** (Ted).

Nota-se pelos dizeres dos licenciandos Ted e Manu (N17 e N18) grande preocupação com o aluno, com a contextualização dos conteúdos e com o planejamento de atividades que sejam significativas e com a necessidade de repensar métodos e técnicas na sala de aula. Pode-se inferir que as vivências no PIBID serviram de base para a análise do contexto de sala de aula de maneira mais aguçada e embasada. Os licenciandos recortam para si aquilo que os tocou de um modo singular, como se pode perceber nos seguintes depoimentos:

(N17) **Por mais que o inglês seja muito presente** nas músicas e textos que eles diariamente têm contato **raramente é utilizado como proposta de ensino**. Acredito que aproximar e ampliar a perspectiva do aluno, para que ele possa ter uma maior **autoestima é fundamental tarefa do professor de língua estrangeira em escola pública no Brasil**. A fim de que ele possa perceber e **associar o uso da língua estrangeira e acreditar na sua capacidade** enquanto aluno (Ted).

(N18) Acredito que **refletir cada vez mais sobre a prática docente** fez e faz com que eu aguce a **capacidade crítica de avaliar métodos de ensino e fazer com que a minha percepção de realidade de sala de aula esteja aliada juntamente a minha formação teórica** dentro da universidade. Com o PIBID **pude refletir sobre como utilizar de atividades interativas e lúdicas para aperfeiçoar as quatro habilidades básicas do inglês**. Eu aprendo todos os dias e tenho a oportunidade de aplicar **inovações pedagógicas** para incentivar o aluno e pretendo **continuar aperfeiçoando técnicas e métodos para que os alunos se sintam cada vez mais incentivados e a aula não seja enfadonha** (Manu)

A análise do conjunto das narrativas anteriores corrobora os resultados do estudo de Oliveira, Penna e Sól (2018, p. 58), ao apontar que “a experiência no PIBID permite inscrever os licenciandos em outros discursos sobre a docência”. Conforme enfatiza Coracini (2003a), a enunciação aciona a memória discursiva e “produz deslocamentos na rede de filiações socio-históricas e ideológicas. Todo discurso é atravessado por outros discursos, vale dizer, por vozes exteriores

que o constituem”. Assim, tendo em vista os dizeres analisados, os novos modos de os licenciandos narrarem a docência dizem do papel do professor na sala de aula, das novas formas de ver o aluno como protagonista no processo e, enfim, da necessidade de mudança de paradigmas teórico-metodológicos, para o ensino e a aprendizagem de LI no contexto de escola pública. Esses discursos parecem estar sendo compostos pela rede de experiências no PIBID, tais como as experiências nas oficinas teórico-pedagógicas; o contato com a escola; o processo de colaboração entre a equipe, dentre outras.

O PIBID e as múltiplas possibilidades de aprendizagem colaborativa

Muito tem sido discutido no campo da Educação e na área de Linguística Aplicada ao ensino e à aprendizagem de línguas sobre a importância da colaboração nos contextos de formação inicial e continuada de professores (JORDÃO, 2013; SILVESTRE, 2017; por exemplo). Portanto, é preciso investir em redes de colaboração genuínas, que apostem em relações cada vez menos assimétricas entre a universidade-escola e entre as equipes em colaboração.

As narrativas a seguir revelam o reconhecimento dos participantes quanto à importância da colaboração no subprojeto Letras-Inglês, para o desenvolvimento profissional de todos. Quanto à natureza da colaboração, os dizeres apontam para aspectos positivos, depreendidos a partir dos significantes “trabalho impecável”, “essencial”, “projeto incrível”, “dispostos a ajudar e a escutar”, “encontro muita força e conhecimento”.

(N19) Através desse **contato direto com o outro, ganho a experiência** de me comunicar melhor, ser **mais aberta a ideias diferentes** das minhas e compreendo mais facilmente aquilo que o próximo quer dizer, além do **apoio e auxílio** dentro da sala de aula.

Em relação ao **professor-supervisor, há constante ajuda e estímulo** às nossas propostas, sendo sempre muito receptivo e participativo. E, por último, em relação à **coordenação, há a realização de um trabalho impecável, que exige muito compromisso e dedicação**, que constituem um processo **essencial para a nossa formação profissional** (Camila).

(N20) Em geral, **tudo nesse projeto é incrível, a equipe, os supervisores e a coordenação, eles sempre estão dispostos a ajudar e a escutar** os “Pibidianos”, **encontro muita força e conhecimento** com todos eles (Jonas).

(N21) Aproximar-se mais da sala de aula e ter a oportunidade de auxiliar no aprendizado e, principalmente, **aprender com os professores e supervisores** da forma com que acontece de PIBID é um privilégio. O PIBID proporciona uma **equipe de parceria de trabalho** nas escolas que promove aprendizado e **experiência muito maior que o período de estágio**. Acredito que em cada atividade do projeto eu **amadureço a minha capacidade de refletir e reciclar novas formas de ensino** (Manu).

Tanto as narrativas quanto os dizeres dos Relatórios do subprojeto revelam a aprendizagem colaborativa de todos os sujeitos envolvidos e os modos de funcionamento dessa rede de produção de saberes.

O PIBID possibilita ao licenciando uma inserção no ambiente escolar, o que faz com que este consiga aliar a teoria, adquirida na Licenciatura, à prática. [...] **aprendemos a trabalhar melhor em equipe, essencial para nossa futura carreira. Os alunos têm a oportunidade de aprender de forma diversificada**, tendo contato com outras culturas, com novas formas de pensamento. A eles, é aberta a perspectiva do conhecimento fora da sala de aula, do ambiente interno da escola, dando-lhes, inclusive um acesso ao contato com a própria Universidade. Ao buscar por si próprios participar de atividades do projeto e incorporarem-se nele, **os alunos passam a se sentir protagonistas de sua própria formação. As escolas parceiras do projeto, tornam-se mais flexíveis e receptivas ao diálogo com o externo, permitindo que seus conflitos sejam discutidos e que ações inovadoras sejam implementadas** (Relatório Final de Atividades, 2017, p. 25).

O dizer apresentado no recorte do Relatório adiante revela a importância do PIBID para fomentar reflexões e ações para a estrutura da licenciatura, sobretudo para a ressignificação dos estágios supervisionados.

[...] Essa experiência, iniciada em 2012, **nos levou a repensar a estrutura e currículo da licenciatura em língua inglesa, e o papel dos estágios curriculares** (Relatório Final de Atividades, 2017, p. 25).

Nessa perspectiva colaborativa de formação, vale destacar a importância do PIBID para a formação inicial e continuada de professores. Ao professor que supervisiona o PIBID nas escolas, abre-se a possibilidade de participar de atividades de formação continuada. Assim o processo de colaboração que se estabelece, a partir da relação com os bolsistas, pode levar o professor a se ver a partir do olhar

do outro (o licenciando) e tem maiores chances de inovar na sala de aula. O professor aprende mais e passa a ensinar mais. O professor universitário que coordena o projeto também amplia seu olhar para a escola, uma vez que, por meio do seu convívio com a Educação Básica, pode (re)pensar suas práticas na Universidade, nos cursos de formação de professores, abrindo espaço para o envolvimento, para a colaboração genuína e tomada de responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem de LI por parte de todos os envolvidos nesse processo, destacando “a relevância de uma formação docente construída em diálogo com o universo escolar” (SILVESTRE, 2017, p. 221).

Concluindo os gestos de interpretação deste estudo, o PIBID-Letras-Inglês da UFOP tem contribuído de maneira significativa para a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa e tem, acima de tudo, trabalhado para estreitar os laços entre a universidade e a escola; valorizar e estimular a docência; ampliar as oportunidades de aprendizagem da docência, para além dos estágios supervisionados obrigatórios; e também tem impactado as escolhas de estudantes das escolas públicas da região pelo Curso de Letras – Licenciatura em LI. Em suma, as experiências no PIBID mostram que é preciso repensar a licenciatura em LI a partir do olhar de dentro da escola, e não, apenas, olhar para a escola. Dessa forma, poderemos investir mais na formação inicial e continuada de professores e na valorização da profissão docente em Língua Inglesa.

Palavras finais

Os resultados deste trabalho indicam que o esforço realizado deu/tem dado subsídios, sobretudo, à formação inicial dos licenciandos no que diz respeito ao ensino de inglês da Educação Básica, ao mesmo tempo em que formamos parcerias inovadoras com escolas de nossa região para a melhoria do ensino de língua inglesa. As reflexões empreendidas neste artigo revelam que foi possível aos licenciandos analisar de maneira mais crítica os desafios presentes no ensino e na aprendizagem de LI da Educação Básica. Além disso, essa análise crítica possibilitou a tomada de responsabilidade e implementação de ações significativas para a melhoria do quadro atual.

Vale destacar que ao analisar os impactos do PIBID – Letras – Inglês na formação docente, esse estudo permitiu problematizar tal formação sob a ótica da desnaturalização do que está instituído sobre o ensino e a aprendizagem de LI na escola pública, ou seja, o dizer que

ecoa dentro e fora da escola de que não se aprende inglês na escola pública. Há na repetição desse discurso uma alternância constante de busca pelos culpados, pelo fracasso na aprendizagem da língua (LEFFA, 2011). O espaço da escola pública, muitas vezes, é visto como o lugar da impossibilidade e da estagnação desse ensino. Conforme salienta Sól (2014, p. 226), é imprescindível refletir sobre a natureza das representações na constituição identitária do professor, pois “as ações do professor em sala de aula estão ligadas às maneiras de representar os alunos e o espaço escolar”. Nesse sentido, “a identidade se constitui no contato e no/do confronto; é através do olhar do outro que o sujeito se vê; a identidade do sujeito não é estável, está sempre em movimento, em transformação” (CORACINI, 2007, p. 194 apud SÓL, 2014, p. 37).

Mediante a análise das narrativas de experiências do PIBID – UFOP Letras – Inglês, percebe-se que o subprojeto representou/representa um grande benefício para as licenciaturas e as escolas da região. Vale ressaltar que a presença diária dos bolsistas na escola e sua maior integração na rotina escolar permitiu/permite um olhar mais aguçado e crítico para a profissão docente. Os licenciandos não só aprenderam como apreenderam novos sentidos para a docência em LI na escola pública (indo para além dos discursos já gastos de que não se aprende LI na escola), como se sentiram mais esperançosos quanto ao ensino e à aprendizagem da língua.

Por fim, para falar do tempo que vivemos no PIBID Letras – Inglês, tomo emprestadas as palavras do *Relatório Final de Atividades* do referido subprojeto, em um gesto finalizador.

Tendo em vista a precarização docente como realidade brasileira e a falta de incentivo à formação continuada, o PIBID funcionou e funciona como um estímulo à docência, tanto dos bolsistas quanto dos professores em serviço, no caso, os supervisores e os professores colaboradores. E uma marca forte que o PIBID- Inglês deixa é a constatação de que se aprende inglês na escola pública, sim! O tempo que vivemos no PIBID e as propostas de multiletramentos desenvolvidos nas escolas falam por si (Relatório Final de Atividades, 2017, p. 25).

Concluindo, é preciso ressaltar a alegria de compartilhar experiências tão grandiosas como esta e a esperança de que é possível ensinar e aprender inglês na escola pública, sim. Sigamos (re)existindo, cada vez mais responsáveis pela nossa empreitada e mais confiantes em nossas ações colaborativas e possibilidades de resistência.

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CLANDININ, D.; J. CONNELLY. **Narrative inquiry**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito em formação. Campinas: FAPESP, Mercado de Letras, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1. A vontade de saber**. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007. [1976a].

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22. ed. São Paulo: Graal, 2006. p. 167-177. [1976b].

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249. [1983].

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GATTI, B. A. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: Representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Inglês**

como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2001. p. 135-152.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaraciara Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JORDÃO, C. M. **O PIBID nas aulas de inglês: o divisor de águas e formador de mares.** Campinas – SP: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês na escola pública não funciona: Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATTOS, A. A. “Great Expectations”: Understanding Hope Through EFL Teachers’ Narratives. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES- JÚNIOR, A. S. (Eds.). **New Challenges in Language and Literature.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2009. p. 41-51.

NÓVOA, A. Nota de abertura. In: BARBOSA et al. (Org.). **A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração crítica na formação de professores-as de línguas: teorias construídas em uma experiência com o PIBID.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

OLIVEIRA, S. B.; PENNA, S. M.; SÓL, V. S. A. O PIBID na formação de professores de língua inglesa: representações de licenciandos sobre o início da docência e o contexto de atuação. In: PENA, G. A. C. et al. (Orgs). **Educação, trabalho e sociedade: compartilhando experiências de produção de conhecimento,** Curitiba: CRV, 2018. p. 39-66.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

SÓL, V. S. A. **Educação continuada e ensino de inglês: trajetórias de professores e (des)construção identitária.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção.** 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: as contribuições do PIBID- EJA na formação dos alunos do curso de Pedagogia/UFOP

*Regina Magna Bonifácio de Araújo
Daiane Aparecida Marcos de Carvalho*

Temos acompanhado ao longo dos anos o crescimento de inúmeros estudos sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como sobre a formação inicial de professores, especificamente nos cursos de Pedagogia. Compreendendo a importância desta formação, buscamos identificar, com a pesquisa que originou este texto, de que maneira o PIBID-EJA/UFOP tem contribuído e preparado os licenciandos em Pedagogia para atuarem na referida modalidade. Considerando toda a repercussão que a Educação de Jovens e Adultos tem tido nas discussões atuais, além da diversidade de sujeitos que frequentam a EJA, deve-se ressaltar a relevância de uma formação docente que contemple as especificidades dos sujeitos e das práticas de ensino nesta modalidade de ensino.

As pesquisas e estudos sobre a EJA se intensificaram nas últimas décadas, porém no que se refere à figura do professor, a maior parte das investigações realizadas na área, tem se preocupado em traçar seu perfil e estudar a sua prática. Poucas têm sido as discussões que tratam dos cursos de formação inicial dos docentes, ou mesmo da formação continuada, para esta modalidade. E foi neste cenário, portanto, que percebemos a contribuição que um estudo acerca da formação oferecida pelo PIBID para a atuação em EJA, nos cursos de licenciatura, pode aportar às discussões acerca da formação docente e da educação oferecida a jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos tem seu reconhecimento marcado na constituição de 1988, especificamente em seu Art. 208 que expressa o

dever do Estado em oferecer educação de qualidade, gratuita e obrigatória a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria. Com a ampliação do dever do Estado, cresce os movimentos em busca de colocar a EJA no mesmo patamar das demais segmentos da educação básica. A partir de tal reconhecimento e com a LDB de 1996 a EJA se torna uma modalidade de ensino (HADDAD, 2003).

A referida modalidade apresenta diversas especificidades. “Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional” (BRASIL, 2006. p. 5), são pessoas que vivem no “mundo adulto do trabalho”, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente em que vivem e da realidade cultural em que estão inseridos. Além de possibilitar o acesso à escola, é necessário garantir que esses alunos permaneçam nela oferecendo uma educação de qualidade, capaz de transformar a realidade de exclusão na qual estiveram inseridos e garantir aprendizagens que possam abrir novos caminhos.

Diante dos desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos e em se formar um professor apto a atuar em seus múltiplos espaços, a partir desta pesquisa esperamos compreender como o PIBID-EJA/UFOP tem contribuído com a formação dos pedagogos da UFOP para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. O objeto desta pesquisa é o PIBID/EJA UFOP e pretendemos analisar se ele tem realizado a importante tarefa de preparar os docentes para atuar nessa modalidade de ensino.

Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos acontece num espaço múltiplo, seja em relação aos sujeitos – alunos e professores – seja em relação aos processos de aprendizagem. Os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma bagagem de conhecimentos, adquirida ao longo dos anos, num percurso marcado por saberes construídos a partir dos desafios diários e das lutas travadas pela sobrevivência, que marcam a vida desses sujeitos. É necessário um olhar diferenciado dos educadores quanto à singularidade dos educandos e educandas que frequentam as turmas de EJA. Esses sujeitos já têm formado seus valores éticos e morais, a partir da realidade social e cultural na qual estão inseridos.

Além de dar acesso aos jovens, adultos e idosos que não conseguiram concluir seus estudos, é necessário manter o alunado na escola, oferecendo uma educação de qualidade, capaz de transformar a realidade de exclusão na qual estiveram inseridos.

[...] é preciso considerar as condições de permanência do(a) aluno(a) jovem e adulto na escola, bem como aquelas que lhe permitam concluir a escolarização. Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar (BRASIL, 2006, p. 9).

Reconhecer o educador da EJA como um sujeito capaz de compreender as especificidades que marcam essa população, com amorosidade e criticidade (FREIRE, 1999), implica em algo mais, pois envolve gostar de desafios e crer na possibilidade de realização e reinvenção do ser humano.

A formação do educador para atuação na EJA vem se dando de maneira generalista, sem levar em conta as especificidades que permeiam essa modalidade. Assim, podemos afirmar que esse caráter generalista dos modelos de formação de educadores está ligado ao histórico da EJA, o que explica o porquê de não termos uma tradição na formação inicial desse profissional. É necessário que existam políticas de formação de educadores para a EJA, entretanto, ainda não temos de maneira definida as próprias políticas que deveriam atender a modalidade (ARROYO, 2006).

A grande diversidade do público da EJA exige uma formação específica do educador. Espera-se que esse profissional seja preparado de maneira adequada, possibilitando que em sua atuação o atendimento das demandas desse público ocorra de maneira satisfatória. Com educadores bem formados e capazes de identificar, acolher e agir a partir das necessidades de seus alunos, será possível pensar numa EJA que possa compreender o caráter emancipatório que se espera de uma educação oferecida a esta população. As instituições formadoras de docentes para a educação de pessoas jovens e adultas terão que incorporar os traços de um perfil rico, um educador múltiplo, multifacetado, que para além de alfabetizar o sujeito, se preocupa em formar cidadãos críticos e reflexivos, fazendo a EJA mais libertadora e mais ampla (ARROYO, 2006).

Algumas características são fundamentais para os educadores da EJA. Esse profissional deve saber lidar com a diversidade, apresentar uma escuta compreensiva, ser flexível e saber lidar com o tempo do outro. Sua prática deve ter caráter reflexivo, capaz de proporcionar o reconhecimento do sujeito a partir de diferentes olhares. Com isso seu trabalho irá influenciar diretamente e de maneira satisfatória na vida dos educandos.

Um dos grandes desafios do educador da EJA é conhecer as especificidades do que é ser jovem e do que é ser adulto. Esse conhecimento é fundamental para o exercício na modalidade. Arroyo (2006, p. 20) sugere que

Em qualquer formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto na EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

As Instituições formadoras de professores muito pouco se ocupam com a educação de jovens e adultos. Formam-se professores habilitados a lecionarem as disciplinas específicas, entretanto, com pouco embasamento teórico, o que é necessário para sustentar uma prática em classes com a diversidade geracional que ocorre na EJA. Segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 76),

Ao receber o status de modalidade de ensino dentro da lei maior da educação, pressupõe-se que o país reconhece essa modalidade educacional e, portanto, a entende como responsabilidade do estado prover todos os meios para sua promoção. Dentre essas responsabilidades, a de preparar professores para atender a essa população escolar. É neste aspecto que a Formação do Professor, se traduz num tema necessário na discussão da EJA – o professor um sujeito importante na EJA.

O profissional chega à sala de aula, em muitos casos, sem conhecer as especificidades daquele público, atuando de maneira semelhante à que ocorre na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O que é um problema, pois o aluno da EJA não quer ser tratado como criança, com atividades infantilizadas. Essa prática generalista tem consequências negativas em sala de aula, promovendo o desinteresse e a evasão de muitos alunos. Daí ser necessária uma formação que contemple as demandas desse público e as especificidades do ensino nesta modalidade e dos tempos de aprendizagem de jovens, adultos e idosos. Os profissionais que exploram as vivências, que partem do conhecimento de mundo, levando em conta a trajetória de vida dos alunos da EJA têm grandes chances de obter um bom resultado.

Formação inicial de professores

A temática formação de professores vem sendo um campo de discussão no Brasil desde o final do século XX. Nota-se o crescimento de estudos e pesquisas no setor educacional com ênfase no referido tema. A importância de tal discussão se legitima ao pensarmos que é através dessa formação que podemos alcançar uma melhor qualidade no ensino básico, que irá contemplar aqueles sujeitos que o recebem.

Os cursos de formação de professores, as licenciaturas, surgem nos anos 1930, a fim de formar profissionais para atuarem na escola secundária. Os cursos de licenciatura seguiam a fórmula 3+1, em que o sujeito, durante 3 anos se dedicava aos conteúdos teóricos (bachelor's) e durante 1 ano às disciplinas pedagógicas (licenciatura). Esse modelo acima descrito configura-se no que conhecemos como modelo da racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 1999). Antes desse período, segundo Gatti (2010) o trabalho de ensinar era exercido por profissionais liberais ou autodidatas.

Na presente pesquisa, nosso destaque é para o curso de Pedagogia-Licenciatura, o qual passou por algumas reformulações até chegar em sua configuração atual. Hoje, ele é uma licenciatura plena e o concluinte se torna habilitado a atuar na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e também como gestores, definido pela Lei de Diretrizes e Bases. Com a reestruturação do curso, cresce também a complexidade curricular. Nesse novo modelo, os cursos de formação de professores devem oferecer um currículo que contemple as diferentes áreas do conhecimento.

A formação inicial dos professores é um período fundamental para a legitimação da escolha profissional, bem como a permanência

do sujeito na profissão escolhida. Segundo Moreira (2016, p. 23) “a formação inicial destaca-se como o primeiro contato formal e a possibilidade de despertar nos futuros docentes a importância de permanecer na busca constante pelo conhecimento”. Nesse sentido, a formação inicial é o começo de um processo que irá permanecer por toda a carreira do docente.

Para Shön (1992, p. 95) deve-se “...incrementar os *practicums* reflexivos que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua”. Para esse autor, desde a formação inicial dos professores, deve haver uma prática reflexiva acerca do processo de ensino e aprendizagem. Uma reflexão na e pela prática, que conduza os futuros docentes a pensar num processo contínuo de formação que se dá pela consciência do que faço, para quem e por que faço a docência na sala de aula.

Nesse mesmo sentido, no que diz respeito à importância da prática reflexiva na formação inicial, Pimenta et al. (2002, p. 22), apontam que

Ele [o licenciando] aprenderia a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam.

Assim, o professor, desde o início de sua formação, já estaria inserido no universo de sua prática, sendo um sujeito atuante e transformador. Um professor reflexivo, modifica o que está em sua volta, os seus alunos, a escola, a comunidade na qual pertence. Mas, para tanto, é necessária uma formação que o prepare para tal exercício. Nas palavras de Pimenta et al. (2002, p. 93): “[...] a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também de um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas”.

Pensar a formação de professores atualmente, no Brasil, consiste em refletir sobre qual profissional vem sendo formado e que profissional necessitamos para exercer a docência em seus diferentes espaços. Os cursos de formação de professores vêm preparando seus alunos

para se tornarem profissionais críticos-reflexivos? Outra questão a ser pontuada relaciona-se com os cursos de Pedagogia: diante da amplitude e complexidade curricular, ocasionada pela reestruturação legal que este curso passou em 2006 com as Diretrizes Curriculares Nacionais, podemos indagar até que ponto os sujeitos estão sendo preparados para atuar nas diferentes modalidades de ensino? Formam-se profissionais polivalentes, mas até onde essa polivalência vem atendendo às especificidades de cada segmento de ensino?

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o PIBID/EJA/UFOP

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID² foi proposto no ano de 2007, tendo seu início em 2009 e regulamentado em 24 de junho de 2010, por meio do Decreto nº 7.219, no então governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. O programa é desenvolvido por Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas da rede pública e privada de ensino básico. O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura, passando a inseri-los no contexto escolar, além de bolsas para o professor da educação básica, que atua como supervisor e o professor do ensino superior, coordenador do projeto. O Programa é gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior). O estudante bolsista do PIBID, desde o início de sua formação acadêmica, desenvolve atividades pedagógicas, no âmbito escolar, sob a supervisão do coordenador do projeto da universidade e do docente da escola na qual está inserido.

Os principais objetivos do PIBID são incentivar a formação docente em nível superior para atuação na educação básica, melhorar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública (BRASIL, 2008). Desse modo, o programa vem possibilitando um contato, desde cedo, dos futuros docentes com a prática pedagógica, proporcionando a oportunidade de um contato direto com os alunos da Educação Básica, conhecendo a realidade das escolas, bem como, as dificuldades que nelas são encontradas diariamente.

2 Informações sobre o PIBID podem ser consultadas no site <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

Na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, o PIBID, desenvolve atividades, em parcerias com escolas públicas municipais e estaduais, nas cidades de Ouro Preto e Mariana. As escolas parceiras atendidas pelo PIBID-UFOP, totalizam 19 instituições, sendo 9 na cidade de Ouro Preto e 10 na cidade de Mariana (MATOS et al., 2015). As escolas se comprometem com a realização das atividades propostas pelo programa, inserindo os bolsistas nas ações desenvolvidas em seus diferentes segmentos e modalidades (MATOS et al., 2015). O aluno bolsista participa ativamente da elaboração, execução e conclusão das atividades, sempre supervisionado pelo professor coordenador do subprojeto.

O PIBID-EJA/UFOP foi criado no ano de 2011 e, desde então, desenvolve atividades em escolas públicas, atuado com a Educação de Jovens e Adultos no município de Mariana-MG. Os bolsistas do subprojeto PIBID-EJA são licenciandos do curso de Pedagogia³, selecionados em resposta a um edital divulgado anualmente. Este subprojeto tem por objetivo desenvolver a iniciação à docência com jovens, adultos e idosos, oferecendo uma oportunidade de formação que privilegie a atuação desses licenciandos nesta modalidade de ensino. Além de proporcionar uma vivência cotidiana em sala de aula, os alunos bolsistas participam de experiências metodológicas e práticas de ensino para atuação na EJA.

Este subprojeto ainda tem como objetivos preparar os alunos de Licenciatura em Pedagogia para o exercício da prática pedagógica com jovens e adultos; orientar os bolsistas na direção de se tornarem agentes multiplicadores a favor de uma prática pedagógica consciente e planejada, na própria área e com o trabalho com jovens e adultos; estimular o maior número possível de alunos a atuarem na educação de jovens e adultos (ARAÚJO, 2015). O subprojeto PIBID-EJA é uma alternativa para os alunos que desejam aprofundar os estudos na modalidade, tendo em vista, a precária oferta de disciplinas e projetos pela universidade para uma maior qualificação e formação docente na EJA.

Caminhos metodológicos: os sujeitos e os instrumentos utilizados para a análise de dados

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, tendo o investigador como instrumento principal.

3 O projeto original foi pensado para acolher licenciandos de Pedagogia, Letras e Matemática. Entretanto, a Capes vetou a condição de interdisciplinaridade proposta pelo referido projeto, o que mais tarde foi possibilitado com a chamada de editais específicos para projetos interdisciplinares.

Além disso, ela é descritiva, busca compreender e interpretar os dados por meio de sua exploração (ARAÚJO, 2009). A pesquisa qualitativa não tem por objetivo obter números como resultados e sim caminhos que possam indicar uma possível solução diante de suas questões – problemas. E independente da abordagem, conforme Terribilli (2007, p. 59) “A pesquisa científica, qualitativa ou quantitativa, pressupõe, como atividades fundamentais: a identificação do objeto de pesquisa, a coleta de dados, o tratamento e a análise dos dados e a comunicação dos resultados à comunidade”.

Numa primeira etapa do processo investigativo, identificamos sujeitos que ainda são licenciandos do curso de Pedagogia, porém que não se encontravam, no momento, como bolsistas do programa, e os egressos do curso. Das 10 participantes⁴ que responderam o questionário, 8 são egressas e 2 ainda estão em processo de conclusão do curso e participam, atualmente, de outros projetos oferecidos pela universidade. Desde a criação do PIBID-EJA, dois bolsistas, do sexo masculino, já fizeram parte do projeto. Contudo, não conseguimos o retorno desses participantes, na devolução do questionário.

O recurso metodológico escolhido e utilizado por nós para a realização da pesquisa foi o questionário, uma vez que as pesquisas desenvolvidas por meio da investigação qualitativa podem contar com diferentes métodos interativos e humanísticos para a coleta de dados. GIL (1999, p. 121), define este instrumento de pesquisa “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. A opção pelo questionário se deu porque este possibilita atingir um número maior de pessoas, e essas poderão responder no momento em que julgarem oportuno. Os questionários, nesta investigação, foram enviados pelo correio eletrônico, pelo *Google Drive*.

Nosso objetivo na formulação das questões era que o instrumento utilizado considerasse os seguintes itens: clareza, objetividade, linguagem precisa e estética. Antes de enviar o questionário às participantes submetemos o instrumento a um pré-teste, no intuito de verificar se as questões propostas atendiam nossos propósitos, além de testar o instrumento eletrônico. Essas medidas foram tomadas para que não houvesse erro na devolução do documento. Medimos o tempo de realização das

4 Todos os participantes são do gênero feminino.

perguntas e respostas e as condições de preenchimento do mesmo. Esses cuidados foram tomados a fim de otimizar o tempo e envio do questionário, facilitando as respostas e devolução dele.

Para as questões fechadas utilizou da análise estatística e nas questões abertas foi empregado a análise de conteúdo tendo como base a proposta de Laurence Bardin, que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011. p. 38).

A análise de conteúdo, portanto, é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo aprofundar a leitura dos dados coletados, sua sistematização e a compreensão dos mesmos. Essa análise tem o intuito de embasar o trabalho que será desenvolvido, para que seja possível, nesta investigação, ter uma percepção mais precisa sobre a formação inicial de professores para atuar na EJA. Buscamos assim, levantar aspectos relevantes que se referem à formação, sobretudo, com relação ao preparo que este programa vem oferecendo aos graduandos para atuarem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A análise dos dados obtidos foi realizada considerando as categorias prévias já definidas na estruturação do questionário. Essas categorias foram subdivididas em indicadores e esses nos auxiliaram na localização dos eixos motivadores que levaram as participantes a ingressarem no PIBID-EJA, bem como compreender a relevância do projeto na formação dessas participantes.

Conhecendo os sujeitos da pesquisa

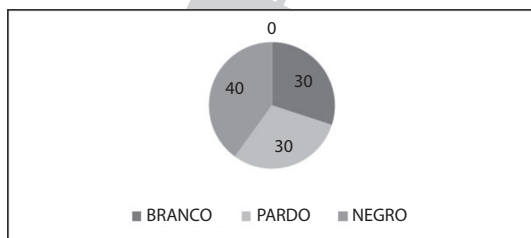
Este trabalho contou com a participação de 10 alunas, egressas do PIBID-EJA/UFOP, que receberam o questionário por e-mail e o devolveram utilizando um endereço eletrônico disponibilizado para este trabalho. A primeira parte do questionário priorizou questões que possibilitasse identificar quem são esses sujeitos, por meio de informações como idade, local de nascimento, gênero, matriz étnica e estado civil. Desse modo foi possível observar que 3 participantes têm entre 20 e 24 anos, 3 tem entre 25 a 29 anos, 3 tem entre 30 e 35 anos e 1 participante tem mais de 35 anos.

Com relação ao gênero dos sujeitos da pesquisa, embora nem todos os envolvidos com este programa fossem do sexo feminino,

apenas as mulheres aceitaram participar do estudo. Elas, até o momento, são maioria tanto no curso de Pedagogia da UFOP, quanto no Programa, objeto de estudo dessa pesquisa. Desde sua criação no ano de 2011, o PIBID-EJA/UFOP já contou com a colaboração de dois participantes do sexo masculino.

Outro dado obtido com as respostas aos questionários foi quanto à matriz étnica das participantes, como apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Matriz Étnica



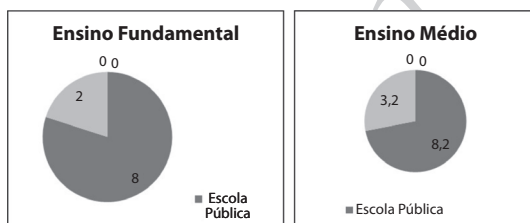
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Identificamos um equilíbrio entre as participantes que se auto-declararam brancas e pardas e um número maior das participantes que se autodeclararam negras.

Em relação ao estado civil das participantes metade se declararam casadas e metade das participantes são solteiras. Embora todas as participantes sejam naturais do estado de Minas Gerais, a maioria não é natural das cidades de Ouro Preto e Mariana, onde se situa a Universidade Federal de Ouro Preto. Esse é um dado que nos despertou um grande interesse uma vez que o curso de Pedagogia se caracteriza por atender indivíduos naturais das cidades onde se encontra a Universidade.

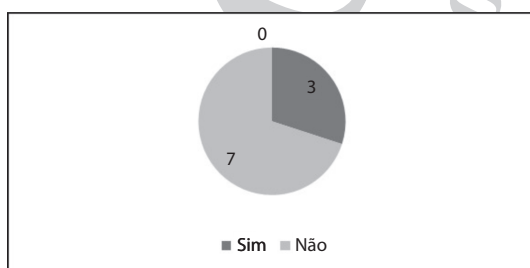
A fim de conhecer o processo de formação das participantes, introduzimos uma sessão ao questionário, destinada a obter dados referentes a esta formação. Essas questões tiveram como objetivo conhecer a trajetória escolar (antes do ingresso na UFOP) e acadêmica (após o ingresso na UFOP) das egressas até chegarem ao PIBID-EJA. Com esses dados obtidos foi possível traçar um perfil acadêmico das participantes e compreender os caminhos que as levaram ao curso e à participação no PIBID-EJA.

Em relação à trajetória escolar, como apresentado no gráfico abaixo, 80% das participantes cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e 70% delas cursaram o ensino médio, também, em escolas públicas.

Gráfico 2 – Escolaridade

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

No terceiro gráfico podemos acompanhar a formação das participantes em nível técnico.

Gráfico 3 – Escolaridade em nível técnico

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Das três respostas afirmativas, 1 participante diz ter cursado o magistério. As outras duas respostas se referem aos cursos de metalurgia e mineração. Fato relevante é evidenciado com a existência de cursos de Magistério na região, propiciando que antes do ingresso na Universidade, uma participante tivesse uma formação que contemplasse a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um olhar sobre a participação no PIBID-EJA/UFOP

Os dados obtidos, por meio de questões abertas, contidas no questionário, serão apresentados nessa seção. Eles se referem às 8 categorias definidas para esta investigação, a saber: docência na EJA, contribuição do PIBID-EJA para a prática docente, motivação para o ingresso no PIBID-EJA, participação em outros projetos/UFOP,

formação continuada e área de atuação. Faremos uma análise das categorias acima descritas, buscando compreender os motivos que motivaram a participação das entrevistadas no PIBID-EJA. Para a identificação das falas das participantes utilizaremos a sigla PEJA.

A docência na EJA, uma das categorias analisadas, foi um desejo das entrevistadas, desde o primeiro contato com a modalidade por meio do PIBID-EJA ou de outros projetos oferecidos pela Universidade. Esta participação possibilitou que elas tivessem um primeiro contato com os sujeitos atendidos pela modalidade e foi a partir desse momento que surgiu o interesse em atuar como docente na EJA.

Com a prática docente, oportunizada pelo PIBID-EJA, podemos identificar alguns indicadores que mostram o interesse das entrevistadas pela modalidade. O interesse pelos sujeitos alunos da EJA foi apontado como um desses indicadores, descritos nas falas de duas egressas do PIBID-EJA.

Atuei na Educação de Jovens e Adultos por meio do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência-PIBID-EJA e gostaria de atuar de novo nessa modalidade de ensino. Optei pela EJA após fazer a disciplina do curso de pedagogia sobre a mesma e me interessei pelas singularidades deste público. Após o contato com estes sujeitos, o meu interesse só aumentou por diversos motivos, dentre eles, a identificação com essa modalidade e com o seu público (PEJA4).

Me identifico com a área da educação social, e a EJA no Brasil, historicamente, foi marginalizada pelas políticas públicas. Além de ter muito interesse pelos sujeitos da EJA e como acontece o ensino aprendizagem levando em consideração a realidade e o contexto dos envolvidos (PEJA1).

Outro indicador apresentado foi o interesse pela área da alfabetização. A participante cita esse interesse, não por se tratar da alfabetização da EJA, mas sim de forma geral. A participação no PIBID-EJA trouxe a possibilidade de atuar com a alfabetização de jovens e adultos, o que convergia, no momento, com seus interesses.

Atuei como bolsista no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Educação de Jovens e Adultos durante dois anos e meio, não como professor regente. Mas a escolha pela EJA foi exclusivamente por trabalhar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, com alunos em fase de alfabetização (PEJA8).

A atuação como docente na EJA, por meio do PIBID, ofereceu a oportunidade de conhecer como é o trabalho nesta modalidade de ensino, suas especificidades e os desafios que são enfrentados pela equipe pedagógica. Moreira (2016, p. 37) faz uma menção importante sobre a necessidade de que uma formação centrada na educação de pessoas jovens e adultas se inicie cedo. No entender do autor

[...] é fundamental que se oportunizem condições para que, já na formação inicial, os professores possam entrar em contato com essa realidade e refletir sobre as questões que a cercam, percebendo a relevância e as implicações do desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Sem dúvida, esse profissional exercerá um importante papel no progresso de seu aluno, podendo contribuir para seu sucesso escolar (MOREIRA, 2016, p. 37).

Essa oportunidade de formação é oferecida com a participação no PIBID-EJA. Os alunos do curso de Pedagogia da UFOP que se interessam pela modalidade encontram neste subprojeto do PIBID a possibilidade de uma formação única para o exercício da docência. Num momento em que se configura o “ser professor”, os licenciandos que participam do programa de estímulo à docência encontram espaço para conhecer a atual situação da EJA, em termos de sua própria construção histórica e política.

A prática docente vivida pelas bolsistas, durante o tempo de permanência no projeto, trouxe a experiência de estar em contato com o público alvo; compreender suas especificidades, bem como ajudou a compreender o processo de aprendizagem dos sujeitos e a realidade que envolve a EJA. É notória a contribuição do PIBID-EJA para o exercício da prática docente, como podemos observar nas falas das participantes.

Atuar no PIBID-EJA me aproximou verdadeiramente da prática e realidade escolar, me levando a enfrentar os desafios presentes na EJA. Pude conhecer as carências da modalidade e os sujeitos. Colaborou para inteirar a minha escolha e vontade para pesquisas a Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades (PEJA1).

Atuei na EJA somente quando participei do PIBID-EJA, mas já adianto que essa experiência é de grande valia para a prática docente, visto que a partir do Programa se tem a oportunidade

de estar em contato com a realidade desta modalidade de ensino (PEJA4).

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Educação de Jovens e Adultos contribuiu e muito para minha formação acadêmica e profissional. Durante os projetos desenvolvidos, nós bolsistas refletíamos sobre a real condição da EJA seja em Mariana ou em outros lugares, bem como refletíamos sobre o dia a dia dos alunos, bem como suas necessidades e dificuldades. E nos motivávamos e pesquisamos, a estudar e entender mais sobre a EJA e a situação de cada aluno, buscando aprimorar mais o nosso projeto (PEJA8).

A participação no PIBID-EJA tem se tornado de extrema relevância para a prática docente na modalidade. Sua contribuição é significativa para a formação inicial do licenciando, pois através do contato cotidiano com a modalidade de ensino, os bolsistas passam a ter contato com metodologias de ensino que favorecem o processo de ensino ao público atendido. A relevância do PIBID-EJA é bem definida pela egressa PEJA 6 que assim nos relata: “A vivência do ambiente escolar oportuniza conhecer os problemas e os aspectos positivos da prática docente, permite aos licenciandos acumularem experiências que irão se refletir na sua futura atividade”.

Em relação ao preparo oferecido pelo PIBID para a atuação na EJA, percebemos uma divergência nas respostas das egressas. Essas se dividiram em sim e não, conforme os indicadores observados nas narrativas. As falas a seguir identificam aquelas participantes que responderam negativamente à questão.

Não. Porque o PIBID não me deu tanta base para ser uma professora da EJA (PEJA 2).

Não, acredito que seja necessário fazer uma capacitação para atendê-los[alunos] melhor (PEJA 9).

Não, apesar do contato com a docência na EJA e as experiências por mim vivenciadas acredito que a formação continuada é importante e necessária para atuar em qualquer segmento ou modalidade de ensino, não apenas na EJA. A nossa formação inicial na universidade, no curso de pedagogia, deixa a desejar em relação a este público (PEJA 1).

As respostas negativas apresentam como justificativas as possíveis lacunas na formação inicial e a necessidade de uma formação continuada para a atuação na EJA. De fato, a complexidade da

atuação docente numa modalidade tão diversa e plural, ainda vem se constituindo no cenário educacional, na busca de consolidar um projeto de educação voltado para jovens e adultos. Este último indicador é descrito pela participante PEJA 8 como:

O professor nunca está preparado para atuar, seja em qualquer modalidade, pois deve buscar cada vez mais conhecimentos ao longo de sua carreira. Mas, a vontade de atuar na Educação de Jovens e Adultos é tamanha, pois as experiências adquiridas me remetem sempre a vontade de fazer MAIS por esses alunos. Após concluir o curso de Pedagogia, ao final do ano de 2014, busquei aprimorar meus estudos em áreas que poderiam contemplar a Educação de Jovens e Adultos, promovendo ainda mais reflexões e conhecimentos sobre a realidade educacional bem como as necessidades educacionais dos alunos.

Entre as participantes cuja resposta foi afirmativa, os indicadores encontrados foram: o PIBID contribuiu para o aprendizado da prática docente necessária para atuar na EJA; ajudou a compreender as especificidades da EJA e a conhecer os desafios da carreira docente.

Sim. Porque com as experiências do PIBID, pude conhecer a EJA e as suas particularidades, pois o programa nos proporciona a pensar a prática docente para este público em específico que se difere de etapas da educação básica, a metodologia deve ser diferenciada, o aprendizado dos alunos é diferente assim como o ensino. Por isso as experiências vivenciadas me prepararam para atuar na EJA, pois durante o tempo de bolsista pude conhecer o público e compartilhar com professores que atuavam, nesta modalidade, conhecimentos assim como atividades e projetos direcionados para os jovens adultos e idosos (PEJA 3).

Me sinto não só preparada mas também desafiada a atuar nessa modalidade, visto que os três anos de experiência que o PIBID e os estudos e pesquisas sobre a EJA me fizeram compreender as especificidades dessa modalidade e a importância e urgência de ter atitudes e procedimentos em vista de uma educação integral e de qualidade para o educando (PEJA 4).

Porque os desafios da educação são os mesmos independentes do segmento, mas atuar na EJA é olhar para o outro como um sujeito (PEJA 6).

Acreditamos que o tempo de permanência no PIBID-EJA foi um fator determinante para a questão proposta no questionário que abordou o preparo das egressas, para o exercício da docência na

EJA. As participantes que responderam de maneira negativa permaneceram pouco tempo no projeto. Elas ainda são alunas do curso de Pedagogia da UFOP e atualmente participam de outros projetos oferecidos pela universidade. Já as participantes que responderam afirmando a contribuição do PIBID-EJA para o exercício da docência na modalidade são egressas do curso e permaneceram um tempo maior no projeto, em torno de três anos.

Em relação aos motivos que levaram as entrevistadas a participarem do PIBID-EJA/UFOP, encontramos vários indicadores que apresentaremos a seguir, destacando os mais relevantes, bem como, as justificativas apresentadas pelas participantes. Nosso objetivo foi identificar os fatores que contribuíram pela busca da docência na EJA.

Um dos indicadores apontados pelas entrevistadas foi o interesse pelo público alvo. É fundamental para o educador conhecer o público com que trabalha e na EJA tal conhecimento torna-se fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem se torne eficaz. E o contato com a modalidade oferecido pelo PIBID-EJA possibilitou que os/as bolsistas conhecessem a realidade desses sujeitos.

O que me motivou foi o público que essa modalidade atende. Sim, as minhas expectativas eram, conhecer esse público e como se dava a metodologia de ensino. E pude concluir que há muitos desafios, muitas lutas para melhorar a qualidade, do ensino, da estrutura e da formação docente. Há muito o que pode ser feito para melhorar a maneira de ensinar, ainda é preciso insistir que o ensino na EJA é diferente do ensino de crianças. Ainda é necessário repensar os espaços para atender esses alunos, pois muitas salas ainda atendem ambos os públicos, adultos e crianças, e isso acaba influenciando na aprendizagem, uma vez que o espaço estão preparados para atender as crianças, com faixas e cartazes e painéis (PEJA 3).

Ressaltamos a importância das especificidades da EJA, em especial de seu público alvo. Ensinar um jovem ou um adulto é diferente de ensinar uma criança. A metodologia deve ser adequada para atender esse público “são alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados” (BRASIL, 2006, p. 6). O professor da EJA deve levar em consideração o contexto no qual estão inseridos seus alunos, suas vivências e a compreensão que esses sujeitos têm de mundo.

No curso de Pedagogia da UFOP, em seu quinto período, há uma disciplina obrigatória, de 30 horas, sobre a temática Educação de Jovens e Adultos. Para muitos, este é o primeiro contato, que os licenciandos têm com a modalidade. Notamos esse fato, com a entrevistada PEJA 4:

No decorrer da minha trajetória no curso de Pedagogia, tracei o primeiro caminho em direção à EJA, por meio da disciplina obrigatória que trata desta temática. A partir dessa experiência, conhecendo as particularidades e necessidades dos alunos dessa modalidade, tive grande interesse em aprofundar os meus conhecimentos nessa área, o que me motivou a participar do PIBID-EJA [...]

Diante do pouco enfoque dado a EJA no currículo do curso de Pedagogia da UFOP, a participação no PIBID é uma oportunidade de aprofundar os estudos na modalidade. Já existiu na universidade outros projetos que tratavam da temática. Alguns foram a porta de entrada para o primeiro contato com a modalidade e também os motivadores para a procura pelo PIBID-EJA. Uma das participantes relatou que “Já participava de um outro projeto trabalhando com a EJA, e o PIBID me chamou atenção por sua proposta e possibilidade de ampliar meus conhecimentos e formação” (PEJA, 10).

Um dos atrativos oferecidos pelo PIBID é a bolsa, ou seja, o aporte financeiro dado pela Capes àqueles que são selecionados para atuarem no Programa. A busca por uma fonte de renda que dê subsídios para a permanência na universidade é um dos motivos que levam os licenciandos a buscarem os projetos remunerados. Uma das entrevistadas afirma que “Como estava desempregada, o valor da bolsa me atraiu, mas acima de tudo a curiosidade de conhecer os desafios e possibilidade na EJA, como também a importância da educação para aqueles alunos” (PEJA, 6).

Após o tempo de permanência no PIBID-EJA, das 10 participantes que responderam à pesquisa, apenas 3 deram continuidade aos estudos na área, por meio da formação continuada. Essas participantes ingressaram no mestrado em Educação da UFOP, tendo como objeto de pesquisa a Educação de Jovens e Adultos. Nenhuma das participantes, atuou de fato, como professora da EJA, após a saída do Programa.

Considerações finais

Compreendemos por meio desta pesquisa e das respostas obtidas com o questionário, a importância do subprojeto PIBID-EJA

para a formação inicial dos/as alunos/as do curso de Pedagogia da UFOP, bem como o seu alcance, não apenas nas escolas básicas em que as bolsistas atuaram, mas, igualmente, no espaço universitário. Este programa ofereceu um contato maior com a modalidade, uma vez que, são escassas tais oportunidades durante o período da graduação. Conforme apontado nas respostas nem sempre o PIBID-EJA atendeu todas as demandas necessárias para uma formação eficaz de professores para o exercício da docência na EJA, mas identificamos resultados positivos no que concerne a esta formação. Compreendemos a importância desse projeto na inserção e valorização da docência e esperamos que os dados obtidos com essa investigação possam colaborar com as discussões acerca da formação inicial de professores e dos primeiros contatos desses profissionais com o campo de trabalho. Pesquisas como a que foi aqui desenvolvida podem colaborar com o aperfeiçoamento de programas como o PIBID e auxiliar na construção de estratégias que possibilitem o acesso a ele para todos os alunos das diferentes licenciaturas, estudantes dos turnos vespertino e noturno.

Em relação às oportunidades que a Universidade oferece para fomentar as discussões sobre a EJA, entendemos que ainda há muito o que fazer. Uma disciplina, num curso específico, não é suficiente para formar um professor apto a atuar em uma modalidade de ensino. A EJA, com todas as suas especificidades e processos históricos de marginalização, e que necessita de profissionais que possam oferecer uma educação de qualidade a jovens, adultos e idosos. Diante disso, destacamos um fator relevante: o caráter compensatório que o PIBID-EJA possui no processo de formação dos licenciandos em Pedagogia, uma vez que o currículo não é o ideal para tal formação na modalidade. Mesmo reconhecendo não ser o ideal, pois trata-se de um programa e não de uma política pública voltada para a formação de professores para atuar na EJA, projetos como este são importantes e deveriam ser estendidos a todos os licenciandos(as).

Com base nas leituras e estudos realizados, destacamos a importância do PIBID-EJA na formação inicial de professores. Diante das narrativas dos bolsistas, colaboradores nesta pesquisa, que afirmam que a participação no PIBID-EJA não foi o suficiente para a atuação na EJA, pudemos perceber que, em outros momentos, as mesmas participantes destacaram a relevância de sua participação

no projeto, pois este contribuiu através das experiências e dos trabalhos realizados na modalidade.

Entendemos, após as análises realizadas e durante a investigação, que os cursos de formação inicial de professores devem oferecer o devido preparo aos futuros profissionais em todas as áreas e possibilidade de atuação, em especial para aqueles que desejam a docência na EJA. Oferecer programas extracurriculares, como o PIBID-EJA, é importante para a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, possibilitando a vivência e compartilhando experiências, mas não é suficiente. Necessitamos de políticas públicas e um maior compromisso do governo com a modalidade da EJA, especialmente, com a formação de professores. Acreditamos, ainda, que a formação inicial é o primeiro passo de um processo contínuo de aprendizagens, durante toda a carreira docente, e por isso sua base deve ser bem consolidada.

Editora
versão para revisão

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. B. de. **Alfabetização econômica**: Compromisso social na educação das crianças. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

ARAÚJO, R. M. B. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: novos olhares para a formação do docente em EJA. In: ROSA, M. C.; MATOS, D. A. S. (Orgs.). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UFOP**. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís A. Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIBKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma Introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Publicado em 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 4 jul. 2016.

BRASIL. **Cadernos EJA 1**: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade [on-line]**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. [on-line]**, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016>. Acesso em: 10 jul. 2016.

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

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares que se cruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**: São Paulo: Cortez, 2014.

MATOS, D. A. S.; CAMPOS, L. S.; ROSA, M. C. O Pibid Ufop e o desafio da iniciação à docência. In: ROSA, M. C.; MATOS, D. A. S. (Orgs.). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Ufop**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MOREIRA, T. X. **Formação Inicial de Professores para a EJA nos cursos de pedagogia das universidades federais de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. de. La recherche en collaboration au sein de l'école: une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. In: RAYMOND, D. (Org.). **Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel**. 1. ed. Sherbrooke, 2002. v. 1, p. 71-84.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

TERRIBILI, A. Introdução as abordagens quantitativas. In: MACHADO, L. M.; ABDIAN, G. Z.; LAMBEGALINI, A. C.; BERARDI, A. C. F. **Pesquisa em Educação: passo a passo**. São Paulo: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

CAPÍTULO 3

O CICLO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA POTENCIALIZADO PELO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

*Ana Daniela Damacena
Emerson Cruz de Oliveira*

O PIBID em um subprojeto de Educação Física

Inicialmente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), intitulava-se como Projeto de Estímulo à Docência Subprojeto da Educação Física (PED – Educação Física) e tinha os seguintes objetivos:

Incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizar o magistério e fortalecer os cursos de licenciatura na UFOP. O subprojeto da Educação Física, em consonância com as diretrizes do PED-UFOP e do PED-UFOP II, tem como principal objetivo estimular a iniciação à docência do aluno de licenciatura nessa área. Para isso, busca: fortalecer o entendimento da escola como um lugar de atuação e intervenção profissional, oportunizando o conhecimento e reconhecimento da cultura escolar; possibilitar a vivência e problematização de diferentes experiências pedagógicas; proporcionar aos licenciandos, a partir da experiência, a oportunidade de se tornar sensíveis à multiplicidade de saberes e práticas que são produzidos e reproduzidos nesse *locus* (ROSA; ROCHA, 2010, p. 6).

De acordo com o seu objetivo, o projeto proporcionou aos bolsistas vivências das práticas pedagógicas junto aos professores de Educação Física das escolas participantes situadas nas cidades

mineiras de Ouro Preto e de Mariana. As vivências não se limitavam somente às práticas em aula, mas também envolviam todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a execução das aulas e a avaliação das mesmas. Ainda segundo Rosa e Rocha (2010), o objetivo era entender a prática docente na Educação Física como um objeto de discussão, pois havia o seguinte entendimento:

Visamos também problematizar diferentes realidades e contribuir para mudar o entendimento comum, principalmente do profissional de Educação Física que atua na escola, de que a escola é um lugar “difícil de trabalhar”, por diversos fatores como: número alto de alunos, idades diversificadas, falta de interesse pela disciplina, falta de condições de trabalho, além da baixa remuneração. Dessa maneira, buscamos proporcionar a valorização da atuação profissional no âmbito da cultura escolar (ROSA; ROCHA, 2010, p. 6).

Outro ponto importante era a oportunidade de vivenciar a organização do trabalho escolar tomando conhecimento do funcionamento das escolas. Os bolsistas participavam das reuniões de conselho de classe e das tomadas de decisões nas questões disciplinares. O projeto evidenciou aos bolsistas a importância de estarem constantemente atentos ao cotidiano escolar e que as situações citadas precisam de compreensão e de reflexão. Dessa forma, a elaboração de um diário de campo e o estudo do referencial teórico se tornaram rotina e a base para a compreensão do funcionamento do espaço escolar. A rotina, por sua vez, passou a ser ponto de partida para as ações dos bolsistas junto aos professores supervisores.

Essa proposta de manter registros e estudar o ambiente escolar se estabeleceu para todos os bolsistas. Com essa rotina, registrar e entender as pontualidades do trabalho docente se tornou uma tarefa fundamental, transformando o grupo mais sensível às questões pontuais, e ajudando a melhorar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do tempo. Assim, os bolsistas entenderam que, durante a participação no projeto, eles precisavam ser maleáveis e observar novos pontos através da representação de todos os indivíduos que participavam da vida da escola. Entenderam também que, quando esse processo não vem acompanhado do estudo de um referencial teórico, a participação no projeto se torna mera reprodução da realidade (PASSOS, 1996).

No ano de 2012, já intitulado como PIBID Educação Física, o projeto buscava ir além da oferta do estudo e vivência na prática

docente. Foi iniciada uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a introdução de mais conteúdos além do futebol, voleibol, handebol e basquetebol nas aulas de Educação Física; tanto bolsistas quanto os professores supervisores das escolas participaram de oficinas que apresentaram conteúdos atrelados à cultura corporal de movimento. Havia a compreensão de que o ensino dos esportes é intimamente associado à Educação Física, mas que, ao mesmo tempo, a amplitude da área não permite se limitar somente aos esportes mais populares, esquecendo-se da diversidade cultural de movimento tanto nacional quanto regional.

Assim, para valorizar outras experiências e práticas,

[...] é fundamental estarmos atentos à atualização e/ou reorganização do conhecimento, tanto nos aproximando daquilo que classicamente nos é apresentado como um saber já constituído, como também refletindo e questionando sobre a construção desse saber. Assim, é importante que rompamos com a noção de que o conhecimento sempre se apresenta de forma concluída ou impenetrável ao entendimento e à ação dos agentes escolares e da própria sociedade. Em contraponto, devemos conceber o conhecimento como estando em constante construção. Isso poderá intensificar nos professores e nos alunos o desejo pelo saber, por novos entendimentos e novas produções, alargando suas possibilidades de interferência sobre o real [...] (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 311).

De acordo com o desenvolvimento do programa e com a construção de conhecimento supracitada, iniciou-se a oferta de oficinas para ampliar o conhecimento de novas práticas atreladas à Educação Física. As oficinas oferecidas aos bolsistas e professores supervisores foram: Práticas Circenses, Lutas, Korfebol Brasileiro⁵, *Badminton* e *Slackline*, sendo a oficina de Práticas Circenses oferecida duas vezes com diferentesicineiros. Assim, essa prática foi a que mais chamou a atenção por englobar muitas capacidades físicas e por apresentar possibilidades alternativas em caso de limitação de material para a prática.

5 Conforme descrito por Soares (2019) o Korfebol é de origem holandesa, mas possui uma versão brasileira, portanto o KORFEBOL BRASILEIRO divulgado pela ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE KORFEBOL se difere do praticado no resto do mundo, pois procura-se manter os princípios do seu criador, o professor de Nico Broekhuysen, buscando a igualdade e integração de gênero dentro do esporte escolar.

Durante a graduação em Educação Física na Universidade Federal de Ouro Preto, com tantas disciplinas em um currículo muito denso, pode-se sentir, no primeiro ano de docência, que alguns aspectos da profissão tiveram uma discussão insuficiente. Por isso, continuar as reflexões sobre a profissão fora da universidade, aproveitando as oportunidades oferecidas pelo PIBID, pode permitir o preenchimento de lacunas importantes, pois para questionar a profissão e refletir ações que possam melhorar as condições de trabalho e potencializar o processo de ensino aprendizagem, é preciso conhecer a escola e todas as suas características, com um olhar mais aproximando ao dos professores das redes e não aquele olhar de ex-aluno que os graduandos ainda têm em mente. As oficinas também possibilitaram o questionamento dos próprios professores supervisores participantes de que há a necessidade de repensarem constantemente as suas práticas docentes.

As oficinas de práticas circenses

As práticas circenses em sua origem são tratadas como uma arte, mas para serem introduzidas nas escolas como conteúdo da Educação Física, serão tratadas como parte da cultura corporal de movimento. Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012) observam uma crescente oferta das atividades circenses na Educação Física Escolar e em outros espaços educacionais. Esses autores acreditam que existe carência de mais referências aprofundadas sobre as práticas circenses no âmbito escolar, para que os profissionais que desejam atuar com esse conteúdo nas aulas tenham mais aporte teórico, permitindo que as intervenções pedagógicas não sejam pautadas pelo senso comum.

Ambas as oficinas de práticas circenses oferecidas se iniciaram com uma parte teórica composta de uma breve explicação de como surgiu o circo e suas possíveis aplicações no contexto escolar. Durante as oficinas, foram apresentadas as atividades principais que compõem a cultura corporal de movimento circense: malabarismo, acrobacias, contorcionismo, equilibrismo e a comunicação corporal do palhaço. Todas as atividades vivenciadas tinham um viés educacional e poderiam ser incorporadas na disciplina Educação Física. A única diferença evidente entre uma oficina e a outra, foi a introdução da atuação do palhaço como uma cultura corporal de movimento possível de se trabalhar nas aulas.

A novidade da utilização das práticas circenses nas aulas de Educação Física motivou os bolsistas e os supervisores, pois, até então, o circo não era um conteúdo possível de ser trabalhado nas aulas de Educação Física, uma vez que não havia sido sugerido aos alunos a busca por bibliografias sobre esse conteúdo durante a graduação. Além disso, Miranda e Bortoleto (2018) relatam que a falta de material teórico sobre as práticas circenses é um dos fatores dificultadores desse processo. Assim que se introduziu uma discussão sobre as técnicas utilizadas e as habilidades necessárias, ficou entendido que trabalhar com os temas do conteúdo era totalmente favorável ao professor, principalmente com as crianças e adolescentes, pois o elemento ludicidade está muito presente nas práticas circenses.

Em seu relato de experiência sobre as práticas circenses na escola, Vendruscolo (2009) entendeu que as crianças apresentaram uma melhora na capacidade psicomotora ao se familiarizarem com os materiais do circo e as técnicas de acrobacia. Duprat e Bortoleto (2007) observaram que, em razão da variedade de movimento e de possibilidades corporais, os espectadores vislumbram participar e motivam os praticantes. Na Educação Física escolar, na qual existe um contato com a diversidade corporal e cultura de movimento, as práticas circenses contribuem para enriquecer o repertório motor, porém, no âmbito escolar, existem fatores a se considerar para garantir os princípios escolares.

Para os autores supracitados, o espaço, a segurança e o conhecimento prévio do professor sobre o conteúdo diminuem os fatores de risco das práticas. Os autores entendem que o papel da disciplina na escola é proporcionar o contato das crianças com as práticas em um nível de exigência inicial, dando destaque ao aspecto lúdico incorporado na atividade, e que as atividades com pequenos elementos são as mais propícias de se trabalhar no ambiente escolar, como o caso dos malabares.

Durante a oficina, foram apresentadas as práticas de malabarismo, equilibrismo, palhaçaria, contorcionismo e acrobacia. Todas contaram com o viés educacional, mostrando diversas formas de se trabalhar os temas do conteúdo e algumas associações dos movimentos com outros conteúdos da disciplina. As possibilidades de se trabalhar com os alunos foram apresentados com os materiais próprios do circo, além da construção de materiais alternativos para os malabares, utilizando materiais tais como, garrafa pet e balões.

Ambas as oficinas foram muito práticas, pois as formas de inserção do conteúdo no contexto escolar foram sugeridas pelos próprios professores supervisores participantes das oficinas ao longo das práticas.

Logo após as oficinas, foram adquiridos materiais de malabares para as intervenções do PIBID de Educação Física nas escolas. De posse dos materiais, as práticas circenses foram incluídas nos planejamentos dos conteúdos para o ano de 2013, e os professores supervisores permitiram que os bolsistas realizassem as intervenções com os temas. A cada semana, os planos de intervenção eram desenvolvidos em grupo, dessa forma foram elaborados planos de aulas visando introduzir a temática no ambiente escolar de modo a respeitar as diferentes faixas etárias.

Divididos por escolas e em grupos de cinco bolsistas, contanto com a participação de uma bolsista do curso de Pedagogia em cada grupo, as aulas foram planejadas. Cada aluno do curso de licenciatura em Educação Física ficou responsável por ministrar uma aula em cada uma das turmas da escola parceira. Dessa maneira, cada bolsista era auxiliado pelos demais colegas, ou seja, possuía quatro monitores mais o auxílio do professor supervisor caso fosse necessário. Durante as reuniões semanais, eram realizadas avaliações das aulas, e a constatação mais pontual para as aulas foi o entusiasmo da maioria dos alunos e o questionamento de outros alunos das escolas sobre o lugar da prática circense como conteúdo que realmente deveria ser desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Além das atividades apresentadas, percebeu-se que o conteúdo pode ser utilizado junto a outras práticas já conhecidas pelos alunos, podendo citar como exemplo os malabares que, para muitos dos alunos, foi facilmente associado ao manejo de bola do basquetebol.

A possibilidade de construção de material alternativo que possibilitaria a prática fora do ambiente escolar, despertou o interesse dos alunos e aumentou a participação comparada aos outros conteúdos desenvolvidos nas aulas, além de trazer possibilidades de novos temas relacionados ao conteúdo, como o ilusionismo e a prática dos tecidos acrobáticos.

Acredita-se que as oficinas de atividades circenses oferecidas pelo PIBID contribuíram para dar suporte nas aulas ministradas pelos alunos bolsistas e até mesmo aos professores supervisores participantes do programa.

A ex-bolsista e o início de sua atuação Docente

No ano de 2015, com a oportunidade de atuar como docente em uma escola estadual periférica de Ouro Preto, Minas Gerais, no projeto de Educação Integral, o conteúdo das Práticas Circense foi introduzido dentro do planejamento, o que possibilitou um novo olhar para os temas dessa prática, agora ministrado por uma professora. A dificuldade encontrada para o desenvolvimento das atividades foi além dos materiais para alcançar o mínimo do objetivo proposto, pois o espaço também era limitado para o desenvolvimento – um fato que, ao desenvolver as atividades como bolsista, não foi discutido, uma vez que as escolas da época possuíam ótimos espaços.

No planejamento anual do Projeto de Educação Integral da Escola em questão, foi incluído o conteúdo de práticas circense com os temas de malabares, acrobacias e equilíbrio. O conteúdo foi incluído para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Iniciando com o tema malabares, a primeira aula foi uma apresentação geral sobre as principais atividades desenvolvidas na cultura corporal de movimento, em que foi constatado que a maioria dos alunos até então não havia frequentado um circo. Já a segunda aula foi outra apresentação teórica sobre a técnica do malabarismo e suas possibilidades dentro e fora do circo.

Após a apresentação do tema, os alunos se mostraram surpresos com a íntima relação das práticas circenses e a disciplina de Educação Física, fato que despertou muito interesse. Cabe a reflexão proveniente da comparação do trabalho com o conteúdo nos dois contextos, primeiro como bolsista e depois como professora. Naquela experiência, houve questionamentos dos alunos das escolas sobre o lugar das práticas circenses como conteúdo da Educação Física. Na experiência como docente, não houve esse questionamento. A hipótese que pode ser levantada é que a maneira como o conteúdo é abordado pode contribuir para um reconhecimento imediato da prática como pertencente ao rol de conteúdos da Educação Física, ou pode prejudicar esse entendimento. A aula foi encerrada com os combinados para que o máximo de segurança fosse garantida durante as aulas, visto que era possível ocorrer acidentes por desatenção na manipulação de objetos enquanto outros estão em projeção.

O desenvolvimento do conteúdo seguiu na segunda aula com a construção dos elementos para malabares como a clave e a bola. O objetivo era que os alunos pudessem continuar as práticas fora do ambiente escolar, assim, após a construção, os alunos tiveram a

oportunidade de manusear e conhecer materiais oficiais utilizados no circo. Parte do material foi emprestado pela Universidade Federal de Ouro Preto, tais como o ioiô Chinês, o prato Chinês e as bolinhas de malabares. Na terceira aula, os alunos vivenciaram as técnicas dos malabares com dois elementos, realizando malabarismo com um e dois elementos, primeiro com as bolas, e depois com as claves, e alguns alunos foram para além do objetivo da aula e realizaram o malabarismo com três elementos e propuseram a utilização de outros objetos.

Outro tema trabalhado foi o equilíbrio, no qual a prática de *Slackline* foi um elemento utilizado como representação da “corda bamba”, uma atividade reconhecida como atividade circense pelos próprios alunos. As atividades de equilíbrio demandaram espaço adequado, uma vez que se fizeram necessários espaços para ancorar a fita do *Slackline* e total atenção do professor para com o aluno que estava sobre o aparelho, além da atenção dada aos outros alunos, evitando assim que eles se dispersassem.

A dificuldade mais evidente que distinguiu ministrar a aula como bolsista e de ministrar a aula como docente é o número elevado de alunos nessa segunda experiência, eram em média 35 alunos, uma demanda muito grande para somente um professor, sem auxílio de bolsistas ou estagiários. Miranda e Bortoleto (2018) relataram a mesma dificuldade descrita por discentes do curso de Educação Física que ministraram aulas práticas, pois, com muitos alunos e a ausência de monitoria, o processo de ensino-aprendizagem foi prejudicado, assim como a situação encontrada pelos próprios graduandos da oficina.

A ex-bolsista retorna ao PIBID e ministra uma oficina para os atuais bolsistas

No ano de 2016, ao procurar o atual coordenador do subprojeto de Educação Física do PIBID UFOP para tomar emprestado alguns materiais de práticas circenses, o desafio de (re)montagem e aplicação da oficina de práticas circenses para os atuais alunos bolsistas foi lançado. Como já haviam sido vivenciadas três situações com a prática circense, por meio da participação em oficina, regência de aulas como bolsista e regência de aulas como docente responsável pela turma, a responsabilidade seria grande, uma vez que se esperava uma abordagem de algumas questões pontuais emergidas dessas práticas. Assim, a docente deveria discutir temas como o espaço escolar para prática, o número elevado de alunos durante as aulas práticas e aspectos didático-pedagógicos para o trato do conteúdo.

A montagem da oficina demandou estudo prévio da literatura como auxílio para uma discussão construtiva, evitando assim que a oficina se tornasse uma mera reprodução de movimentos sem o entendimento dessa cultura corporal de movimento. Abordando o conteúdo de maneira crítica, esperava-se que os bolsistas percebessem a sua capacidade de aprimorar o conteúdo, dando o formato de acordo com cada comunidade escolar que receberia o novo conhecimento. Além disso, o treino com os malabares para a demonstração da parte prática também demandou tempo.

Ao procurar por referencial teórico em 2016, dois livros foram encontrados na biblioteca da UFOP, literaturas que anteriormente não eram encontradas, fato que demonstrou que em 2012 a “semente” foi plantada através da oficina oferecida pelo PIBID.

A oficina foi dividida em duas partes, a primeira era teórica e denominada “Introdução ao ensino das atividades circenses na escola”. A segunda parte foi prática e envolveu a construção de malabares, manuseio, entendimento prático de acrobacias e possibilidades de se trabalhar o equilíbrio.

Para introduzir o conteúdo, foi necessário discutir o contexto histórico do circo, indo desde o Circo Maximus⁶ de VI a.C. até discussões mais atuais, tais como a proibição da utilização dos animais durante as apresentações de circo e a modernização dos espetáculos, como o *Cirquedu Soleil* e seu glamour, fazendo o contraponto com a utilização de atividades circenses em sinais de trânsito como atividade que gera o sustento para alguns artistas.

Junto com a contextualização histórica, foram apresentados os principais elementos das atividades circenses e discutido dentro de cada elemento suas características e seu envolvimento com a disciplina de Educação Física. Dessa forma, além de cada elemento apresentado, foram discutidas também as características das capacidades básicas associadas aos elementos como o equilíbrio, a coordenação, a agilidade e o ritmo, além de força, flexibilidade, resistência e velocidade.

Completando toda essa discussão e avançando na parte didático-pedagógica, foi sugerido aos alunos duas abordagens pedagógicas para se trabalhar o conteúdo das atividades circenses: a abordagem

6 Segundo Ruiz (1987), O Circus Maximus foi o primeiro a se tornar famoso, em século VI a.C., suas atrações principais eram as corridas de carruagens, as lutas de gladiadores, as apresentações de animais selvagens e de pessoas com habilidades incomuns, como engolidores de fogo.

Construtivista-Interacionista, muito discutida por Freire (1994), e a abordagem Sistêmica, discutida por Betti (1991). Durante as discussões, o grupo viu a necessidade de utilização das duas abordagens, pois assim possibilitariam aproveitar a cultura corporal de movimento dos alunos e permitiria uma abrangência maior do conteúdo. Entretanto, as outras abordagens, tais como a Desenvolvimentista, Construtivista, de Ensino Aberto, Crítico-Emancipatória, Plural e Crítico-Superadora não foram descartadas, mas citadas pelos próprios bolsistas durante a discussão. Já o estilo de comando não foi sugerido, já que muitas vezes é mesclado em uma mesma aula e não ocorrendo sua predominância.

Essa questão de como lidar pedagogicamente com o conteúdo não foi apresentada nas oficinas anteriores nas quais a ex-bolsista havia participado. Essa parte foi acrescentada, pois foi uma das lacunas a serem preenchidas durante a prática docente junto com a problemática da falta de espaço e da quantidade elevada de alunos.

Com embasamento teórico, toda a oficina prosseguiu e todos os conteúdos foram discutidos, levantando-se as possibilidades de trabalho nas aulas de Educação Física e evidenciando as possibilidades de trabalho interdisciplinar com Artes e Matemática, por exemplo.

As práticas durante a oficina

Durante a parte prática, foram apresentados os materiais e o contexto histórico de cada elemento, enfatizando a segurança dos alunos para o manuseio e o mais importante: as fases no processo de aprendizagem dos temas de malabares, acrobacias e equilíbrio. Nesse último foi introduzido o tema “iniciação com a perna de pau” através do uso de latas de tinta, uma possibilidade apresentada pelos próprios alunos das escolas públicas durante as aulas.

Inúmeras foram as dificuldades coordenativas apresentadas pelos bolsistas durante a parte prática, e muitos se viram desanimados por não conseguirem realizar o manuseio correto dos elementos. Alguns não tiveram contato com os saberes circenses até participarem da oficina e, no entendimento de alguns bolsistas, era preciso saber fazer para poder ensinar. A experiência da ex-bolsista decorrente de já ter ministrado o conteúdo ainda como discente e depois como docente responsável pela turma, permitiu que ela assegurasse aos atuais bolsistas o conhecimento das etapas do processo de ensino-aprendizagem e saber identificar os erros de manuseio, algo mais importante que saber utilizar os materiais.

Além disso, a docente sabia que os alunos iriam se surpreender com a rapidez com que iriam aprender a parte prática. Dessa forma, tranquilizou a turma e incentivou a continuidade da prática.

Os alunos tiveram a oportunidade de utilizar materiais já conhecidos antes do manuseio dos malabares, tais como as bolas de basquete e de voleibol. Assim, novas possibilidades foram experimentadas e, aos poucos, os alunos viram mudar o conceito de manipulação de objetos da forma mais complexa possível, que caracterizava o uso dos malabares.

Avaliação final da oficina

Ao final da oficina, foi realizada uma avaliação junto aos bolsistas, e estes perceberam a importância de se apresentar aos alunos das escolas novas possibilidades de práticas para além dos esportes. Ainda, como sugestão recorrente, foi sugerido um tempo de oficina maior para que fosse possível exemplificar a construção de um plano de aula com o conteúdo de práticas circenses. Os bolsistas também enfatizaram o embasamento teórico, mais especificamente o relacionado aos aspectos didáticos pedagógicos, o qual foi importante para auxiliar na construção do conhecimento, principalmente em um momento que a discussão pedagógica pode ser sucedida por uma parte prática.

A avaliação tinha o objetivo de fazer reflexão sobre o processo dentro da oficina e não apenas melhorar as próximas oficinas de práticas circenses, mas também as outras temáticas, tornando-as mais voltadas para a construção do conhecimento que poderia ser aplicado dentro do ambiente escolar. Para tanto, um pequeno questionário também foi aplicado e, nele, abordou-se a postura doicineiro, o tratamento do conteúdo proposto, os materiais, a explicação da parte prática, e ainda abria espaço para sugestões e críticas. Dessa forma, como acontece em toda avaliação, demandas não esperadas surgiram. Um dos bolsistas sugeriu que, para próxima oficina, uma das turmas das escolas participantes do programa fosse utilizada como espaço para uma intervenção. Dentro das possibilidades, essa sugestão poderá ser acatada mais à frente e terá grande valia, mas, mais do que isso, essa sugestão chama a atenção para o anseio dos bolsistas em dar cada vez mais consistência ao conhecimento recebido, atrelando-o à prática docente. Essa característica do PIBID já foi descrita por Dieder, Kerber e Ternus (2016):

Em relação à visão dos docentes sobre a influência do PIBID na formação profissional dos acadêmicos inseridos no programa, pode-se concluir que os professores observam o PIBID como um programa que realiza um dos ensejos discutidos há

muito tempo por grandes autores que falam sobre formação: aliar os recintos de formação (universidades) à realidade da prática docente (escolas), possibilitando vivências que permitem a articulação entre teoria e prática, construindo um caminho de erros e acertos na docência, o que proporcionará, ao bolsista, o gosto ou não por exercer a futura profissão (DIEDER; KERBER; TERNUS, 2016, p. 553).

A importância do PIBID na formação acadêmica e sua relação com os estágios

O trabalho docente necessita da formação continuada, e discussões sobre a prática docente são necessárias em todas as disciplinas, os alunos mudam, novos conhecimentos surgem e os discursos precisam ser constantemente atualizados. Dieder, Keber e Ternus (2016) destacaram a importância do PIBID nos cursos de licenciatura para que os bolsistas também possam enxergar possibilidades futuras na carreira docente. Os autores esperam que os bolsistas participantes do seu estudo continuem, no campo de trabalho, o mesmo movimento de mudança da realidade da educação básica, pois eles afirmam que a área necessita de uma constante investigação.

Para Rocha et al. (2016), o diálogo do PIBID com a prática forma no bolsista uma identidade docente intensificada por proporcionar experiências mais amplas no ambiente escolar, além de antecipar o que eles encontrarão no início de suas carreiras.

Durante a graduação, os bolsistas do PIBID possuem maior tempo de vivência no ambiente escolar do que os demais alunos do curso, o que pode ser vantajoso para quem pôde participar do programa, por permitir que o futuro professor inicie sua carreira com uma gama de recursos pedagógicos adquiridos ao longo das suas intervenções no programa. Diferentemente do que acontece nos estágios, os bolsistas do PIBID acabam por ter uma imersão mais profunda nas questões escolares, o maior tempo que eles passam na escola aprofunda o entendimento da realidade escolar, e esses alunos de graduação, ao prosseguirem no programa, conseguem perceber esse espaço de maneira mais abrangente que alguns professores em início de carreira, pois podem discutir nas universidades aspectos observados *in loco* nas escolas e, assim, construir saberes junto aos professores orientadores, professores supervisores e alunos das escolas.

Algumas vezes, o próprio processo de organização do estágio acaba por engessar os graduandos que se inserem em um processo de

ensino-aprendizagem que já se encontra em execução devido ao descompasso de calendários das duas instituições – escola e universidade. Assim, o graduando às vezes não participa das discussões durante o planejamento, perdendo todo esse momento do trabalho escolar, assim como pode perder também as discussões sobre os resultados do trabalho docente ao final de um período letivo da escola, pois, após completar a carga horária de estágio, muitas vezes, o estagiário passa a se ocupar da redação de relatórios que podem não acrescentar conhecimentos para a área devido à falta de divulgação.

Já no subprojeto de Educação Física do PIBID UFOP até a questão da divulgação dos resultados dos trabalhos é diferente, uma vez que os bolsistas são incentivados a fazer semanalmente a discussão da teoria relacionada com a prática, além de construir conhecimento científico através das reflexões sobre o trabalho docente e, principalmente, divulgar esse trabalho por meio de artigos científicos e relatos de experiências apresentados em congressos ou mesmo em eventos realizados pelo PIBID nas universidades como, por exemplo, o Encontro Anual do PIBID UFOP.

Cabe esclarecer que explicar a importância do PIBID na formação do docente, traçando um paralelo com os estágios, não significa desqualificá-los, visto que essa experiência tem sua importância reconhecida, e a comparação somente é feita devido à necessidade de se aproximar o PIBID de algo mais conhecido. O objetivo é permitir, aos que não puderam participar do programa, a chance de visualizar as possibilidades de avanço que podem ser geradas.

Para Nunes e Fraga (2006), o estágio é um momento de reflexão e questionamentos quando se confronta o que foi aprendido durante na graduação com os aspectos da prática docente. Os autores concluem que é necessário pensar na conexão entre teoria e prática desde o início do curso, e que essa desarticulação entre os conteúdos curriculares é uma das falhas na formação docente. Diferentemente dos estágios, que em sua maioria ocorrem após a segunda metade dos cursos, a vivência da prática escolar no PIBID pode ser iniciada mais cedo, assim, a conexão de conteúdos teóricos com a prática muitas vezes se faz rotineira, diminuindo a distância que possivelmente existe entre uma teoria estudada no primeiro período e sua aplicação prática que acontece mais tarde nos estágios. Dessa maneira, o PIBID pode colaborar até mesmo com a participação dos alunos no estágio.

Ser bolsista, docente eicineira

Quando nos deparamos com situações-problema no contexto escolar, as soluções podem surgir de acordo com o papel que exercemos no momento em que elas acontecem, e, dentro da construção de conhecimento desse tema, foram vivenciados três papéis: bolsista, docente e oficineira. Em ambas as situações, as atividades se desenvolveram partindo do estudo da teoria, passando por aplicações práticas e reflexões até chegar a uma compreensão mais ampla do tema, sempre levando em consideração todas as dificuldades encontradas em cada uma das três situações.

Quando somos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, o olhar é diferente daquele de quando somos meros espectadores das ações do profissional ou seguidores das suas instruções. Ao vivenciar o conhecimento participando da oficina, havia a motivação de conhecer melhor um conteúdo relativamente familiar, mas pouco vivenciado pelos alunos nas aulas de Educação Física. Como docente, a preocupação maior consistiu em planejar bem a prática para que os alunos pudessem vivenciar as atividades de maneira satisfatória. Já na oficina, a preparação suscitava um cuidado maior com a exposição das possibilidades de trabalho com o conteúdo na escola, visto que, para os alunos de graduação, era interessante uma reflexão sobre a aplicabilidade desse conteúdo no contexto escolar, assim como a exposição das possibilidades de trabalho conjunto com outros conteúdos, como esportes e ginásticas.

No papel de docente, a execução da parte prática dos planos de aula não foi satisfatória se comparada às intervenções enquanto bolsista. Naquela oportunidade, o tempo destinado para as atividades foi corretamente dimensionado, e, na segunda experiência, o tempo destinado para as aulas foi insuficiente – ou seja, foram planejadas duas aulas, mas, de fato, ocorreram três. Outro fator negativo na experiência docente foi o atendimento aos alunos considerando a atenção necessária para cada um deles, pois uma única professora sem monitores dificilmente daria conta de uma turma com média de 35 alunos para esse conteúdo. Foi daí que emergiu a conclusão de que o trabalho com esse conteúdo enquanto bolsista não reproduziu a realidade da prática docente.

Por outro lado, a construção do conhecimento e o trato com o conteúdo, considerando a utilização de abordagens pedagógicas e estilos de comando, foram fielmente reproduzidos, não apresentando nenhuma dificuldade para a condução da aula em relação à clareza de explicação e manutenção da disciplina.

O trabalho docente exige resiliência do professor que, a todo o momento, tem uma nova situação do contexto escolar para enfrentar. Por exemplo, durante a construção dos planos de aula, sequer foi cogitado que os diferentes níveis de coordenação motora fossem um problema. Entretanto, durante a aula, a melhor solução para minimizar essa discrepância entre os alunos foi nomear os mais avançados nas práticas como ajudantes para que os outros colegas conseguissem alcançar o objetivo da aula.

Um trabalho mais individualizado dentro de uma escola foi um pouco frustrante, o qual foi denominado como “solidão”. Durante o PIBID, a construção acontece o tempo todo de forma coletiva, a coletividade é enfatizada e as decisões são revisadas em grupo. Esse mesmo sentimento de solidão foi constatado no estudo de Dieder, Kerber e Ternus (2016), em que alguns bolsistas, depois de formados, sentem-se frustrados com a falta de coletividade durante o trabalho nas escolas, pois no PIBID estavam acostumados com o trabalho coletivo.

Já a experiência como oficina foi um pouco diferente das anteriores, pois já havia a informação sobre alguns “futuros anseios” dos bolsistas para aplicação do conteúdo, e, possuindo a experiência de algumas vivências, foi possível adiantar possíveis dificuldades. Imaginando que os bolsistas já possuíssem algumas habilidades e, sobretudo, que eles conhecessem como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, não se esperava uma frustração por não conseguirem alcançar o nível de habilidade básico esperado.

Essa situação relatada pelos bolsistas também foi sentida pelos alunos nas escolas, porém com menos expressividade, e muitos possivelmente não relataram, por isso é importante avaliar o processo como um todo para que entendamos como o conteúdo tem chegado aos alunos. Enquanto oficina com uma percepção já amadurecida de que no ambiente escolar ensinamos as técnicas não como protagonistas, mas como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, foi possível perceber que os professores em formação ainda apresentam uma dificuldade de compreender dessa forma. Assim é necessário recorrer à literatura para mostrar que

O interesse pedagógico não está centralizado no domínio técnico dos conteúdos, mas sim no domínio conceitual deles, dentro de um espaço humano de convivência, no qual possam ser vivenciados aqueles valores humanos que aumentem os graus de confiança e de respeito entre os integrantes do grupo (DUPRAT; BOTOLETO, 2007, p. 176).

O desafio para atuar como oficinaira foi aceito para contribuir com o desenvolvimento dos saberes circenses dentro da UFOP, que possui materiais, espaço e todas as condições para complementar a formação dos graduandos com esses saberes, além de contribuir para que os bolsistas se aproximassem do ambiente escolar e do trabalho docente. Os estudos de Miranda (2014) e Tucunduva (2015) concluíram que são poucas as Instituições de Ensino Superior brasileiras que se engajaram em incluir os saberes circenses na formação inicial do graduando de Educação Física. Nessas instituições, as ações ocorrem de forma isolada, diferentemente do que vem ocorrendo na UFOP por intermédio do PIBID.

Com esse relato, é possível verificar que um ciclo foi concluído e essa atuação como oficinaira poderia facilmente ser considerada como uma ação de formação continuada, considerando as discussões que foram possíveis e a dimensão do aprendizado gerado por esse desafio. Nesse sentido, o PIBID contribui com a formação de uma professora por proporcionar vivências que ofereceram a construção de um caminho de erros e de acertos na docência.

Por uma construção de uma Docência crítica

O ato de se autoavaliar durante todo o processo é uma forma de melhorar as práticas futuras. A docência precisa ser constantemente questionada para que atenda a uma demanda que vive em constante modificação, pois os alunos possuem informações de forma cada vez mais rápidas. No PIBID, os bolsistas fazem essa reflexão quando levam o que foi observado e executado nas escolas para a discussão nas universidades.

Fechar um ciclo, passando por três visões diferentes, permitiu refletir sobre essa rapidez de como o mundo vem influenciando a prática docente. Percebeu-se que os saberes precisam ser constantemente reafirmados e acrescidos de novas experiências da prática docente e, em seguida, devem ser repassados aos graduandos para que exista um ciclo de retroalimentação que possibilite a atualização e o melhoramento das aulas.

O PIBID em si não é um programa sobre a escola, mas um programa que acontece na escola, portanto, fora desse espaço, não proporciona as experiências necessárias. Talvez seja a melhor forma de aproximação da escola com os cursos de licenciatura, além de oferecer rápidas reflexões sobre os temas atuais do espaço escolar que vive em constante mudança.

Por fim, percebe-se que a continuidade do PIBID se estabelecendo como uma política pública, por meio de projeto de lei, possa dar prosseguimento à construção de conhecimento, abarcando mais

recursos e perenidade, possibilitando novas experiências formativas aos professores em início de carreira com um aporte de possibilidades e condicionando-os para a busca de novos saberes da cultura corporal de movimento. No campo de trabalho, os conhecimentos e as experiências vivenciadas são confrontados com novos desafios, que juntos são consolidados, na medida em que as experiências são vivenciadas em comunidades escolares diferentes, acrescentando ainda mais particularidades, incorporando e melhorando os saberes.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

DIEDER, Janaina Andretta; KERBER, Luís Eurico; TERNUS, Katia. A percepção dos docentes do curso de Educação Física em relação às contribuições do PIBID na formação dos acadêmicos bolsistas do subprojeto Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 545-556, 30 set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v19i3.38403>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação Física Escolar: Pedagogia e Didática das Atividades Circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/63/71>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994. 224 p.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes. **Do tecido à lona**: as práticas circenses no “tear” da formação inicial em educação física. 2014. 151 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254107>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. O circo na formação inicial em educação física: um relato auto etnográfico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.004>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

NUNES, Rute Viégas; FRAGA, Alex Branco. “Alinhamento Astral”: o estágio docente na formação do licenciado em Educação Física na ESEF/UFRGS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 297-312, 15 nov. 2006.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia,

v. 11, n. 3, p. 303-318, 4 dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v11i3.4344>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

ONTAÑÓN, Teresa; DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação Física e atividades circenses: “O estado da arte”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 149-168, abr./maio 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/22960/19068>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 13. ed. São Paulo: Summos, 1996. Cap. 8. p. 117-127.

ROCHA, Bruno et al. Diferença entre o estágio supervisionado e o PIBID na Formação inicial em Educação Física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais III CONEDU**. Natal: Conedu, 2016. p. 1-5. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA4_ID11472_17082016204032.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2019.

ROSA, Maria Cristina. e ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. **Planejamento anual Subprojeto Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto 2010/2011**. 2010.

RUIZ, Roberto. **Hoje tem espetáculo?** As origens do circo no Brasil. Rio de Janeiro: Inacen/Minc, 1987.

SOARES, Marcelo. **Korfebol: o que é e como se joga?** Disponível em: <<https://alternativosportes.wordpress.com/2015/04/04/korfebol-o-que-e-e-como-se-joga/>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto. **O circo na formação inicial em educação física: inovações docentes, potencialidades circenses**. 2015. 223 v. Tese (Doutorado) – Curso de Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274706>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

VENDRUSCOLO, Cinthia Ramos Pereira. O circo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 729-737, jul./set. 2009. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2229/2543>>. Acesso em: 6 abr. 2019.

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

CAPÍTULO 4

O PIBID LÍNGUA INGLESA NA VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Shirlene Bemfica de Oliveira
Evandro Souza
Marcela Cristina Fideles Gonzaga

Introdução

Apresentamos, neste artigo, as percepções dos alunos do ensino médio técnico participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – sobre os impactos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nosso ponto de partida é a análise dos focos de aprendizagem dos participantes constituídos no sistema didático (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012; CHEVALLARD, 2005) com a participação no PIBID.

Esse programa prevê o planejamento coletivo de atividades didático-pedagógicas, desenvolvidas e aplicadas dentro e fora da escola, promovendo experiências docentes importantes que permitem a reflexão e reconstrução dos saberes sobre o fazer docente e sobre os processos de aprendizagem. Dessa forma, os bolsistas do programa atuam em grupos pequenos nas salas de aula, contando com o apoio de professores supervisores e de colegas da licenciatura para o planejamento, desenvolvimento e monitoramento de sequências didáticas complexas.

Outro ponto positivo do programa é a antecipação do vínculo entre os bolsistas do PIBID e as salas de aula da rede pública, ou seja, essa iniciativa promove a articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas federais, estaduais e municipais (CAPES, 2014). O subprojeto do PIBID Letras-Ingês da UFOP tem como objetivo aproximar os professores em formação da realidade escolar e estimular a carreira docente, proporcionando experiências pedagógicas inovadoras para que eles possam aprimorar os conhecimentos linguísticos, entendendo

melhor quais são as “relações de saber” ocorridas em uma sala de aula (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Além disso, o PIBID auxilia os futuros professores a refletirem sobre as formas de transposição didática e adaptação dos conhecimentos aprendidos teoricamente na universidade (saber científico), para transformá-los em “conhecimentos a serem ensinados” em salas de aula (CHEVALLARD, 2005). Para isso, os licenciandos atuam em grupos, juntamente ao professor supervisor, na busca pela adequação do conteúdo curricular às necessidades didáticas dos alunos atendidos pelo programa.

A revisão dos trabalhos dos bolsistas acontece pelo professor supervisor oriundo da escola que acolhe o PIBID, além do professor coordenador do programa atuante da universidade responsável pela formalização do trabalho coletivo. A dupla orientação se configura como parte fundamental das atividades realizadas nas escolas, garantindo a qualidade do conteúdo ensinado e das estratégias de ensino para isso.

Por meio do trabalho colaborativo, o planejamento das aulas prevê etapas distintas em seu desempenho que geralmente não vemos nas escolas públicas em decorrência de suas estruturas sucateadas, e principalmente da grande quantidade de alunos por turma a serem ensinados por apenas um professor. Um exemplo prático seria pensar em uma oficina de produção textual em que um dos objetivos da aula seria a revisão dos textos dos alunos em pares, além de sua reescrita. Um professor sozinho teria dificuldades para isso, entretanto se o professor atua com dois bolsistas dentro da sala, ele pode corrigir mais rápido, monitorar o processo de composição de cada par de alunos em tempo real, atendendo as dúvidas e garantindo maior qualidade do conteúdo ensinado.

Essas propostas de atividades formativas visam contribuir para a formação profissional continuada do licenciando, do professor em serviço e do professor coordenador. Além disso, é uma oportunidade de envolvimento em atividades de pesquisa em ensino e em extensão que contribuem para a formação dos participantes. Por fim, gera espaços para múltipla experimentação didática, pois o PIBID traz aos educadores a experiência de planejar aulas, projetar materiais, coletar dados, e desenvolver análises para a divulgação dos resultados de seus programas em eventos, publicações em geral, *sites*, trocas de experiências em congressos, cursos de graduação etc.

Para descrever a pesquisa, tem-se, a seguir, um roteiro teórico iniciado pela apresentação da perspectiva de ensino de língua adicional empreendida no subprojeto PIBID Letras – Inglês de uma

universidade pública no Estado de Minas Gerais. Em seguida, são trazidas as postulações sobre o sistema didático de Chevallard (2005). Mais adiante, seguem a metodologia detalhada do estudo e por fim, há os resultados alcançados e as considerações finais às quais chegamos.

Referencial teórico

Nesta seção há uma breve discussão do aporte teórico que embasa nossa investigação. Para tanto, inicialmente será apresentada, de forma sucinta, a abordagem pedagógica adotada no subprojeto PIBID Letras-Ínglês. A seguir, serão expostos alguns estudos a respeito do sistema didático que é constituído em salas de aula (CHEVALLARD, 2005), das relações estabelecidas para a construção do saber e da transposição didática, além dos focos de aprendizagem docente que serão o objeto de estudo desta pesquisa (ARRUDA; PASSOS; FREGOLENTE, 2012).

Abordagem de ensino no Subprojeto Letras-Ínglês do PIBID

O PIBID foi desenvolvido pela CAPES/FNDE em 2007 com a finalidade de valorizar e fortalecer o magistério, apoiando estudantes de licenciatura das instituições de ensino superior do Brasil. Neste programa, as áreas de conhecimento tratam seus conteúdos de maneira distinta e pensando sobre o ensino de inglês, tem-se como objetivo principal a expansão do acesso e do ensino de línguas enquanto fenômeno social envolvido pelas relações de poder que englobam a sociedade e seus indivíduos. Para tanto, as abordagens pedagógicas planejadas promovem o ensino crítico e comunicativo nas escolas regulares, evitando o foco excessivo em gramática descontextualizada e distante da realidade social dos alunos.

Para combater o estigma de que o inglês é uma língua difícil de aprender, ou que não se aprende inglês na escola pública, ou ainda pior, que o inglês não deve ser aprendido pelos alunos é preciso que os professores adotem estratégias de ensino que perpassam as camadas da língua estudada desde suas formas básicas (gramática) até suas funções comunicativas e sociais. Para tanto, as teorias em Letramento e Multiletramento (crítico, literário, digital) são as mais práticas para se compreender o movimento pendular o qual o professor deve percorrer com seus alunos para a compreensão multifacetada da língua e de sua potencialidade criadora de sentidos.

Uma abordagem comunicativa da língua motiva e esclarece os alunos sobre como utilizar os recursos linguísticos disponíveis para compreender e construir textos de diferentes gêneros e contextos sociais de acordo com suas necessidades de falantes. Focamos nos Multiletramentos e Novos Letramentos (MATTOS, 2005) para explorar nas escolas as práticas sociais do uso da língua(gem) em um mundo altamente globalizado em que a tecnologia da informação define as formas contemporâneas para entender e produzir textos orais e escritos.

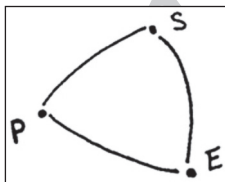
Dessa forma, podemos afirmar que num mundo dinâmico e super interconectado à internet, é preciso ser arrojado nos usos de língua se quisermos atingir nossos objetivos enquanto profissionais ou cidadãos. Para isso, ao estudarmos línguas, é necessário ultrapassar os limites da gramática tradicional e de sua metalinguagem ao definir seus elementos, pois, em ambiente escolar, já se provou que discutir somente as nomenclaturas, distantes dos usos reais da língua, promove ensino limitado, ineficaz e desestimulante aos alunos.

A pedagogia com foco nos Multiletramentos explora na escola as práticas sociais de uso de língua(gens) mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), nos diversos gêneros textuais semióticos orais e escritos com o objetivo de ampliar o domínio crítico dessas práticas, condição para a atuação dos cidadãos na sociedade contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2000). Além disso, proporcionam novos modos de interagir e de se (re)conhecer via linguagens (novos *ethos*) que emergem e se configuram no bojo da mentalidade que caracteriza as interações na internet atual (Web 2.0). Nessa perspectiva, o PIBID se consolida de fundamental importância, para os professores, alunos e licenciandos, pois a experiência vivida e compartilhada por meio do projeto promove avanços e possibilidades para a formação inicial e continuada do grupo envolvido.

O Sistema Didático e as relações estabelecidas com os saberes

Uma sala de aula é o que Chevallard (2005) denominou de sistema didático em que estão implicados os professores, os estudantes e os processos de construção dos conhecimentos, além dos procedimentos e materiais utilizados para o êxito da aprendizagem, conforme nos mostra a figura 1:

Figura 1 – Sistema Didático



Fonte: Chevallard (2005, p. 26).

O sistema didático proposto é um “objeto cognoscível, preexistente, independente de nossas intenções, dotado de uma necessidade e de um determinismo próprio” (CHEVALLARD, 2005, p. 14-15). De acordo com o autor, essa representação é constituída por três lugares ou contextos: o saber a ser ensinado no contexto escolar e, portanto, adaptado às realidades das escolas (S), aquele que gerencia o ensino – o professor (P) e aqueles que aprendem – os alunos (E). Outros fatores importantes a serem considerados são as relações estabelecidas entre eles (escolas, saberes e alunos) e a influência externa da comunidade na vida escolar, além das tecnologias que promovem o ensino híbrido (CHEVALLARD, 2005, p. 15-26).

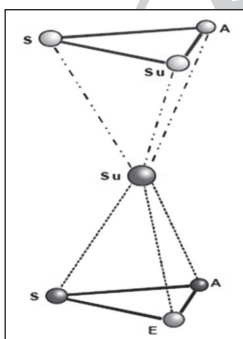
“O alinhamento estabelecido entre P e S representam a relação do professor com o conteúdo da disciplina (ou, de modo mais geral, como o saber docente); P-E é a relação do professor com os estudantes e representa o ensino; E-S é a relação dos estudantes com o saber e representa a aprendizagem” (CARVALHO; ARRUDA; PASSOS, 2018, p. 321).

No contexto desta pesquisa, além do professor e dos alunos, temos a presença dos licenciandos que transitam como alunos no processo da formação docente, participam do gerenciamento das aulas e contribuem para o estabelecimento das relações epistêmicas. Desta forma, no programa PIBID, o modelo proposto por Chevallard é ampliado considerando que o professor atua em sala, supervisionando os alunos da turma e os licenciandos que utilizam também aparatos tecnológicos para o planejamento das ações.

Nesta nova configuração, conforme Carvalho, Arruda e Passos (2018), o professor supervisor [Su] além de gerenciar a sala de aula, planeja as ações na coletividade e observa a ação do

licenciando [E] em sala de aula, que é representada pelo triângulo de Chevallard inferior, onde A são os alunos da escola básica e S o saber envolvido. As orientações e comentários que ele faz ao bolsista são baseadas na sua experiência passada, representada pelo triângulo de Chevallard superior, conforme nos mostra a figura 2:

Figura 2 – Modelo de Supervisão



Fonte: Carvalho e Arruda (2011).

Nesse sentido, as ações do professor supervisor e dos licenciandos podem ser compreendidas, na visão dos autores, em função das relações que eles estabelecem com o saber, com o ensinar e com o aprender em sala de aula juntamente com seus alunos. Durante a participação no PIBID, os licenciandos e os professores supervisores planejam ações, em coletividade, para atenderem as demandas do ensino e, nesse contexto, mobilizam saberes docentes que os auxiliam no exercício da função profissional e na reconstrução de seus conhecimentos e de suas identidades de forma mais autônoma (PIMENTA; LIMA, 2004). Os alunos em sala de aula também mobilizam saberes e gerenciam comportamentos advindos do entendimento do que eles concebem como conhecimento de docência. Os conhecimentos docentes, segundo Tardif (2002), são relacionados a vários saberes oriundos da sociedade, da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que se influenciam epistemicamente, pessoalmente e socialmente.

Essa relação epistêmica estabelecida pelo grupo com o saber diz respeito, no caso deste estudo, ao conhecimento de língua enquanto um objeto do mundo a ser apropriado, compreendido e

utilizado, ou seja, um saber dotado de objetividades, consistências e estruturas independentes (TARDIF, 2002). No caso da língua adicional, envolve todos os conhecimentos teóricos, as metodologias de ensino e de aprendizagem abarcadas nesta relação.

No contexto de ensino e aprendizagem da língua adicional, a relação pessoal com o saber ou com o processo de aquisição diz respeito às “identidades reconstruídas com o saber”, por meio do desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, bem como o aprimoramento do senso crítico e das habilidades digitais. De outra forma, o saber enquanto objeto pessoal centra-se na língua que faz sentido para o aluno, que desperta desejo dele em aprender; o saber que o sujeito “gosta” e que o faz mobilizar-se à sua procura (CHARLOT, 2000, p. 72). No que tange aos professores e aos licenciandos relaciona-se ao sentido que ensinar a língua pode determinar suas identidades profissionais, o envolvimento com a profissão e como avaliam a própria compreensão da docência.

Por fim, a relação social com o saber diz respeito ao objeto social, ou seja, um saber que possui valores dados pela comunidade em que o sujeito vive, recebendo o impacto das expectativas e aspirações de outros com relação a ele (CHARLOT, 2000, p. 73). Em outras palavras, no âmbito social, consideram-se os valores do professor, dos licenciandos e dos alunos em relação ao conteúdo que é ensinado e aprendido, e como é partilhado com a comunidade, suas trocas e práticas no que diz respeito ao conteúdo.

Focos da aprendizagem docente: professores, licenciandos e alunos

Arruda, Passos e Fregolente (2012), com base em analogias, investigaram os focos da aprendizagem docente (FAD) de estudantes de licenciaturas em Física e Química, como um instrumento para a compreensão das variáveis do aprendizado para a docência em diversas configurações. Segundo os autores, os FADs se estruturam em cinco eixos: interesse, conhecimentos práticos, reflexão e comunidade escolar. Neste estudo, faremos uma analogia ao modelo dos autores partindo das percepções dos alunos sobre os licenciandos do PIBID e sobre os professores de sala de aula, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Focos de Aprendizagem Docente

FOCOS DE APRENDIZAGEM DOCENTE			
Foco 1 Motivação pela língua adicional	Foco 2 Conhecimento prático	Foco 3 Reflexão sobre os desafios	Foco 4 Comunidade Escolar
Os estudantes verbalizam sobre seu interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a língua alvo, sobre a docência e sobre o PIBID.	Percepções construídas pelos alunos a partir do conhecimento prático, na reflexão sobre a ação dos docentes e dos licenciandos. Eles verbalizam um repertório de experiências de aprendizagem e de ensino que orientam seu discurso sobre a prática cotidiana in actu.	Os alunos discutem os desafios e problemas originados de sua vivência de aprendizagem sistematicamente, envolvendo-se com a reflexão sobre seu aprendizado, sobre a docência e sobre o PIBID.	Os alunos participam de atividades desenvolvidas em uma comunidade escolar, aprendem as práticas e a linguagem da docência com os professores e com os licenciandos, assimilando valores dessa comunidade e desenvolvendo uma reflexão coletiva.

Fonte: Adaptado de Arruda, Passos e Fregolente (2012, p. 26).

Os focos de aprendizagem docente (FADs) são, neste estudo, um instrumento utilizado para analisar a percepção dos alunos sobre o aprendizado, sobre a docência e sobre o Programa PIBID em diversas configurações. Os FADs estão estruturados em cinco eixos: interesse; conhecimento; reflexão; comunidade; identidade. As reflexões desta investigação podem possibilitar entender as evidências de aprendizagem e do impacto do PIBID nos contextos de ação dos estudantes em salas de aula.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso de base qualitativa interpretativista discursiva. Os enunciados são de depoimentos de 5 alunos do Ensino Médio Técnico (Camila, Emily, Lucas, Gina e Sandra) coletados por 4 alunos de graduação em formação no curso de Letras – Licenciatura de Língua Inglesa, e acompanhados por um supervisor do PIBID no Estado de Minas Gerais. O *corpus* constituiu-se em depoimentos gravados em vídeo para o movimento “Fica PIBID”. As categorias de análise foram elaboradas com base nos dados e contrastadas com o referencial teórico. Para se chegar às representações, foram extraídos os episódios em que eram discutidos os focos de aprendizagem docentes na perspectiva dos grupos de participantes: alunos, licenciandos e supervisores. A seguir, serão apresentados o contexto da pesquisa bem como os seus participantes.

A Escola

O PIBID Inglês foi desenvolvido entre os anos de 2016 e 2017 em um Instituto Federal no estado de Minas Gerais que atende aproximadamente a 1500 alunos, funcionando em período integral com o Ensino Médio Técnico Tecnológico, com cursos técnicos subsequentes e cursos superiores no noturno, além dos cursos à distância. Em relação ao espaço físico, a escola possui uma infraestrutura adequada ao ensino de línguas, o que auxilia em sua qualidade. O Pavilhão de Línguas Estrangeiras possui três salas de aulas, que comportam cerca de 50 alunos; são providas de equipamentos de multimídia, som e persianas nas janelas. Para este estudo, foram observadas turmas de Língua Inglesa dos cursos técnicos integrados de Administração, Automação Industrial, Edificações, Metalurgia e Mineração.

Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 5 alunos do Instituto Federal, 4 alunos do curso de Licenciatura em Letras/Inglês, bolsistas do PIBID, e 1 supervisor de PIBID do Instituto Federal. Os alunos cursavam o ensino médio técnico integrado de Edificações e os licenciandos eram alunos do Curso de Letras – Licenciatura; desses, quatro eram licenciandos em Língua Inglesa e dois licenciandos em Língua Portuguesa. Em relação ao docente, este era professor efetivo de Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com doutorado em Linguística Aplicada. A sala dos professores tinha um tamanho adequado e era equipada com dois computadores conectados à internet.

A abordagem de ensino

As aulas de Língua Inglesa são ministradas uma vez por semana, com duração de 1h40min, e o livro didático é o principal material utilizado. O livro didático adotado – “*High Up: Componente Curricular, Língua Estrangeira Moderna, Ensino Médio*”, volumes 1 e 2 (DIAS; FARIA; JUCÁ, 2013) – foi selecionado entre os livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e traz um conteúdo heterogêneo, cujo objetivo é contribuir para que o aluno “passe a desempenhar uma posição de destaque por compreender e expressar na língua inglesa na era da colaboração em rede e do conhecimento construído interdisciplinarmente” (DIAS; FARIA; JUCÁ, 2013, p. 3). Em todas as seções do livro didático

são contempladas as quatro habilidades de compreensão e produção oral e escrita. As unidades estão relacionadas aos temas transversais, têm visão de língua como prática social e contemplam diversidade de gêneros textuais e de várias esferas: *quizzes*, sinopses, entrevistas, artigos, questionários, tirinhas, e-mails, infográficos etc. Além disso, a professora supervisora trabalha dentro de uma perspectiva de projetos e no ano da coleta de dados, os alunos estiveram envolvidos em dois projetos: uma oficina de criação de memes e um projeto global de ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

No primeiro, a sequência didática de ensino de língua inglesa foi feita por meio da análise, construção e compartilhamento de memes online⁷. O segundo, alunos e professores do ensino médio fizeram conexões internacionais com colegas e especialistas de todo o mundo, melhorando suas habilidades de investigação e resolução de problemas com base na perspectiva da aprendizagem colaborativa. Tendo os ODSs em mente, professores e alunos organizaram-se para aprender e agir sobre questões sociais, ambientais e políticas relativas ao nosso planeta. Eles participaram de várias tarefas que os ajudaram a se familiarizar com os ODSs e desenvolver suas habilidades de resolução de problemas.

De acordo com a idealizadora do programa, estar exposto a tantos pensamentos, atitudes, opiniões e soluções diferentes tem sido um abridor de olhos para muitos alunos e professores que nunca trabalharam em equipes internacionais antes⁸. Além disso, os alunos foram convidados para várias sessões do Skype para que pudessem melhorar suas habilidades de fala e apresentação em tempo real.

Focos de Aprendizagem na perspectiva dos alunos do ensino médio técnico

Os relatos gravados em vídeo convidam os alunos a uma reflexão sobre o papel social do PIBID e seus impactos para as escolas. As análises a seguir apresentam os episódios discursivos relacionados aos focos de aprendizagem propostos por analogia em Arruda, Passos

7 XAVIER, Alexandre Delfino; SOUZA, Evandro Luis Moreira; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. A construção de memes como ferramenta de ensino da língua inglesa. In: **Revista Periferia**, v. 11, n. 1, p. 140-161, jan./abr. 2019.

8 *Be the Change, Take the challenge* é o projeto global e colaborativo coordenado pela professora do ensino médio Anna Bárbara Zielonka da Nannestad High School, na Noruega. Na ocasião da coleta dos relatos, os alunos do ensino médio técnico estavam participando do projeto.

e Fregolente (2012). Esses focos revelam as percepções dos alunos sobre as abordagens dos seus professores e dos licenciandos do PIBID, além de suas próprias concepções de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. O quadro abaixo apresenta o quantitativo dos episódios:

Quadro 1 – Episódios relacionados aos focos de Aprendizagem

EPISÓDIOS RELACIONADOS AOS FOCOS DE APRENDIZAGEM			
Foco 1	Foco 2	Foco 3	Foco 4
Interesse pela língua alvo, docência e aulas	Conhecimento prático da docência na língua	Reflexão sobre a docência	Comunidade escolar
7	17	6	3

Fonte: Adaptado de Arruda, Passos e Fregolente (2012).

A seguir serão apresentados, exemplificados⁹ e discutidos os focos de aprendizagem do ponto de vista dos alunos do ensino médio técnico em ordem de recorrência. Convém ressaltar que os focos têm uma relação de reciprocidade e é possível perceber que no discurso dos alunos, o tempo todo eles constroem, desconstróem as identidades dos professores do fundamental, do ensino médio, dos licenciandos e deles mesmos de forma pluri ambivalente.

Foco 2: conhecimento prático da docência na língua

O foco de aprendizagem mais recorrente no discurso dos alunos é o Foco 2 que está relacionado aos conhecimentos práticos da docência da língua que foram construídos a partir das experiências anteriores como estudantes do ensino fundamental, de um repertório de experiências didáticas e pedagógicas que orientam a prática cotidiana da professora das turmas e da relação estabelecida durante as ações dos licenciandos, ou seja, a visão dos alunos sobre as práticas docentes. As representações construídas pelos alunos sobre o PIBID e sobre as práticas de sala de aula reforçam a importância do programa, trazem as abordagens de ensino que vivenciaram e seus efeitos, bem como seus sentimentos e anseios em relação ao aprendizado da língua, conforme nos mostra o exemplo 1 abaixo:

Exemplo 1

Emilly: ele é um inglês digamos que é divertido de se aprender.

Ele sai muito do cotidiano de uma escola que só impõe

9 Os exemplos trazem os episódios relacionados e agrupados de acordo com as percepções comuns dos alunos.

exercícios e exercícios, tarefas, testes. Ele vai muito além disso. Ele (se referindo ao PIBID) cria intervenções com o aluno [...]. O inglês daqui, a gente participa de criação de memes, a gente vai muito além de só aprender, aprender matéria, matéria e teste. A gente consegue aprender é (pausa) o inglês por meio de formas divertidas, entendeu? [...] E além disso, agora a gente tá trabalhando com as metas que a gente quer ver em 2030 e isso é muito importante, a contribuição deles porque a gente coloca o ideal que cada um tem, o que a gente quer ver de mudança no mundo e com a ajuda deles a gente consegue expressar isso tudo através de panfletos, enfim, textos, tudo em inglês.

Emily nos traz, nesse episódio discursivo, a mudança percebida na abordagem de ensino com a presença dos licenciandos e com a participação no projeto global que quebraram a rotina da sala de aula, promovendo um ensino inovador, lúdico e mais interessante. Emily compara com o ensino tradicional que considera massante e que se configura com o ciclo “*aprender, aprender, matéria, matéria e teste*” com a abordagem proposta pelo PIBID em que o aluno é protagonista que produz conhecimento de forma mais autônoma.

O segundo ponto abordado pelos alunos da compreensão que têm sobre as práticas docentes refere-se ao papel dos licenciandos em salas de aula e do impacto da abordagem de ensinar propostas pelo grupo. De acordo com os alunos, com a presença dos licenciandos, eles se sentem mais seguros para participar das aulas, para tirar dúvidas, para terem reforço nas matérias e conseguem ter um acompanhamento individualizado.

Exemplo 2

Emily: **a gente começou a ter aula de inglês e meio que serviu de um reforço pra mim porque certas coisas que eu tive dúvida no decorrer da minha aprendizagem, elas foram (pausa) essas dúvidas foram tiradas aqui, esclareceu bastante coisa e eu consegui coisas que eu não sabia. [...] eles [se referindo aos licenciandos] tão lá pra corrigir, te ajudam, te explicam porque aquele verbo não pode ser usado. Então assim, a contribuição deles faz com que esse projeto evolua, porque um professor em si não vai conseguir dar ênfase no projeto porque é muito aluno para explicar e pouco tempo.
Gina: Com o PIBID na escola ele tem muito disso porque **a nossa aula é mais didática e como eles trazem músicas e filmes e é mais fácil porque você está lidando com uma coisa****

que você gosta e o PIBID como eh (pausa) eles podem **dar atenção pra gente** e (pausa) **marca a gente** também porque às vezes eles falam alguma coisa e quando você vai aplicar você lembra foi fulano que falou então é mais fácil pra gente também além do mais **uma professora não dá conta de todo mundo**. Camila: **com os meninos eles ajudam a gente a** (pausa) **quando a professora tá eh** (pausa) **esqueci a palavra** (pausa) **ela tá ajudando outras pessoas e até os meninos do PIBID mesmo conseguem fazer um ciclo da sala andar direitinho enquanto um ajuda o outro**, eles conseguem atingir todos da sala e **fazer com que as aulas sejam mais rápidas** porque alguma coisa que a gente trabalha vamos supor o meme que duraria sei lá uma aula e meia ela passa a ser pra uma aula porque ajuda no funcionamento. Lucas: além de nos ajudar a **entender palavras**, Porque como na nossa sala tem muita gente, é... **a professora talvez tá em um lugar e não tem como ela ficar vendo todas as pessoas que estão dentro da nossa sala**. O PIBID ajuda muito porque, **eu aprendi palavras foi com o PIBID**; eu aprendi... me... meus testes melhoraram por causa do PIBID, então, eles ajudaram muito no meu aprendizado tanto do teste, quanto da prova e quanto dá aula em si. [...] antes do IF, o meu inglês, eu já não, **eu não sabia falar nada, entendeu?** É... (pausa) minhas provas também não eram muito... (pausa) era... (pausa) **minhas notas eram baixíssimas, então assim, eu conseguia passar só com a média, na risca**. Sandra: **Dá pra você pegar mais coisas**, isso mesmo porque, tem muita gente que ainda **pega o inglês por...** através de música, série, esses negócios. **E uma coisa que te prende**, é uma coisa que você gosta e você aprende com aquela coisa. **Então é mais fácil de você pegar**. [...] Na infância, quando eu... (pausa) de nove pra dez anos, é... quando eu tava no quinto ano, já começava aula de inglês na escola, só que como a gente era muito novo, não tinha como **pegar a matéria direito**. **A professora passava, só que... (pausa) não dava para... (pausa) entender** muito bem.

Nos excertos apresentados no exemplo 2, os alunos expressam como eles entendem os papéis a serem assumidos em sala de aula. Para Emily, Gina e Camila, o professor de sala de aula sozinho não dá conta de atender as demandas das turmas devido ao número de alunos em sala de aula. Além disso, para eles, o professor de sala é o que explica a matéria e os licenciandos os que trazem a inovação para a sala de aula pela escolha das atividades tornando as aulas mais dinâmicas, dando reforço, tirando dúvidas e assumindo o gerenciamento dos grupos de trabalho durante as tarefas, o que aumenta a otimização do tempo e promove mais aprendizado, na visão deles.

Lucas traz o testemunho do seu desenvolvimento enquanto aluno que começou a perceber seu progresso por meio do aprendizado de vocabulário (*entender palavras, aprendi palavras*) o que resultou no aumento de suas notas. E Sandra usa a metáfora da construção do conhecimento pela “objetificação” com o verbo pegar. Silva (2016) discute a metaforização do verbo pegar e para ele, por um lado, a construção do verbo pegar como nos excertos de Sandra “pegar muitas coisas”, “pegar o inglês”, “fácil de pegar”, “pegar a matéria” são metafóricas, e ao mesmo tempo, são mais esquemáticas e mais composicionais, visto que os significados de “pegar” + “conhecimento” somam-se para formar um todo de significação. Isso acontece, segundo ele, porque “um dos sentidos que se pode depreender do verbo pegar, por exemplo, em sua forma-fonte, é a relação tátil do falante, própria de sua constituição corpórea, com os objetos e com os eventos do mundo” (SILVA, 2016, p. 309). A concepção de aprender pelo verbo pegar também demonstra que as alunas entendem o processo de ensino e aprendizado pela transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas, o que é reforçado nos dizeres de Sandra “a professora passava (a matéria)” e em outros relatos dos alunos com outros verbos “explicar, transmitir, passar a gramática, adquirir, tirar”, como veremos adiante nas outras discussões.

Através dos testemunhos no exemplo 3, observamos a identificação dos alunos à prática docente no que diz respeito a um comparativo às experiências anteriores ao PIBID. Os estudantes, reconheceram nos bolsistas do programa, a possibilidade de um desenvolvimento na prática pedagógica do ensino de Língua Inglesa que propõe uma “transposição didática” coerente com a idade e com as necessidades dos alunos (CHEVALLARD, 2005).

Exemplo 3:

Gina: eh minha experiência com inglês começou no ensino fundamental e eu comecei no quinto ano só que **a professora** (pausa) **não sabia muito da didática de como trabalhar com um aluno criança** (pausa) **então ela passava muita gramática, muito aquela coisa de passar no quadro e a gente ficava meio perdido e não conseguia entender e não sabia aplicar** eh (pausa) quando eu fui para o sexto ano a professora mesma que ela sabia lidar mais um pouco por ser sempre aquela coisa de **quadro de escrever, copiar** a gente não sabia aplicar aquilo no dia a dia, mas aí eh (pausa) [...] vai porque a Selma por mais que ela consiga ensinar pra gente,

o PIBID ele é bem melhor porque são alunos dando aula pra outros alunos então a dinâmica que eles têm é bem mais próxima da dinâmica que a gente tem pra aprender então eles sabem lidar com a gente e isso facilita muito.

Camila: (se referindo ao ensino fundamental) **era algo que era sempre escrito e não tinha uma diversidade no ensino (pausa) quando eu vim para o IFMG foi assim (pausa) foi muito diferente. [...] no IF é (pausa) como o estilo de dar aula foi bem diferente (pausa) quando o PIBID chegou na sala (pausa) a sala assim, funcionava as aulas porém (pausa) não atingia todo mundo porque a demanda ela é grande. [...] a demanda da sala (pausa) ela não vai conseguir ser eh (pausa) atingida então vai perder e isso vai se aproximar do que eu tinha no inglês no passado que era chato, repetitivo e você não tinha o prazer de estudar porque acaba sendo uma matéria qualquer que você leva só pra passar de ano.**

Sandra: Vai, porque o... o... (pausa) **projeto que a gente tá agora também...** (pausa) vai durar mais anos, e... (pausa) por a gente fazer ele em todas as aulas, o conteúdo entra nessa matéria também... (pausa) só que... (pausa) também distancia um pouco às vezes, mas... (pausa) **com ele dá pra aprender. E o PIBID ajuda a dar essa maté... a matéria da escola e... (pausa) o projeto que a gente tá fazendo. Então se o PIBID afastar, a Selma vai ter que continuar passando... (pausa) a matéria e o projeto e... (pausa) pra juntar os dois vai ser meio difícil... (pausa) vai ser meio apertado o tempo... (pausa) como são só... uma hora e quarenta de aula.**

Através de seu relato, Camila nos mostra a dificuldade que os professores encontram em transformar conteúdos adequados à realidade do aluno em material didático para a sala de aula. Desta forma, as estratégias de ensino utilizadas pelos antigos professores trazidos pela aluna, se tornam pouco desafiadoras e muito longe da missão cultural e social que a disciplina de Língua Inglesa carrega consigo. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), um dos documentos que regem o ensino regular no país, “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (p. 239). Ilustrando esta distância da realidade em relação ao objetivo do ensino da disciplina, Gina diz que “*ela* (a professora) *passava muita gramática*”, reforçando a dificuldade em trabalhar o conteúdo linguístico de forma significativa para o aluno.

O relato do exemplo 1, nos traz a importância de atividades que atravessam o cotidiano dos alunos, assim como criação de memes, identificação e planejamento de ações para os ODSs para 2030 etc. Ao identificar a importância da presença do PIBID para a renovação das práticas pedagógicas dentro da sala de aula, Gina diz que “*a dinâmica que eles (licenciandos) têm é bem mais próxima da dinâmica que a gente tem para aprender*”. Esta preocupação em transpor didaticamente recursos não convencionais, cria nos alunos uma sensação de pertencimento em relação à Língua Inglesa, fazendo com que eles identifiquem nos licenciando, a prática docente.

Foco 1: Interesse pela língua alvo, pela docência e pelas aulas

O segundo foco de aprendizagem mais recorrente foi o foco 1 no qual o estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade, motivação, mobilizando-se para exercer e aprender cada vez mais sobre a língua alvo e sobre a docência. No exemplo 4 abaixo, os alunos discorrem sobre a importância de aprender uma língua adicional, da motivação intrínseca e extrínseca do processo de aprendizagem e dos procedimentos mais utilizados para serem bem-sucedidos.

Exemplo 4

Emily: **Eu acho muito importante a gente aprender inglês porque a língua inglesa é a língua global** [...] É importante que as pessoas saibam entender coisas que **não vem traduzidas para nós**, é importante que eles **tenham contato com essa língua**. **Porque o inglês abre a porta para o mundo, né? Você consegue o mercado de trabalho, você consegue ampliar seus estudos, tudo com base no inglês**. [...] o inglês daqui, ele tem esse diferencial porque **ele faz com que os alunos gostem das aulas e queiram participar das intervenções**. [...] é muito importante o PIBID aqui e eu creio que se eles saírem é algo que vai deixar (pausa) as aulas de inglês vão deixar de ser divertidas e vai ser comparada muito com a do ensino fundamental.

Gina: eu comecei a trabalhar com música eu fazia coral então eu tive que **ter um contato** com a língua inglesa e também com música popular eu ia escutando e **tentando traduzir seriados e filmes** e isso ajudou bastante.

Camila: Sim porque (pausa) é que nem eu falei passa a ser **algo que você quer fazer** e não que você faz por obrigação porque é algo que você adquire (pausa) **você adquire o conhecimento** e sabendo porque você está aprendendo aquilo

faz com que você queira prosseguir porque é **algo também que a gente tem contato todo dia mas não percebemos que é música, filmes, seriados e todo mundo adora** que às vezes nem conhece a origem deles direito mas muitos vem do inglês. Lucas: Bom, é... (pausa) eu já tin... eu já tinha feito uma meio que aula, só que não era particular. **Como eu sempre gostei de inglês, eu sempre escutava música de inglês e tudo mais**, mas nunca tive, é... a influência assim, e... (pausa) nunca tive... (pausa) nunca aprendi mesmo a falar inglês, entendeu? **Eu vindo aqui pra escola, eu já sei falar... eu já sei formar frases, já sei falar frases completas, entendeu?** E com a ajuda do PIBID também, como eu disse. Sandra: **Eu aprendi coisas novas**. A... (pausa) **aula é mais dinâmica**, é mais, é... (pausa) você se pega, **se prende mais a aula**, você presta mais atenção na aula por ter... (inaudível)... a professora mostra.

Emily fala do seu envolvimento com a língua inglesa a partir de uma necessidade e de um vislumbamento de ascensão por meio do aprendizado e do uso da LI. Ela atribui a importância pela conjuntura da globalização que demanda o uso do inglês. Além disso, Emily aponta para o não dito, o não traduzível que vem com o aprendizado da língua inglesa “*É importante que as pessoas saibam entender coisas que não vem traduzidas para nós, é importante que eles tenham contato com essa língua*”. Nesse sentido, ter o contato com a língua inglesa, que também foi mencionado por outros alunos nos excertos acima, significa ter acesso a um instrumento de poder que perpassa tanto as práticas multifacetadas da língua, quanto sua potencialidade criadora de sentidos e de crítica. Emily ainda nos aponta para a metáfora da ‘porta’ já utilizada pelos alunos investigados por Oliveira et al. (2006). A escola tem muitas portas que levam a muitos lugares se elas forem abertas. No entendimento de Emily e dos outros alunos o inglês abre portas para o mundo do entendimento, do conhecimento e do autoconhecimento, do mercado de trabalho e das vivências sociais.

Lucas revela em seu testemunho, o novo sentimento que o PIBID lhe trouxe em relação à Língua Inglesa. O estudante reconhece que a sua inserção na escola, trouxe a possibilidade de transformar a Língua Inglesa em um instrumento pelo qual é possível expressar-se e produzir conhecimento e não apenas uma ferramenta para consumir conteúdo vindo de países falantes. Esta visão da língua, caracteriza o papel representacionalista da linguagem, já trazido por Mastrella-de-Andrade (2011) ao dizer que “fazer uso da língua seria prover então a representação do mundo, dos objetos, das ideias” (p. 24). Por fim,

com ênfase nos procedimentos e atividades propostas por professores e pelos licenciandos em salas de aula. A maioria dos alunos trazem relatos de que as aulas se tornaram mais dinâmicas com a chegada dos licenciandos na escola. Eles sugerem que as atividades lúdicas e os projetos foram os que tiveram o maior impacto positivo.

Foco 3: Reflexão sobre a docência

O terceiro foco vem em seguida e mostra as percepções e reações dos alunos frente aos problemas originados da prática dos docentes e de vivências de aprendizagem, os quais não conseguiram resolver no momento em que ocorriam.

Exemplo 5

Emily: Tem, porque no ensino fundamental né, eu venho de escola pública, o inglês em si, **ele não dava para ser compreendido. Por eu ter feito inglês em outra instituição, eu sabia e tudo, era um inglês sem base. A gente não conseguia, quem não tinha contato com a língua inglesa[...] não conseguia compreender porque mal mal você entendia algo e já estava passando pros verbos e tudo.** e isso era algo que dificultava na aprendizagem de todo mundo. E (pausa) era bem mais diferente do que é daqui, inclusive até mesmo na instituição que eu fiz inglês.

Sandra: É... **é muito mais interessante.** é... (pausa) [...] **Que elas tão vendo novas formas de ensinar também, então é mais fácil** pra... (pausa) quem tá aprendendo achar uma forma de... (pausa) quem ta estudando também... (pausa) gostar daquela matéria. **Porque mais do que um professor, ele também é aluno, e se ele é aluno, ele sabe do que os alunos gostam, então... (pausa) é mais fácil para eles pega**... pegarem a matéria, po... por ele de uma forma mais divertida pros alunos.

Através de seu relato, Emily nos mostra sua percepção em relação ao processo de ensino aprendizagem no qual ela está inserida. A aluna perpetua o que antes falado por Barcelos (2011), sobre o mito de não se aprender inglês na escola pública. Segundo a autora, os cursos livres são vistos como aqueles responsáveis pelo um ensino “real e de qualidade” (BARCELOS, 2011, p. 308). A aluna reflete sobre como o processo de encontro com o PIBID, a possibilitou um sentimento de concretização do ensino da Língua Inglesa também na escola regular. Estas percepções concluídas pela

aluna, demonstram como a inserção do PIBID, colabora para uma visão de ensino “muito mais interessante” por parte dos alunos.

Foco 4: Comunidade escolar

Neste FAD, os alunos discorrem sobre o papel da comunidade escolar, de como eles aprendem as práticas e a linguagem dos docentes, assimilando valores da comunidade e desenvolvendo uma reflexão coletiva e expressando suas percepções sobre esse processo.

Exemplo 6

Gina: eu comecei a trabalhar com música eu fazia **coral** então eu tive que ter um **contato com a língua inglesa** e também com música popular, eu ia escutando e tentando traduzir seriados e filmes e isso ajudou bastante [...] é mais fácil porque você está lidando com uma coisa que você gosta

Sandra: porque o... (pausa) projeto que a gente tá agora também... (pausa) vai durar mais anos, e... (pausa) **porque a gente vai fazer ele em todas as aulas, o conteúdo entra nessa matéria também**... nesse projeto nosso... (pausa) só que... (pausa) **também distancia um pouco às vezes**, mas... (pausa) **com ele dá pra aprender**.

Lucas: Bom, (pausa) aí entra na parte que eu gosto. É... (pausa) é... (pausa). O governo, **o governo tentar cortar isso, eu acho que é uma falta de vergonha, porque o Brasil tá em decadência, entendeu?** E... (pausa) **a escola já não tá tendo verba pra nada, quem dirá tirando o PIBID**. Os alunos já não tão quase aprendendo nada, entendeu? **Por causa da verba**, por causa de... (pausa) por causa de tudo, nu... nu... no global, quem dirá **tirando o PIBID, tirando várias coisas**, vári... **vários cortes** como eles tão fazendo, entende?

No exemplo 6, os alunos mencionam os ambientes formais e informais de aprendizado que tem impacto no aprendizado deles e no aumento dos desafios: o curso livre, o coral, a escola regular do ensino fundamental e do ensino médio, as instituições governamentais e o projeto *Be the change, take the challenge*. Esses ambientes trazem indícios aos professores dos tipos de abordagens e de atividades que os alunos se sentem mais confortáveis em aprender. No entanto, Lucas traz um alerta e faz um desabafo sobre a precarização da escola pública e responsabiliza os cortes feitos pelo governo recentemente nos institutos federais.

Considerações finais

O PIBID se configura como um espaço formativo de licenciandos fundamental, pois integra estudantes alunos da universidade às práticas educacionais tomadas na escola cotidianamente. Por meio do acolhimento das escolas públicas da região, os licenciandos começam a compreender o espaço escolar como um lugar em que podem fazer parte de maneira produtiva, incentivando-os ao ofício docente de forma efetiva.

O programa proporciona dupla orientação aos jovens professores desde que os submete à revisão dos trabalhos pelo professor coordenador do programa, ligado à universidade, e à revisão do professor supervisor da escola em que o programa acontece. Os dois processos de orientação aos novos professores aguçam as percepções deles, tornando-os aptos a compreenderem a sala de aula em meio a sua complexidade, levando-os ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas coerentes aos contextos dos alunos, currículo e da comunidade escolar como um todo.

Voltados para futuros professores, percebemos que o programa ajuda a preparar os docentes para os estágios supervisionados, aprimorando os saberes e práticas docentes para estabelecer professores preparados e flexíveis para lidar com as diferentes realidades escolares. Dentro das salas de aula, os mestres-aprendizes atuam em grupos no desempenho do planejamento e execução das aulas, tornando o encontro com os alunos um momento produtivo e monitorado das etapas que constituem a aula, assim, garantindo que os alunos recebem atenção elevada enquanto trabalham, sanando dúvidas e permitindo que os alunos sejam sempre motivados pela busca do conhecimento.

Analisando o material coletado para essa pesquisa, percebemos que os saberes docentes são confrontados ao início do projeto, movendo as crenças prévias dos licenciandos para um espaço de reflexão e reelaboração constantes que são marcas fundamentais de professores preparados para atuar em diferentes contextos escolares, sempre adequando o conteúdo curricular às necessidades dos alunos. Assim, inferimos que o PIBID contribui de forma ativa e produtiva na vida de professores e licenciandos que na maioria das vezes encontram espaços escolares carentes de ações educativas efetivas para garantir o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a proficiência nos distintos e possíveis usos da língua inglesa.

Os relatos dos alunos corroboram para essa hipótese quando descrevem suas sensações sobre as aulas de inglês que já viveram.

Eles reclamam do foco excessivo em gramática tradicional desvinculada da prática linguística social, reafirmando que o estudo das categorias e nomenclaturas da gramática não é suficiente para dotá-los de condições comunicativas exigidas praticamente em todos os setores da sociedade, seja pelo trabalho, pelo estudo ou pela cidadania.

Vivendo num mundo globalizado e marcado pela tecnologia, devemos pensar o ensino de línguas e escolas que abarque essas mudanças sociais em suas estruturas curriculares, entretanto, sabemos que essa ainda não é a realidade dos alunos do Brasil. Por isso o PIBID pode ser um facilitador das mudanças necessárias a escola desde que conta com investimento e pessoas capacitadas para treinar jovens professores em nível intensivo e monitorado.

Assim, os objetivos propostos pelas diretrizes de ensino, em sincronia às teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, se tornam palpáveis, desde que pensam o ensino de língua num viés comunicativo e crítico, sempre voltado para as variáveis culturais fundidas no uso da língua. Torna-se possível assim, o uso da gramática tradicional de forma funcional para que a memorização de categorias metalinguísticas da gramática seja vinculada a produção de textos e leituras relevantes aos alunos dentro das premissas sociais necessárias para uma vida cidadã comunitária no mundo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; FREGOLENTE, Alexandre. Focos da aprendizagem docente. **Alexandria (UFSC) Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 25-48, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37734/29158>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação., Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BARCELOS, A. M. F. “Eu não fiz cursinho de Inglês”: Reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2011. p. 297-218.

CARVALHO, Diego Fogaça; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Um estudo da mudança das ações docentes de um supervisor do PIBID-Matemática. Zetetiké: **Revista de Educação Matemática**, v. 26, n. 2, 2018.

CAPES. Objetivo do Programa. Acesso em: 20 jan. 2019.

CARVALHO, Marcelo Alves. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CARVALHO, Marcelo Alves; ARRUDA, Sergio de Mello. Breve relato sobre as atividades de supervisão no PIBID da licenciatura em Física da UEL. In: V ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA (EREBIO-SUL) e IV SIMPÓSIO LATINO

AMERICANO E CARIBENHO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2011, Londrina. **Anais...** Londrina, 2011. v. 1, p. 1-11.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Trad. Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 2005.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Learning by design**. Melbourne, VSIC, 2005.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina. FARIA, Raquel. **High Up**. São Paulo: Macmillan, 2013. v. 1 e 2.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE Mariana R. (Org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-48.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública**: letramentos... Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 83-102.

OLIVEIRA, Shirlene Bemfica et al. Students' resistance to speak in English. In: IX SEMANA DE LETRAS: As Letras e seu ensino, 2006, Ouro Preto. **Anais...** Ouro preto, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SILVA, Leosmar Aparecido da. Construções idiomáticas com o verbo pegar: uma abordagem sociocognitiva. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 286-306, 2. sem. 2016.

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

XAVIER, Alexandre Delfino; SOUZA, Evandro Luis Moreira; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. A construção de memes como ferramenta de ensino da língua inglesa. **Revista Periferia**, v. 11, n. 1, p. 140-161, jan./abr. 2019.

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

CAPÍTULO 5

BATUQUE OU PRIVILÉGIO? – RELATO SOBRE TRABALHO REALIZADO PELO PIBID UFOP MÚSICA (2013-2017)

Maria Tereza Mendes de Castro

“Não é desprezo pelo que é nosso, não é desdém pelo meu país. O país real, esse é bom, revela os melhores instintos; mas o país oficial, esse é caricato e burlesco”¹⁰.

Introdução

O objetivo do presente texto é tecer uma reflexão com fios de um relato de experiência sobre o trabalho realizado pelo PIBID UFOP Música¹¹ junto a cinco escolas públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Ouro Preto (Minas Gerais), ao longo de cinco anos em que atuei como coordenadora. O foco de todo o trabalho desenvolvido esteve na formação do professor de música, em espaço de trabalho-escola e suas implicações, como preparação e reflexão sobre a prática. Esse processo foi relatado anualmente em relatórios, entregues à CAPES juntamente com os relatórios das demais licenciaturas participantes do PIBID UFOP. Os relatos aqui tratados têm por base as observações dos licenciandos bolsistas e nossas reflexões semanais sobre esse espaço de trabalho-escola e as ações musicalizadoras¹² aí desenvolvidas com vistas a democratizar o ensino de música e respeitar a cultura e o gosto musical dos alunos dessas escolas. Pretendíamos possibilitar o desenvolvimento

10 Machado de Assis, **Diário do Rio de Janeiro**, 29/12/1861.

11 Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, tendo a CAPES como instituição promotora. O PIBID UFOP Música foi um subprojeto ligado ao Projeto PIBID UFOP, em que todas as licenciaturas dessa universidade participam com subprojetos específicos de cada área de conhecimento. O grupo da Música era formado por doze estagiários, uma coordenadora do Curso de Música e um supervisor ou supervisora, professor ou professora da escola pública onde o trabalho foi desenvolvido.

12 Refiro-me ao processo musicalizador como ações musicalizadoras por associação ao conceito de ação mediada de que tratarei em seguida.

da criação entre os bolsistas e em nossas ações musicalizadoras. Pretendíamos também refletir sobre como afêtam os e somos afetados por tais ações. Tratava-se de ações coletivas em salas de aulas ou espaços afins, e sabíamos que o ensino de música, até então, não era assegurado politicamente, uma vez que verificamos que em Ouro Preto não havia essa linguagem no currículo das escolas públicas e, mesmo quando atuamos com professores supervisores participantes do PIBID da área de música, a disciplina lecionada por eles nas suas escolas era Artes e não especificamente Música.

O grupo PIBID UFOP Música – uma pluralidade de vozes

Apresentação musical de parte do Grupo PIBID UFOP Música na sede da Banda de São Sebastião, em comemoração ao Dia da Família da Escola Municipal de Passagem de Mariana (2017)



Um fato interessante a se considerar na constituição do grupo é que, com exceção da coordenadora, nenhum outro bolsista conviveu com a música como disciplina no currículo escolar. A música, em sala de aula de escola de ensino fundamental e médio, era uma nova experiência para todos.

Atuei com o grupo durante cinco anos e atribuo ao Subprojeto PIBID UFOP Música um valor ainda incalculável na formação do professor de música e de todas as áreas envolvidas. Esse valor se dá por meio de atuação em espaço de trabalho docente, formação continuada e troca na produção de conhecimento entre as instituições, escolas públicas e universidade, ou seja, ensino fundamental, médio e graduação, na interdisciplinaridade como formação do

professor e pesquisa em música. Até então não havia percebido como era difícil para alguns estudantes se depararem com seu futuro espaço de trabalho. Pudemos trabalhar a muitas vozes, e, com a ajuda de pares mais seguros entre eles, pudemos criar ações coletivas, desenvolvendo no grupo o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Distância entre o nível de desenvolvimento real da criança que pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.¹³

Mesmo consciente de que o conceito foi cunhado para crianças em processo de desenvolvimento, entendo que algumas habilidades são desenvolvidas da mesma forma ao longo de toda a vida. A importância desse conceito está em permitir que educadores percebam algum processo ainda em desenvolvimento e possibilitem o seu amadurecimento. O fato de trabalhar com estagiários de vários períodos do curso de Música e perfis bem diferentes possibilitou um envolvimento muito eficiente de toda a equipe. Não havia problema em se apoiar em pares mais seguros e com o tempo estagiários mais novos também se apoiariam na experiência de quem foi inseguro no começo. Criada a ZDP, o grupo se organizou em torno da música que tocavam e cantavam nos encontros semanais, e isso deu muito força para impulsionar a pesquisa. Para tanto, fizemos um trabalho interno, a partir de cada estagiário, e criamos uma linha do tempo musical de cada um que cantou e tocou a sua história de vida musicalmente: houve música que era cantada pelas mães, pelos pais ou pelos avós, foram lembrados os CDs das famílias, as bandas de música, a rádio, a televisão, a *playlist* dos fones de ouvido até chegarmos ali, na Licenciatura em Música, no grupo PIBID Música. Cada estagiário, então, pesquisou música, trabalhou sua memória musical, criou arranjos com movimentos corporais, percussões variadas e violão¹⁴, criou figurino, cantou, tocou, buscou as preferências do grupo que iria ouvi-los e entrou na escola. O trabalho realizado pelo grupo, as ZDPs de apoio se tornaram tão harmoniosos e eficientes que houve

13 VIGOTSKI, 1991, p. 97.

14 Os instrumentos foram utilizados nos arranjos em função da possibilidade de levá-los para as escolas.

um caso em que uma estagiária, ao se formar, deixou o projeto, mas continuou a participar voluntariamente do PIBID UFOP Música. Ela, além de contribuir muito com todo o trabalho, estava sempre presente nas ações do grupo e nas reuniões semanais. Sua criatividade e clareza nas ações musicalizadoras tornaram-na referência para todos os bolsistas. Acredito que as ações do professor, logo depois de formado, são tomadas de muita solidão quanto a uma possível reflexão e foi, justamente essa reflexão sobre a ação, que pretendíamos se tornar um pensamento em ação que fez com que essa professora continuasse por mais um semestre no grupo.

O grande problema da educação é o tempo verbal. Tradicionalmente, ela trabalha com o tempo passado. Você pode ensinar apenas coisas que já aconteceram (em muitos casos, há muito tempo). É essa questão de tempo que mantém artistas e instituições separados, pois, os primeiros, através de atos de criação, estão ligados ao presente e ao futuro e não ao passado. A educação não é novidade ou profecia, presente ou futuro.¹⁵

Destaco a força da ação coletiva – seis estagiários e um supervisor atuavam em cada escola¹⁶. Cada atividade deveria ser organizada por, no mínimo, três estagiários, e um deles seria responsável por dirigir as ações e os outros dois observariam e dariam apoio caso fosse solicitado. Contávamos com a observação de dois estagiários que deveriam alterar suas posições a cada atividade. Com essa formação acreditávamos enriquecer as observações e as atividades poderiam se desenvolver com maior segurança entre eles, inclusive os ainda inseguros poderiam atuar, apoiados nos pares mais seguros, como dito anteriormente. Foi difícil para alguns bolsistas tratarem a música em parcerias, de forma a levá-la para a escola, antes de se fechar o discurso musical e, podendo-se alterar a cada reação dos estudantes ou parceiros de estágio. Queríamos um professor que se sentisse inteiro com a sua música e com a música do outro, soando no momento em que atuavam ou dialogavam. Queríamos que cada ouvido escolhesse um som que significasse o mundo em que viviam e em que pretendiam trabalhar.

15 SCHAFFER, 1991, p. 286.

16 O trabalho foi desenvolvido em duas escolas simultaneamente e, durante os cinco anos em que trabalhei, atuamos em cinco escolas ao todo. São elas: Escola Estadual Dom Velloso, Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade, Escola Estadual Dom Pedro II, Escola Estadual Tomaz Antônio Gonzaga e Escola Estadual de Ouro Preto.

Entrar na escola

Entramos nas escolas em um grande cortejo. O grupo do PIBID UFOP Música preparou um repertório musical para ser apresentado para os alunos das escolas conveniadas¹⁷, como contato inicial. Queríamos que todos identificassem os bolsistas como músicos e bolsistas estagiários de música pelo PIBID. Não poderíamos entrar em silêncio. As canções desse cortejo, escolhidas pelo grupo, tinham raiz na tradição oral e também na música popular. Começamos com cantos de pedido de licença a toda a comunidade e propúnhamos uma interação musical com os alunos, professores e funcionários dessas escolas. O cortejo era uma proposta sempre em transformação e foi mudando ao longo do trabalho desenvolvido, principalmente de acordo com o grupo. O primeiro cortejo foi apresentado nas escolas estaduais Dom Velloso e Desembargador Horácio Andrade, e pedimos à direção da escola que, em vez da sirene da hora do recreio, um trio de metais formado por bolsistas tocasse, no meio do pátio, um arranjo de músicas populares. Os alunos saíam de suas salas de aula para o intervalo de recreio tentando entender que som era aquele que silenciou a sirene e todos os bolsistas entraram em cortejo no pátio, cantando, acompanhados de violões e percussões. Aos poucos os alunos da escola foram aparecendo, nas varandas, nas portas das salas, na fila da cantina, e muitos arriscaram de chegar mais perto. Houve silêncio e grande respeito com os músicos.

Ô licencê
Ô licencê, ô lincença } bis
Nós aqui tamo chegando
E chegando pra cantá.
Ô licencê, ô lincença } bis
A história é bonita,
Vale a pene escutá
Vem mostrar caminho novo
Pro planeta melhorar
Ô licencê¹⁸

17 Havia regras para trabalhar com as escolas conveniadas pelos editais da Capes e pelo estatuto do Projeto PIBID UFOP. Como entrei no meio do processo, continuei com as mesmas escolas onde o PIBID UFOP Música já atuava.

18 Letra de música ensinada por um dos participantes do grupo, Itamar Bambaia. Gravação disponível em: <http://pibidufopmusica.blogspot.com/search/label/M%C3%ADdias>

Ao terminar a apresentação, depois da música de despedida, *Adeus, adeus*¹⁹, como uma *coda*²⁰, os bolsistas voltaram-se para os alunos que os assistiam e “puxaram um *funk*”, como uma provocação. Ao soar a primeira batida, os alunos que ouviam e se despediam com certo cuidado se energizaram imediatamente, e quem estava de longe se aproximou. Dançaram e cantaram muito entusiasmados junto com os bolsistas, numa atitude que não aparecera até então e, no final, responderam, “puxando outro *funk*”:

*É som de preto,
de favelado,
mas quando toca ninguém fica parado*²¹.

Entendemos que o *funk* está na escola, no ouvido e na voz dos alunos dos últimos anos do ensino fundamental das duas escolas em que iríamos trabalhar. Já sabíamos desse interesse pelas observações dos bolsistas, e também por indicação dada pelo supervisor²² e professor de música da escola, que dissera: “nos fones de ouvidos dos alunos, numa proporção aproximada de oito entre dez, ouve-se *funk*”.

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos²³.

O cortejo aconteceu em formatos diferentes nas escolas, e o impacto junto aos alunos foi sempre surpreendente. Após o primeiro contato, no primeiro cortejo, uma pergunta tomou conta de toda a nossa proposta: como se dará nossa ação musicalizadora nessas escolas? Que música vamos trabalhar? Batuque ou privilégio? Ou, ainda, inspirados em Machado de Assis: escolhemos o país real ou o país oficial? Quando dizemos de privilégio dizemos de uma educação musical já sistematizada e bem conhecida de uma parte da população que tem acesso a uma produção musical cara

19 Beira Mar (riacho de areia), tradição oral brasileira. Recolhida do CD *Anima, espiral do tempo*, 1997.

20 Segundo o *Dicionário de Música* (Zahar Editores): palavra italiana que significa “cauda”, é considerada uma parte da estrutura musical, mais que um apêndice.

21 Trecho de letra de *funk*: *Som de preto*, dos compositores Amilcka e Chocolate.

22 O supervisor é o professor de música Luiz Cláudio Lemos.

23 FREIRE, Paulo, 2009, p. 63.

e, quanto a suas bases musicalizadoras, já bem desenvolvidas por todos os professores e estudantes de música em geral. Trata-se de uma educação musical que produz uma maior distinção ao Brasil oficial. Faz parte deste trabalho musicalizador “oficial”, entre outros processos, o ensino da linguagem musical escrita, ou seja, uma alfabetização musical. Tínhamos certeza que este caminho não contemplaria a demanda dos estudantes de nossas escolas. Outro grande desafio se abriu, quando ouvimos na voz de Vadico e Noel Rosa que o batuque em si é um privilégio, ou seja, a música é tratada exclusivamente como um dom e para poucos. Será possível contrariar duplamente esses ícones da música popular brasileira²⁴?

O processo de trabalho

Foi um processo muito longo, ao todo foram quase cinco anos. E acredito que somente no final de quatro anos nos sentimos fortes o suficiente para trabalharmos, por exemplo, com o funk, que se apresentou desde o primeiro dia, na voz dos estudantes que receberam nosso primeiro cortejo. Apesar de entrarmos cantando e tocando, abrir o espaço dos sons e ruídos que tanto precisávamos foi quase impossível. Acredito que haja um desconhecimento de forma geral quanto ao processo de formação musical e uma supervalorização ao produto final – todos querem crianças afinadas tocando e cantando nas festas, mas abrir um espaço para se desenvolver um processo de expressão na linguagem musical ainda é difícil para a comunidade escolar.

Todos querem ser pastores,
Quando encontram, de manhã,
Os carneirinhos,
Enroladinhos
Como carretéis de lã.

Todos querem ser pastores
E ter coroas de flores
E um cajadinho na mão
E tocar uma flautinha
E soprar numa palhinha
Qualquer canção.

24 Refiro-me à letra da música “Feitio de Oração” de Vadico e Noel Rosa: “batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio”. No texto tiramos o privilégio do batuque e atribuímos a uma outra música desenvolvida para uma elite socioeconômica.

Todos querem ser cantores
Quando a Estrela da Manhã
Brilha só, no céu sombrio,
E, pela margem do rio,
Vão descendo os carneirinhos
Como carretéis de lã.²⁵

Como tínhamos, em determinado momento do trabalho, muitos bolsistas bandistas e por Ouro Preto ser reconhecida musicalmente como uma região rica em bandas de música, tentamos trabalhar com instrumentos reconhecidos como instrumentos de banda sinfônica. Percebi rapidamente que seria uma proposta inviável. Precisávamos não perder o foco na escola como cenário de todas as nossas ações. A música que compunha o espaço de trabalho-escola era definida muito mais pela cultura de massa do que pela música das bandas sinfônicas. Abandonamos esse caminho, mesmo depois de algum investimento de estudo e contato com bandas do bairro da escola. Percebi que o processo musicalizador das bandas atinge seu público interessado e cumpre um papel muito importante como escola de música. Nosso processo na escola pública deveria encontrar um maior número possível de jovens e crianças na sua pluralidade de olhares ou mais especificamente na sua pluralidade de escutas.

O contato tão forte com a escola e a busca de propostas mais coerentes com nossos anseios de criação em sala de aula de música, ou, poderíamos dizer, nosso desejo de apurar a escuta em sala de aula, trouxe o privilégio de ouvir alguns batuques. Tais batuques representam as vozes de uma grande parcela de jovens estudantes das escolas públicas de Ouro Preto, que povoaram nosso Departamento a partir de então. Queríamos tratar o ensino de música nas escolas públicas partindo dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, licenciandos e estudantes da rede pública em ação musicalizadora. Basicamente, ao longo dos encontros semanais com os bolsistas, supervisores e coordenadora, desenvolvemos uma reflexão sobre tais ações musicais a partir das práticas musicalizadoras estudadas no Curso de Música, nas nossas ações específicas junto ao grupo do PIBID UFOP Música e na formação anterior a suas entradas na licenciatura, considerando que o foco de reflexão e estudo se

25 Poesia "Os Carneirinhos", Cecília Meireles, do livro "Isto ou Aquilo".

firmasse na interação – alunos, ação musicalizadora e bolsistas – considerando a diversidade cultural e de estilos musicais.

É preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão²⁶.

Trabalho realizado pelo grupo PIBID UFOP Música em Encontro anual de PIBID UFOP 2017



Entendi que para tratar de expressões musicais diferentes das nossas práticas musicais em sala de aula precisava mudar os mediadores. Assim fizemos. Nossos canos de PVC afinados, nossas caixas de folia, nossos cabos de vassoura, baquetas, bolas e copos passaram a fazer parte das nossas ações nas escolas. O conceito de ação mediada tomou o lugar do entendimento de nossas ações musicalizadoras.

Considerar as ferramentas culturais envolvidas garante que a inserção sociocultural da ação sempre estará incorporada na análise, mesmo quando nos concentramos no papel do agente individual na ação mediada.²⁷

Entender uma ação musicalizadora como ação mediada significa não separar os sujeitos envolvidos na ação, agindo com os mediadores. Sabíamos que os mediadores definiam as ações

26 NOVOA, 1999, p. 20.

27 WERTSCH, 1998, p. 49.

musicalizadoras, e era exatamente isso que precisávamos. Nossos bolsistas passaram a atuar com instrumentos alternativos misturados aos violões, flautas e tambores. A ação musicalizadora mudou, como era esperado. Passamos a criar em ação, com mais coragem. Todos se fortaleceram diante da nova proposta.

As relações internas do grupo de bolsistas

Apesar de estar em contato com inúmeras escolas de Ouro Preto, através do Estágio Supervisionado com um trabalho rigoroso na observação de um número significativo de estagiários, o PIBID UFOP Música me surpreendeu. Entrei junto com um grupo de seis bolsistas na mesma escola, partilhei das suas percepções e observações, percebi as dificuldades e busquei criar, em parceria, alternativas para um fazer musical consistente e consciente. Percebemos que a escola também tentou se abrir dentro de restrições bem claras²⁸, percebemos seu espaço físico, conhecemos seus professores, seus limites e buscamos nossas alternativas. Para tanto, a presença de supervisores atuantes na mesma área do subprojeto foi fundamental. Pedimos ajuda a outros profissionais que acreditávamos terem olhares aguçados e que se dispuseram a fazer palestras para o grupo, no primeiro momento do projeto. Buscamos espaços e horários alternativos para atuarmos.

A maior dificuldade que experimentei, em alguns momentos, foi a inércia, uma dificuldade de agir musicalmente, de preparar nossos encontros musicais semanais com os colegas, e dependendo da personalidade do bolsista uma desvalorização desse tipo de atuação do professor de música. Esse foi um momento de muito trabalho para a coordenadora, os supervisores e os bolsistas. Procurar entender onde se encontrava a real dificuldade era o nosso grande desafio. Em alguns momentos acredito que percebemos, em outros intuímos, e conseguimos, com ajuda de todos, resolver até o descaso. Trabalhar com alunos faz com que estes continuem a tratar a coordenadora como professora e fica, às vezes, um pouco mais delicado assumir os riscos e dificuldades do próprio exercício de uma profissão em construção. Buscar o meu lugar de coordenadora também foi difícil. Acredito que

28 Tais restrições estão ligadas principalmente à possibilidade de se trabalhar com atividades que exijam mais som, entendidas pela coordenação da escola como indisciplina ou barulho.

no final de todo o meu trabalho, consegui tal entendimento e respeito. O grupo foi amadurecendo a cada proposta trabalhada desenvolvida a partir de ideias do próprio grupo e sempre disposto a correr riscos. Foi maravilhoso! A formação para o trabalho docente apresenta muitos ângulos diferentes, e precisamos estar atentas:

Estas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios.²⁹

A busca de possíveis caminhos de atuação na escola foi difícil porque alguns obstáculos se sobrepunham e, assim, alguns tornaram-se difíceis de serem identificados. Para que todos se sentissem mais confiantes, separamo-nos em grupos por questões de afinidades e trabalhamos com a possibilidade dos mais experientes apoiarem os iniciantes ou mais inseguros quanto a suas ações. Em alguns casos, o resultado foi maravilhoso e pudemos ver a cooperação se desenvolver em todos os níveis de atuação. Em outros, infelizmente, percebemos que a formação docente deveria ser desejada pelo estudante em formação e tivemos de pedir licença. Foi muito difícil desistirmos de algum aluno por não conseguirmos envolvê-lo nas atividades comprometidas com a formação docente, mas aconteceu – um único caso, claramente; outros, quase. A troca de bolsistas acontece regularmente, por motivos diversos: conclusão do curso, escolha de outros projetos de atuação e dificuldades para se dedicarem à carga horária exigida. Assim o grupo vai se renovando e modificando a partir do interesse dos estudantes, supervisores e coordenadores. São muitos desequilíbrios durante todo o percurso e conseqüentemente muitos novos equilíbrios. O processo todo é bem vivo, diria incansavelmente vivo.

29 SCHÖN, Donald. *Estudando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 17.

Desconstruir o oficial ou só escutar o real?

Apesar de entrarmos nas escolas cantando, tocando e fazendo barulho, o espaço reservado para nossas atividades seria do silêncio ou fora do período em que as aulas acontecem. Foi lugar-comum ouvir que a música é muito importante porque acalma, é bonita e tem inúmeras outras qualidades. A maior dificuldade foi perceber que existe uma musicalidade e o grande problema é tratá-la musicalmente, ou seja, permitindo a sua expressão.

Sabia que seria difícil e, como estratégia, adiei ao máximo a ação musicalizadora direta dos bolsistas nas escolas porque pretendíamos que as ações propostas estivessem ligadas a suas percepções em relação à demanda dos estudantes das escolas. Sabíamos da existência de um repertório muito conhecido de aulas programadas em livros muito significativos para a educação musical, de suportes prontos para aulas de música na internet e traçamos outro caminho, o da observação da escola, do contato com os alunos nos pátios e no reconhecimento desses grupos com o fim de confiar na interação inicial para inspirar uma possível interação musical.

Nosso primeiro susto foi quando percebemos que o nosso trabalho ou nossas ações musicalizadoras incomodavam o dia a dia da escola em que a disciplina está toda baseada em silêncios e que esse seria um desafio de todos os momentos. Havia um paradoxo muito grande entre o desejo da comunidade escolar quanto ao trabalho musicalizador e o dia a dia das práticas musicais. Acredito que nas duas últimas escolas em que atuamos, conseguimos um diálogo que contemplou nossas expectativas de atuação e o desejo dos estudantes e comunidade escolar.

A grande desconstrução inicial foi interna, concentrando o trabalho na percepção dos bolsistas em ação musicalizadora e na ação docente, incentivando a pesquisa e criando responsabilidades para todos. Não se tratava da teoria sendo aplicada na prática como a maioria deles ainda insistia em reverenciar. Foi difícil desenvolver um trabalho, nas escolas e na universidade com um grupo de professores-pesquisadores em formação, confiantes em suas percepções e tentando respeitar suas propostas, as propostas dos colegas e a dos alunos das escolas com as quais trabalhamos.

Algumas possibilidades de ações musicalizadoras percebidas pelos bolsistas como interessantes não foram contempladas por uma

demanda convencional por parte da direção e professores da escola. Assim, no primeiro ano do trabalho, em uma escola oferecemos oficinas em contraturno, com total liberdade de ação, mas sem a experiência de estar com a maioria. Em outra escola entramos em sala de aula e tivemos de ser bem criativos porque o espaço e as regras de disciplina não permitiam um trabalho mais livre quanto à expressão dos alunos. “Ou isto ou aquilo”, já diria nossa inspiradora Cecília Meireles! Queríamos isto e aquilo, com o máximo de expressividade. Aos poucos fomos conseguindo.

Em todas as escolas percebemos que os grupos de bolsistas que atuavam com ensino de violão e voz tinham uma demanda extraordinária e souberam criar situações preparadas para o trabalho em desenvolvimento, com repertório escolhido pelos seus alunos e propostas bem localizadas na formação vocal do grupo. Utilizaram a percussão corporal³⁰ e conseguiram chegar em ações com total adesão dos alunos envolvidos. Oferecemos oficinas de flauta doce e percussão em todas as escolas e percebemos que os mais novos se interessavam e trabalhamos com eles. Em uma das escolas em que trabalhamos em 2016 tinha uma rádio dos alunos, que funcionava na hora do recreio. Buscamos a possibilidade de atuarmos junto desses jovens de ensino médio, conhecendo melhor as músicas que eles escolhiam para ouvirem juntos e toda a dinâmica desse processo da rádio. Não durou muito esse movimento porque o equipamento sempre apresentava algum problema e no final desse ano mudamos novamente de escola, mas a ideia de um programa de rádio permaneceu com o nosso grupo.

Nesse encantamento e na busca de trabalhar com um programa de rádio entramos em um edital da Rádio UFOP e criamos um programa de música para crianças. O programa, *Escuta aqui*, quase conseguiu entrar no ar com músicas dedicadas ao público infantil de artistas da região de Ouro Preto e vizinhanças. Todo o processo intensamente vivido estava ligado à necessidade de propor entrevistas com artistas e crianças ligados à música da região em que atuamos na UFOP. Por muito pouco conseguiríamos entrar no ar, mas, o formato com o qual estávamos trabalhando inicialmente foi alterado e não conseguimos concluir nossas propostas, mas houve muito empenho e tenho certeza que os bolsistas que se dedicaram tiveram uma boa experiência de expressão e comunicação.

30 Procuramos inspiração e mesmo as oficinas disponibilizadas na internet pelo grupo Barbatuques.

A experiência mais ousada por parte do grupo se deu no último semestre em que atuei como coordenadora, o primeiro semestre de 2017. Estávamos tentando um contato com alunos de ensino médio de uma escola conveniada e tivemos uma recusa fechada por parte desse grupo quanto a uma participação em propostas dos bolsistas. Perguntamos por que não estavam dispostos a participar e responderam: “não queremos mais aulas e não queremos ficar mais tempo na escola ou voltar aqui por qualquer motivo, mesmo que seja para atividades com a música”. A partir dessa resposta, abrimos atividades, para os interessados, na hora do recreio. Muitos adolescentes se juntaram aos bolsistas. Um dos bolsistas criou a “Caixa de Música”³¹ para atuar no recreio dessa escola. Primeiramente, disponibilizaram alguns instrumentos alternativos no pátio e desenvolveram improvisações que poderiam ser livres ou dirigidas por qualquer participante. Conseguiram. Creio ser impossível descrever a força que esse grupo de bolsistas vivenciou ao conseguir dialogar musicalmente com os adolescentes em questão. O trabalho durou um semestre. Em algumas vezes em vez de levar os instrumentos, levaram uma caixa de som e cada adolescente poderia ouvir de forma amplificada, como uma rádio, junto de todos os colegas, no pátio da escola as músicas que soavam em seus fones de ouvido. Os bolsistas se deslumbraram com a proposta. Foi realmente desafiador. Confesso que precisamos de muita coragem para prosseguir com essa proposta, pois os estudantes, ao serem questionados com a pergunta, “Que música te representa?”, testaram de todas as formas até onde nossos bolsistas estavam dispostos a abrir espaço para as suas músicas.

Nesse exato momento do trabalho, entendemos os fundamentos da metodologia criada por Dalcroze³². No início do século passado, o pedagogo musical austríaco, ao perceber que a harmonia estudada em suas aulas de música não soava nos ouvidos de seus alunos, propôs que trabalhassem a escuta e a percepção musical através de trabalho corporal até então desconhecido. Era importante alunos e professor escutarem a mesma música e significá-la juntos. Hoje, em um mundo

31 Percebemos que não se tratava de uma absoluta novidade quando voltamos ao livro *O ouvido Pensante* de M. Schafer, e lá estava nossa “Caixa de Música”. No entanto isso não diminuiu o valor criativo do trabalho desenvolvido.

32 Emile Jacques Dalcroze (Viena, 6 de julho de 1865 – Genebra, 1 de julho de 1950) Compositor suíço, criador da eurritmia, sistema de treinamento musical que utiliza movimentos rítmicos com o corpo.

muito diferente quanto às sonoridades e musicalidades e alunos, encontramos um Brasil real muito desenvolvido corporalmente e sonoramente e com uma escuta bem diferenciada da escuta do Brasil oficial. Poderia dizer que o país real quase se configura integralmente na escuta e na sua oralidade. É interessante observar que o país oficial não escuta o país real e vice-versa. E nós, professores e estudantes de música? Como trabalhar a sensibilidade musical do nosso aluno se não entendemos ou sequer ouvimos o seu mundo e os seus significantes musicais? Invertamos o olhar de Dalcroze e insistimos: nós, professores de música em formação, temos de conhecer, ouvir e considerar o mundo sonoro da nossa “sala de aula-Brasil” real, se quisermos entrar na escola pública e democratizar o ensino de música. Não é difícil, porque temos uma fração muito pequena desse Brasil real, temos apenas uma sala de aula real. Essa problematização foi possível por estarmos juntos, jovens bolsistas, supervisores e coordenadora.

Buscamos John Cage³³, músico que inspira a comunidade musical na busca de expansão da linguagem, da percepção e da expressão artística, propõe uma arte³⁴ que deixa de lado a “expressão do eu” e busca a libertação dos conceitos de ordem e de gosto pessoal. Transcrevendo sua fala: “A primeira coisa que pergunto quando algo não parece ser bonito é, por que acho que não é bonito? Percebo que não há motivo. Ao superar isto ou passar a gostar do que não gostava, tornamos o mundo mais aberto”.

Ao buscarmos uma sala de aula de música mais aberta, no mesmo sentido que John Cage propõe para os músicos, insistimos na ideia de que nós, professores, precisamos abrir nossa percepção para recebermos a música de nossos alunos. Precisamos ouvir a música dos alunos para entender sua escuta e não “forçá-los” a ouvir e entender o Brasil oficial. Depois de formatarmos os ouvidos de nossos alunos, através de nossas aulas oficiais de percepção, performance e criação, não teremos mais os mesmos sujeitos musicais e da mesma forma, nem os mesmos sujeitos-professores, porque o trabalho docente altera o universo do professor em formação. É importante destacar quantas possibilidades foram testadas em ações que se propõem despojadas e íntegras em suas propostas de atender a um “grupo real de alunos”.

33 John Cage (Los Angeles, 5 de setembro de 1912 – Nova Iorque, 12 de agosto de 1992). Cage procurou fugir aos limites da música ocidental aplicando a sua obra o princípio da indeterminação.

34 Documentário exibido no canal de TV Bravo/Brasil, Profiles.

Nesse sentido, entendemos que os nossos desejos de atuação e as escolas observadas, muitas vezes faziam parte de mundos que não se encontravam. Como trabalhar nesse vazio? A pergunta foi muito profunda porque o vazio não era só da escola observada, constituía-se em todos os envolvidos. Nóvoa (1995) aponta com firmeza um lugar bem definido e definidor da crise da profissão docente: “uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino”. Buscamos outras experiências e PENNA, inspirou muito.

Na medida em que formos capazes de ampliar a nossa concepção de música, estaremos em sintonia com esse projeto de democratização no acesso à arte e à cultura, contribuindo para a sua efetiva construção³⁵.

Entendemos que “ampliar nossa concepção de música” produziu uma ampliação da nossa concepção de arte e cultura e, como a autora acima se refere, nosso entendimento e percepções das várias manifestações artísticas e culturais passaram a significar em seus contextos e valorizando a expressão sonora. Fizemos muita música juntos e alguns bolsistas se descobriram ou se revelaram professores nas ações musicalizadoras nas escolas. Percebi muito interesse, muita pesquisa, muitos encontros, muitos pedidos de ajuda aos pares mais adiantados, aos professores de classe, supervisores e coordenadora. Toda a estrutura do trabalho possibilitou essa rede de apoio. Após entrarmos com o cortejo em uma escola, já em fevereiro de 2017, uma bolsista voluntária³⁶ se emocionou e disse a todos: “percebi, ao entrar na escola com o grupo PIBID Música, que é ali que eu quero trabalhar e que eu vou me preparar para ser uma professora de música”. A mesma bolsista, um semestre letivo depois, se despediu com o seguinte bilhete à coordenadora:

Minhas impressões do PIBID UFOP Música

Neste semestre eu comecei como aquele estagiário que fica meio perdido no primeiro dia de serviço. Foram muitas segundas feiras em que eu saía com novas ideias e questionamentos da nossa reunião. O que mais enriquece o PIBID são a experiência de vida e sabedoria da nossa coordenadora. Cada um traz algo que é necessário, que é importante pra a discussão, mas muitas das

35 PENNA, 2008, p. 26.

36 A bolsista era voluntária no momento da entrada do grupo na escola e logo depois conseguiu ser bolsista remunerada.

vezes eu e calava achando que eu não sabia ajudar, mas minha professora, Tereza, me instigava a trazer pra fora, os pensamentos que permeava minha cabeça, eu pude perceber mais uma vez que é na simplicidade que nascem grandes ideias. A “Caixa de Música”³⁷ é que me mostrou isso, e quando sugeri o “Que música te representa” não imaginei que seria tão bom, tão lindo. (Aquele dia em que o som ficou disponível para o Departamento e vi pessoas se divertindo eu fiquei extasiada! É o que falta no nosso meio, a liberdade de mostrar do que gosta, sem a necessidade de se analisar se aquilo é “musicalmente bom”.) Eu amo o PIBID Música e quero fazer parte disso cada vez mais, obrigada pela oportunidade e por acreditarem em mim.³⁸

No texto escrito por uma bolsista com um semestre de trabalho, destaco algumas questões importantes para o entendimento do processo desenvolvido. A percepção da riqueza da experiência da professora revela o entendimento de que a experiência profissional é um constituinte importante na formação docente. O reconhecimento que as reuniões podem produzir novas ideias em cada participante; que cada um traz algo que é necessário e importante para a discussão; que há uma força em não se calar, mesmo que nova no grupo; que a possibilidade de novas ideias podem acontecer na simplicidade, ou seja, na expressão de sua voz. A importância de ser ouvida, quando a chamada para a atividade foi dada por ela – “Que música te representa?” – e finalmente a importância de se divertir com a música, *sem a necessidade de se analisar se aquilo é “musicalmente bom”*.

Considerações finais

Trabalhamos firme entre nós, nas escolas, na Universidade, na cidade de Ouro Preto, sempre tentando entender o lugar da música e da formação musical neste país real da escola pública ouro-pretana. Transitamos, ainda, em mares mais amplos das artes, e vimos o produto final se impor ao processo de formação, favorecendo o entendimento de que o fazer musical ainda é um privilégio de quem tem o dom.

37 Trabalho realizado pelos bolsistas, em que disponibilizavam uma caixa de som e cada pessoa que se interessasse poderia incluir em uma lista que seria tocada na ordem em que fosse inscrita. A “Caixa de Música” foi atividade criada pelo grupo e funcionou no recreio de uma escola em que trabalhamos e também foi disponibilizada no Departamento, entre todos os estudantes. O nome do trabalho, “Que música te representa”, foi dado pela estagiária que escreveu o texto acima.

38 Bilhete de uma bolsista, entregue em agosto de 2017.

A síndrome do gênio na educação musical leva frequentemente a um enfraquecimento da confiança para as mais modestas aquisições.³⁹

Esse problema foi experimentado pelo grupo, ao encontrar uma comunidade escolar que desconhece um processo musicalizador. Podemos dizer que a demanda musical realizada por alguns diretores e professores ignoram um tempo processual intrínseco a qualquer ação musicalizadora desenvolvida com crianças e jovens. Entendemos como tentativas de formatar todas as ações dentro de esquemas muito convenientes para uma escola que não tem ainda a música como disciplina obrigatória.

Destaco que o professor de música precisa ter um domínio de conhecimento da linguagem musical para adaptar e desenvolver o trabalho de sala de aula, em todos os estágios de desenvolvimento do mesmo, até o nível e interesse em que seus alunos possam participar expressivamente.

Los únicos profesionales realmente idóneos para ejercer la educación musical fueron, son y serán los maestros y profesores de música. Es pues normal aspirar a que los profesores de música y arte disfruten del mismo respeto y la consideración que gozan los operários y técnicos en las producciones cinematográficas, deportivas o en los espectáculos multimediáticos.⁴⁰

Destaco também a importância do processo desenvolvido no projeto PIBID UFOP Música como uma oportunidade de se dialogar com Brasil real e sua música. Percebemos que a escola precisa de um espaço diferenciado para se desenvolver um trabalho de musicalização, um lugar onde possamos experimentar os sons e fazer barulho e muita música. Precisamos entender que as nossas ações musicalizadoras são constituídas por agentes em ação, ou seja, precisamos atuar nas escolas de ensino fundamental e ensino médio.

39 SCHAFER, M. 1991, p. 280.

40 GAINZA. Disponível em: <<https://docplayer.es/10190426-La-educacion-musical-entre-dos-siglos-del-modelo-metodologico-a-los-nuevos-paradigmas-dra-violeta-gainza.html>>.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Relexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de Professores.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GAINZA. **La Educación Musical entre dos siglos:** Del Modelo Metodológico a los Nuevos Paradigmas. Disponível em: <<https://docplayer.es/10190426-La-educacion-musical-entre-dos-siglos--del-modelo-metodologico-a-los-nuevos-paradigmas-dra-violeta-gainza.html>>.

NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Universidade de Lisboa (Portugal). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora Litda, 1995

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2008.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SCHÖN, Donalde A. **Educando o profissional Reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

WERTSCH, James; MINICK, Norris; ARNS, Flávio. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, Pablo, ALVAREZ, Amélia (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WERTSCH, James. **Mind as action.** Cambridge: Harvard University Press, 1998.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Disponível em: <http://www.fladem.org.ar/articulos.art/educacion_musical_dos_siglos_modelo_metodologico_nuevos_paradigmas_violeta_hemsey_gainza.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

*Editora CRV
versão para revisão do autor*

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

CAPÍTULO 6

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: ênfase na educação de jovens e adultos

*Fernanda Rodrigues Silva
Jéssica Arruda Pimenta
Maria Teresa Pena e Silva Leite Nacife
Misaele Carolina de Almeida*

Introdução

O artigo discorre sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); sua importância no curso de Pedagogia e a relação que ele estabelece entre a formação docente acadêmica e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da educação básica na rede pública de ensino. Ele é resultado de uma parceria entre o governo federal e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de atingir as metas estabelecidas nos documentos regulamentadores da educação. É missão do PIBID estimular o desenvolvimento de projetos que insiram os estudantes na realidade das escolas públicas brasileiras, sob supervisão e orientação de um docente da universidade e um professor supervisor da escola em que o programa se insere. Segundo a CAPES (2008, p. 1) são objetivos do PIBID:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura⁴¹. A implantação de programas como o PIBID pelo governo federal com intuito de estimular a formação docente e a melhoria da educação básica, está em consonância com o Plano Nacional da Educação (PNE-2014), o qual se legitima pela Emenda Constitucional n. 59/2009.

Criados nos Institutos de Ensino Superior (IES) a partir do ano de 2008, os PIBIDs chegaram a contabilizar cerca 313 projetos no Brasil, em 284 Universidades (CAPES, 2014). Durante o ano de 2015, com os cortes de orçamento na área da educação, o PIBID sentiu refluxo do apoio governamental. Foram mantidas as bolsas, porém, o material de custeio e capital não foram distribuídos. Em 2016 os trabalhos começaram com grandes impasses entre os coordenadores-gerais dos PIBIDs das Universidades e a CAPES, sobretudo, quanto aos cortes orçamentários que reverberam no quantitativo de bolsas de iniciação à docência. Houve tensos debates nas esferas de coordenação (coordenação local e CAPES) e de atuação (coordenação local, coordenadores de área, supervisores e alunos) com objetivo maior de primar pela continuidade dos Projetos iniciados em 2013 com vigência prevista até 2016 e estendidos até janeiro de 2018. O programa foi interrompido em janeiro de 2018 e retornou em agosto de 2018. Em meio a situações de negociação, de possíveis descontinuidades e de reconfiguração do Programa, apontamos algumas características do PIBID na UFOP, do Subprojeto EJA seus impactos, limites e perspectivas.

41 Para maiores esclarecimentos ver <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Educação de Jovens e Adultos no Brasil e seus sujeitos: algumas considerações

A história da Educação de Jovens e Adultos não é recente. Durante muito tempo as escolas noturnas foram as únicas formas de alfabetizar/escolarizar jovens e adultos. Nessas instituições aproveitavam-se tanto o/a professor/a quanto os materiais da infância. Pouco avanço houve em relação à concepção de educação para jovens e adultos. Historicamente atender públicos jovem, adulto e idoso, pouco ou sem escolarização, se constituiu em ações diluídas na sociedade sob diversas coordenações.

Há registros de iniciativas nas instituições confessionais, associações e nos grêmios desde tempos coloniais (SILVA, 2013). No presente, acrescentam-se as universidades, os movimentos sociais e os sindicatos, para citar algumas. Ou seja, a cobertura da oferta de escolarização continua sendo ampla, heterogênea, diversificada e de reduzido controle governamental. Resulta que a dificuldade em acompanhar, conhecer e caracterizar iniciativas desenvolvidas em espaços formais e não formais deixaram escapar elementos importantes para a constituição dos cursos de formação.

No começo do século XX, em meio aos impulsos do desenvolvimento industrial brasileiro e do cenário pós-Segunda Guerra Mundial é possível perceber lenta valorização da EJA a partir de iniciativas pontuais como a experiência do Distrito Federal tendo à frente Paschoal Lemme (1934-1936), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos coordenada por Lourenço Filho (1947-1952) e o movimento de educação e cultura popular sob a orientação de Paulo Freire (1958-1964), para citar alguns expoentes. Especialmente Freire, por ter se dedicado a apresentar a educação de jovens e adultos em dimensão ampliada: nas políticas públicas, na formação de professores, no material didático, na organização curricular, sobretudo. A partir do pressuposto da educação democrática e libertadora, o autor propõe que a realidade e a vivência dos educandos sejam pontos de referência do trabalho pedagógico. Significa dizer que, Freire centrou o processo educativo no aluno. Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o trabalho sempre foi de reconhecer os estudantes da EJA e esse princípio se sustenta até então nos trabalhos com públicos jovens, adultos e idosos.

Os princípios da centralidade no estudante se iniciam por meio de garantias educacionais legais. Na história da educação brasileira, a preocupação com a educação para todos aparece desde o Império (1822-1889). Porém, pode-se dizer que de fato, a termo, foi no pós 1988 com a Constituição Federal e, em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) que a EJA recebeu tratamento adequado. A partir daí uma série de normativas educacionais são promulgadas a fim de dar conta da educação como campo de direito, ainda que seja complexo exigi-lo e monitorá-lo. Além de constar na LDB 9.394/1996, a formação do educador está prevista no Parecer 11/2000.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de [...] um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Parecer 11/2000).

O Parecer 11/2000, de relatoria do Prof. Jamil Cury é considerado um estudo pormenorizado sobre a EJA e suas especificidades, a fim de garantir que os sistemas educacionais tenham parâmetros para instituí-la, ou seja, cumprir o dever junto a população destituída do direito à educação na considerada “idade apropriada”.

Na Educação de Jovens e Adultos, maneira diferente do ensino considerado “regular”, seus estudantes se compõem por diversas condições: são jovens, adultos e idosos, das zonas urbana e rural, trabalhadores (empregados ou desempregados), com necessidades educacionais especiais, com pouca ou nenhuma escolaridade, enfim, possuem múltiplas faces. Muitos/as começaram a trabalhar precocemente e, por diferentes motivos, são impelidos a retomar o processo de escolarização. Neste sentido, os sistemas de ensino são responsáveis por abrir suas portas, garantir a oferta da escolarização com qualidade e primar pela permanência dos beneficiários.

Em se tratando da qualidade da educação, Cury (2014) se refere a ela como também um direito. Ainda que pensar a qualidade da oferta dos cursos de EJA seja polissêmica, pode-se dizer que a qualidade é balizada por indicadores internos (formação de professores, material didático, espaços e tempos escolares, avaliação, currículo) e externos (financiamento, políticas suplementares como merenda e transporte) à escola. No caso da EJA, o papel e a formação do/a

professor/a são fundamentais no processo de reingresso do aluno na escola e objetos de nossa análise neste trabalho.

Formação do educador da EJA

Com relação à formação, estudos apontam que nas últimas duas décadas coletivos concretos como os jovens, adultos e os idosos, por exemplo, vêm produzindo um conjunto de problematizações que acabam demandando novas maneiras de se pensar a prática pedagógica. Encontram-se na coletânea organizada por Diniz-Pereira; Leão (2008) profícuos debates em torno da formação para a diversidade. Diversidade essa sintetizada por Arroyo (2008) como os coletivos diversos que repolitizam a formação. Na medida que a EJA se constitui um coletivo concreto torna-se importante pensar a formação dos/as professores/as que atendem a esses sujeitos. Atualmente, com a reforma dos cursos de Pedagogia⁴², não se encontram espaços formativos específicos nas universidades brasileiras, exceto algumas exceções⁴³. Nesse sentido, o PIBID pode preencher essa lacuna e contribuir com a formação de futuros/as professores/as para a EJA.

A EJA se (re)instituiu desde 2006 em um panorama desafiador para a formação. Isso porque, não tendo formação específica, como receber na Educação Básica o/a novo/a sujeito da escola? Por outro lado, para efetivar um direito instituído, tem pairado sobre as licenciaturas incerteza sobre quais seriam os pilares para a formação dos/as profissionais para atender ao/à novo/a estudante. Ao pensarmos no direito e na formação docente, temos duas considerações: (1) ao lugar dos/as professores/as em cursos de formação e, (2) quais os saberes a serem (re)aprendidos pelo educador para atender jovens e adultos (SILVA, 2013). Tais questões acabam por ter que enfrentar a compreensão da EJA como campo pedagógico. Arroyo (2000) destaca que, historicamente, a EJA é tratada como “um campo de segunda classe”. Isso porque o autor associa o reconhecimento social do/a professor/a da EJA vinculado à imagem dos jovens, adultos e idosos como sujeitos de “segunda chance”. Soares (2008) considera que, apesar dos direitos proclamados nas normativas legais, é lenta a construção do processo de reconhecimento da EJA e da

42 Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Em geral, os cursos de Pedagogia oferecem uma disciplina e/ou o estágio curricular na EJA.

43 Algumas universidades oferecem na Pedagogia a formação com ênfase na Educação de Jovens e Adultos como no caso da Universidade Federal de Minas Gerais.

profissionalização de seus agentes pelas instituições competentes, bem como, é lenta a responsabilização governamental pelas ações no campo da EJA. Daí a importância do PIBID-EJA na Pedagogia. Em estudo anterior (SILVA, 2013), verificamos em projetos longevos de EJA de quatro regiões do Brasil a formação de seus educadores e destacamos ideias-força instituidoras e mantenedoras, quais sejam;

[...] ideias-força instituidoras: Centralidade do processo no educando; Orientação permanente do educador por grupo multidisciplinar; Contextualização histórica da EJA e do próprio Projeto; Realidade do educando como princípio pedagógico. E mantenedoras: Elaboração de instrumentos didáticos próprios; Sistematização regular do trabalho e acompanhamento constante do trabalho em sala de aula. Tendo-se ressaltado essas ideias-força, buscou-se fundamentá-las com o apoio da literatura da área da formação em geral e da educação de jovens e adultos. Dos argumentos construídos, concluiu-se que as ideias-força são elementos potenciais à construção de um conjunto de especificidades da formação do educador de EJA (SILVA, 2013, p. 187).

O conjunto das ideias-força foi sistematizado e fundamentado e servem de pistas para o trabalho do PIBID-EJA. Elas apontam a aproximação com a área, com os sujeitos e com os saberes acumulados no campo. A ideia é nos apropriarmos das ideias-força e confrontá-las com nossas propostas de formação de educadores/as da EJA com a finalidade de analisarmos a validade de tal conjunto ou parte dele. Uma vez tendo sido confrontadas, as ideias-força podem ajudar a construir a formação do educador de jovens, adultos e idosos e podem vir a ser bases para a formação docente tanto na Pedagogia quanto nas demais licenciaturas.

Subprojeto PIBID-EJA no curso de Pedagogia em diálogo com a formação docente

O Departamento de Educação da UFOP acumula ações no campo da EJA desde 1997 quando se engajou no Programa Alfabetização Solidária. Desde então, esse campo de conhecimento tem sido objeto de estudos, pesquisas e extensão. Na área do ensino, o curso de Pedagogia oferece uma disciplina obrigatória e um estágio final que pode ser realizado na EJA. Portanto, quando a UFOP, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, assumiu o PIBID em 2009, não seria surpresa abarcar a EJA. Na ocasião participaram 4 licenciaturas em 4 escolas, com

72 licenciandos, 8 supervisores (professores da educação básica), 5 coordenadores de área (professores das licenciaturas da UFOP) e um coordenador institucional. Dados de 2014 mostram o crescimento do Programa para 25 escolas, 246 licenciandos, 46 supervisores, 17 coordenadores de área, 2 coordenadores de gestão de processos educacionais e 1 coordenador institucional⁴⁴. Os projetos atualmente contemplam as seguintes áreas de conhecimento: Biologia, Pedagogia, Física, Filosofia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Relações Etnicorraciais, Educação Física, Matemática, Música, Química e Teatro. O projeto Pedagogia se desdobra em três subprojetos: Inclusão, EJA e Alfabetização.

O interesse em oferecer início à docência na EJA se justifica, em certa medida, pelo fato de que ela tem sido o destino de adolescentes e jovens com histórico de repetências e de abandono escolar. Com base na idade mínima para a certificação definida pela legislação educacional brasileira, a Resolução SEE No 2.442, de 7 de novembro de 2013, do Estado de Minas Gerais, estabeleceu que o turno noturno será preferencialmente dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Temos aqui dois condicionantes: as repetências e o destino no curso noturno. O Censo Escolar de 2013 realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que alunos de 15 e de 17 anos despontavam como maioria entre as matrículas no Ensino Fundamental II da EJA (INEP, 2013).

Enquanto adolescentes e jovens em sua maioria com algumas repetências ou alguns anos sem estudar, esses alunos demandam de seus educadores conhecimentos outros fora do nível infantil. O desafio é possibilitar aos alunos da EJA a oportunidade de retomarem seu potencial e desenvolver suas habilidades enquanto exercem o direito básico, qual seja, escolaridade. Acrescenta-se que a legislação do curso de Pedagogia (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006), estabelece em seu Art. 4° que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, RESOLUÇÃO, 2006, p. 2).

44 Para maiores esclarecimentos ver <http://www.pibid.ufop.br/>.

Importante notar que a normativa não faz menção à função do/a professor/a na EJA. No entanto, há que se perceber a importância dessa modalidade na formação dos futuros educadores, por pelo menos dois motivos. Por todos os motivos elencados acima no texto: a EJA é componente da Educação Básica; seus beneficiários são adolescentes, jovens, adultos e idosos. Um público multifacetado, plural, distinto do público infantil e, portanto, demanda preparação específica de seus educadores.

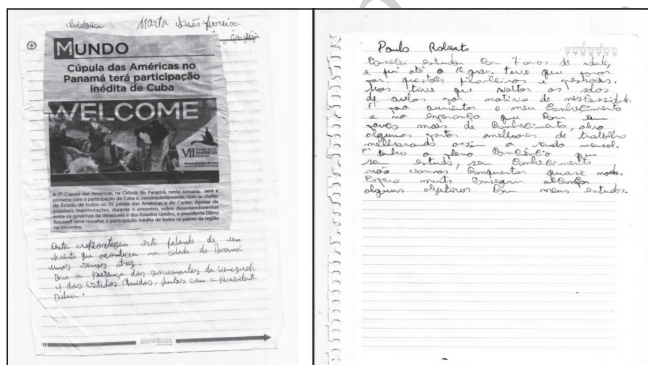
O subprojeto “PIBID- EJA” realiza suas atividades no Centro Educacional Municipal Padre Avelar (CEMPA), Bairro Colina, periferia de Mariana, desde 2011. Os trabalhos no CEMPA se desenvolvem com dez alunos bolsistas do curso de Pedagogia. Os bolsistas se subdividem em grupos de trabalho e assumem atividades no Ensino Fundamental I e II (alfabetização e letramento⁴⁵) e no Ensino Médio (letramento) tendo como supervisora uma professora do Ensino Fundamental I e um professor do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da referida escola que cedem parte de seus horários de aula na semana para as atividades integradas dos grupos. Neste estudo apresentamos o trabalho com as turmas do Ensino Médio a partir de práticas de apropriação da leitura e da escrita.

Atividades de planejamento e de avaliação do PIBID-EJA

O planejamento prescinde de uma avaliação diagnóstica das turmas. Desde o início dos trabalhos de docência foram realizadas atividades com vistas a conhecer o nível de leitura e escrita dos alunos. Todas as avaliações trouxeram à tona a questão da dificuldade de aquisição da língua materna tanto das normas gramaticais quanto das ortográficas pelos públicos dos anos finais da Educação Básica. A partir daí, foram escolhidos os eixos das atividades tendo o ato de escrever, ler e interpretar como foco principal.

45 Letramento aqui é entendido segundo Magda Becker Soares (2006, p. 39) como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, ou ainda, “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Fotos 1 e 2 – Atividades diagnósticas (out. 2015)



Fonte: Arquivos PIBID/EJA (2015).

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

A seleção dos textos é realizada após a sondagem na turma sobre os temas de interesse, os assuntos que instigam no momento, as dificuldades que eles têm frente ao mundo letrado, as dúvidas que permeiam o futuro deles, dentre outros. No ano de 2017, os tópicos escolhidos foram racismo, violência social, a mulher, o trabalho e a água (pela questão do desastre ambiental causado pela mineração), ou seja, são temáticas atuais. O fato de elegerem temáticas do cotidiano nos leva a afirmar que o jovem e o adulto da EJA acompanham, em alguma medida, as notícias do dia a dia. Por isso, podemos dizer que são assuntos voltados para a realidade do contexto social dos alunos.

Uma vez tendo sido escolhido o objeto de discussão, são elaboradas as sequências didáticas que contemplam procedimentos, atitudes e conhecimentos (ZABALA, 1998). As sequências são pensadas para três ou quatro aulas. Os textos, selecionados previamente, buscam articular o assunto de interesse com as aulas de História, por ser a disciplina ministrada pelo supervisor. A rotina do trabalho em sala de aula envolve momentos de debates (exercício da oralidade, atitude e do conhecimento), de leituras (observação da norma, de procedimentos) seguidos da escrita (sistematização do trabalho). Os portadores de textos mais usados são os jornais locais e as revistas. Cada sequência didática se preocupa com a inclusão de todos nas diferentes etapas da atividade especialmente na elaboração do trabalho final que é a

produção do jornal. A escolha do jornal se deve ao fato de ser um texto que poucos alunos da EJA acessam. O seu uso em sala de aula é de fundamental importância, pois proporciona aos leitores novos conceitos, atualizações, contato com diferentes tipos de textos, letras, fotos, legendas, mapas, tabelas, gráfico, dentre outras informações.

A título de exemplo das ações desenvolvidas pelos futuros docentes, apresentamos a atividade do 1º Ano do Ensino Médio cujo objetivo foi trabalhar as diferenças existentes na linguagem cotidiana; e destacar os preconceitos linguísticos decorrentes de nossa língua materna, a saber, a linguagem brasileira e suas variantes. Em sala de aula, tratou-se de temas atuais sobre as “diferenças” que ocorrem na linguagem em diferentes Estados com intuito de demonstrar as possibilidades de diversidades dentro de uma sociedade. É nesse convívio com a diversidade, entenda-se aqui diversidade como sendo tudo aquilo que segue uma “diferença” de padrão para a grande maioria das pessoas, que se ampliam as perspectivas, as dúvidas dos valores morais e as mudanças do que está sendo considerado como “certo” em uma sociedade até determinado tempo histórico e como se modifica com o passar do tempo e chega aos nossos dias. Uma fala ilustra a questão da seguinte maneira: “A aceitação de outros modos de se viver e estar no mundo, está na possibilidade das diferenças” (Aluna, 1º ano. Ensino Médio).

A atividade em sala de aula partiu da análise da construção social “preconceito linguístico”. A partir daí a reflexão se direcionou para as mudanças históricas da linguagem na sociedade. Seguindo ideias de Paulo Freire (2004) sobre a aquisição da autonomia do sujeito por meio da escrita e tendo como base os aportes de Marcos Bagno (2003, p. 40) de que “as pessoas sem instrução falam tudo errado” é que foi conduzido toda a discussão em sala de aula. Desta forma, a questão levantada foi em torno do que os alunos/sujeitos entendem como preconceito linguístico e quais são suas principais características, até chegarem à vida escolar: se eles haviam sofrido algum preconceito por não saber escrever ou falar “corretamente”. Em torno dessa reflexão e dessa temática, foi trabalhada a lógica proposicional na sua forma mais simples: Se “p” então “q”. Buscou-se com isso fazer com que o aluno/sujeito refletisse sobre a sua forma de escrita e a diferença existente na fala. A justificativa do uso da lógica em sala se dá pelo

exercício do raciocínio e pelo fato de os exemplos estarem ligados às práticas cotidianas dos alunos, como por exemplo: “Se não estudar, então, não aprendo”; “Se entender, então, consigo responder”. Por meio do argumento relacionado a esse tratamento, adentra-se a leitura e escrita mediadas pela lógica.

O Jornal EJA em Dia: escrita e análise em pauta

O material escrito pelos alunos é discutido em sala de aula, corrigido e guardado pelos bolsistas para a elaboração do Jornal EJA em DIA. O jornal tem se apresentado ao público da EJA como uma alternativa para ampliar o universo da leitura, da escrita e da oralidade e, sobretudo, o ato de escrever as matérias para o jornal tem dado visibilidade e reconhecimento aos conhecimentos que alunos jovens, adultos e idosos construíram. Tal reconhecimento incide na autoestima dos alunos que se veem agentes ativos desse instrumento de comunicação.

Figuras 3 e 4



Fonte: Jornal EJA EM DIA, ed. 2016 a e b.

Encontros de estudos e formação contínua

A equipe (bolsistas, supervisor e coordenador) se reúne semanalmente. Reuniões estas de trabalho e estudos. Nesses encontros, o supervisor relata seu acompanhamento junto aos futuros professores, bem como as maneiras que ele os tem auxiliado na

regência e na avaliação das atividades. Aqui aparecem também os desafios que o supervisor nota que precisam ser tratados antes de os bolsistas chegarem à sala de aula.

De forma semelhante, a coordenação do subprojeto EJA aproveita o momento para orientar e acompanhar o planejamento semanal dos grupos. Juntos planejam a apresentação dos resultados em eventos da área e os demais momentos formativos. O encontro de formação contínua prevê aproximação dos futuros docentes ao campo da EJA, da prática pedagógica e ética da professoral. Entendemos aqui a ética professoral como o conjunto de atitudes relacionais que o professor estabelece com sua turma de alunos. Com esses pressupostos, os bolsistas conduzem a escolha dos temas com os alunos da EJA, separam os textos, elaboram sequências didáticas, organizam e participam em eventos da área. As reuniões são sistematizadas e compõem o acervo da EJA no PIBID.

(In)conclusão

A adesão da UFOP ao PIBID, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, tem se mostrado importante para a valorização das licenciaturas. Enquanto política pública nacional, O PIBID tem mostrado o quanto é necessário aproximar a universidade da educação básica; o quanto ainda temos que construir pela qualidade da educação brasileira e, mais, pela qualidade da oferta da EJA.

O desenho do PIBID se apresenta como inovador no sentido de que há um supervisor na escola que acolhe ao/a bolsista da licenciatura ao longo do ano. A participação do supervisor docente da universidade e do professor supervisor da escola é crucial para a elaboração das atividades devido à contribuição pedagógica que podem oferecer, assim como a orientação adequada para aperfeiçoar o desempenho e a autonomia dos/as bolsistas.

É possível observar nas escolas que a aceitação do subprojeto e dos bolsistas tem sido positiva. Os alunos interagem de maneira favorável para a realização das atividades propostas pelos/as bolsistas, contribuindo de forma ativa nas propostas realizadas em sala de aula. Ao final de cada semestre letivo observa-se uma melhora na escrita, leitura e capacidade crítica dos alunos que participaram do projeto.

Dentre os desafios encontrados no cotidiano do trabalho dos bolsistas e orientadores, podemos citar a resistência dos demais

professores da escola em participar do projeto, seja cedendo alguns de seus horários que possibilitem a abrangência de mais turmas, seja por medo de serem criticados pela abordagem pedagógica que utilizam em sala de aula. A inflexibilidade para a troca de horários de aula também é um desafio a ser superado. Às vezes o tempo de intervalo entre uma aula e outra do projeto é muito grande, o que acarreta dificuldade de continuação ao ritmo das atividades que são desenvolvidas.

A (in)conclusão que se chega analisando os resultados obtidos ao longo do subprojeto EJA é que o PIBID tem sido de essencial importância para a vida cotidiana dos/as bolsistas, que passam a ter uma visão mais crítica em relação aos problemas e desigualdades sociais enfrentados em seus meios sociais, que passam a ver a docência de forma ampliada. O projeto impacta diretamente na interpretação dos/as bolsistas sobre a visão que possuem sobre eles mesmos e sob a percepção que eles possuem de si como cidadãos e sujeitos atuantes na sociedade, levando-os a buscar formas de fazer a educação de maneira mais próxima a seus sujeitos.

Como contribuição para o campo de conhecimento Educação de Jovens e Adultos, notamos que as ideias-força, em conjunto têm possibilidade de se configurar como base para a formação de futuros professores da EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens.** Petrópolis; RJ: Vozes, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 11/2000.** 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. **Programa de Bolsa de Iniciação a Docência.** 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capes-pibid>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996,** 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 nov. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 27. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SILVA, Fernanda A. O. Rodrigues. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA**. 2013. 372 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. rev. [online]**., n. 47, p. 83-100, 2008.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

Editora CRV
versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

CAPÍTULO 7

ENSINO DE HISTÓRIA E PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NO PIBID HISTÓRIA DA UFOP

*Luciano Magela Roza
Marcelo Abreu
Nara Rúbia de Carvalho Cunha*

Ensinar história, aprender história, estar no mundo

Gostaríamos de abrir o texto com um poema. Poderia figurar como epígrafe segundo é usual fazer com textos que inspiram a reflexão. Pela sua força, porém, não nos pareceu certo relegá-lo, ainda que uma epígrafe sempre tenha destaque, àquele espaço. Colocá-lo aqui no corpo do texto nos parece mais adequado. É que ele é uma referência essencial para o que pensamos. Depois dele, haverá um corte, um silêncio, e depois do corte a linguagem mais usual dos textos acadêmicos continuará a reverberar autoridade. Mais adiante, na conclusão, retomamos o sentido do poema para nós, mas fazemos uma pequena observação sobre esse trecho de *A máquina do mundo* de Carlos Drummond de Andrade: ele não reivindica autoridade alguma, embora fale do que seja educar-se, do que é uma *formação*.

E como eu palmilhasse vagamente
uma estrada de Minas, pedregosa,
e no fecho da tarde um sino rouco

se misturasse ao som de meus sapatos
que era pausado e seco; e aves pairassem
no céu de chumbo, e suas formas pretas

lentamente se fossem diluindo
na escuridão maior, vinda dos montes
e de meu próprio ser desenganado,

a máquina do mundo se entreabriu
para quem de a romper já se esquivava
e só de o ter pensado se carpia.

Abriu-se majestosa e circumspecta,
sem emitir um som que fosse impuro
nem um clarão maior que o tolerável

pelas pupilas gastas na inspeção
contínua e dolorosa do deserto,
e pela mente exausta de mentar

toda uma realidade que transcende
a própria imagem sua debuxada
no rosto do mistério, nos abismos.

Abriu-se em calma pura, e convidando
quantos sentidos e intuições restavam
a quem de os ter usado os já perdera

e nem desejaria recobrá-los,
se em vão e para sempre repetimos
os mesmos sem roteiro tristes périplos,

convidando-os a todos, em coorte,
a se aplicarem sobre o pasto inédito
da natureza mítica das coisas.⁴⁶

...

Muitos são os sentidos de que se reveste a História ensinada no imaginário coletivo: ferramenta do dever cívico e mestra da vida, fonte da memória coletiva, compreensão do passado para melhorar o presente, exercício de cidadania etc. (BITTENCOURT, 2004). Todos eles, alguns considerados ultrapassados para os compromissos atuais dessa área de conhecimento, ainda hoje se mantêm de forma deliberada, ou latente, num jogo de forças, dominação e resistência, quando se trata de delimitar a história como disciplina escolar. Eles destacam os objetivos de uma formação que a história pode dar e talvez todos eles, mesmo os mais sofisticados, ainda tenham em comum uma certa visão do que sejam as formas da aprendizagem histórica: acumular conhecimento sobre o passado, reforçando, por um lado, uma visão limitada do que seja a erudição e, de outro, uma pedagogia da memória que pouco nos ajuda a aprender a pensar.

O conhecimento histórico na escola não significa acúmulo de informações sobre o passado, mas sim a criação de novas interpretações e narrativas sobre a história. Criar conhecimento na escola demanda o envolvimento dos sujeitos que se empenham nessa construção. Quando o fazem, o que acontece é a criação de relações entre temporalidades e espacialidades distintas a partir de movimentos problematizadores que envolvam o diálogo entre presente, passado e futuro. Aprender história na escola implica a construção dialógica de saberes com atenção constante às circunstâncias de cada experiência e à cultura histórica que se elabora cotidianamente. Mais do que agregar informação de qualidade ao acervo da experiência de cada sujeito, aprender história é um exercício de compreensão do passado para o devir, isto é, para o que somos e seremos. Isso não se faz com a memorização dos conteúdos, mas com sua investigação consequente e sistemática (ZAMBONI, 2007; KOSELLECK, 2014).

Nesse sentido, lembramos, saudosos, o que ensinava Maria Carolina Bovério Galzerani. Para ela, como também outros pesquisadores da área de ensino de história, a produção de conhecimentos históricos leva à ampliação

[...] da concepção de objeto histórico, de documento histórico, bem como o questionamento da visão linear, etapista, evolucionista, progressista – prevalecte ainda na contemporaneidade – e a busca da valoração das dimensões temporais subjetivas, plurais, e dos ritmos também diferenciados de temporalidade [...] (GALZERANI, 2005, p. 160).

Em tal perspectiva, o que se privilegia não é uma visão progressista da história, nem tampouco o acúmulo de informações ou o desenvolvimento de competências reduzidas ao conhecimento para o mercado, o que infelizmente se tornou uma força na educação contemporânea, reduzindo a dimensão formativa em favor de uma instrução utilitária – o texto sucinto e poderoso de Achille Mbembe sobre o fim do humanismo nos posiciona num drama no qual o conhecimento é submetido a uma nova economia da verdade alheia ao que praticamos e acreditamos⁴⁷. Uma história emancipadora

47 A paisagem neoliberal produz uma nova economia da verdade, nas palavras de Achille Mbembe: “Nesta nova paisagem, o conhecimento será definido como conhecimento para o mercado. O próprio mercado será re-imaginado como o mecanismo principal para a validação da verdade” (MBEMBE, 2017).

busca, ao contrário, assegurar a compreensão dos procedimentos de percepção/leitura histórica da realidade como condição para desenvolver a capacidade de narrar a si mesmo. Perceber-se no mundo, na relação com o mundo e as pessoas, é a tarefa do ensino de história. Nesse movimento, estudantes e professores simultaneamente se transformam em narradores crítico-reflexivos, isto é, como sujeitos de uma perspectiva histórica que não focaliza apenas o espaço e o presente imediatos, mas que se compromete com a percepção da pluralidade e da inteireza humana, com a elaboração subjetiva na interação com os outros. Pode-se dizer que esse seria o objetivo da história ensinada em tempos de historicidade democrática, que, segundo Jacques Rancière pode ser resumida como o duplo movimento de multiplicação dos sujeitos da história e das vozes que procuram representá-la e compreendê-la (ABREU, 2016; ABREU; RANGEL, 2015; RANCIÈRE, 1994).

Contudo, com as reformas educacionais em curso, a história ensinada como prática emancipadora tende a perder espaço. Na redutora educação para o mercado, protagonizada pelo que Luiz Carlos de Freitas chama de “reformadores empresariais” (FREITAS, 2014), tornar-se autor, narrador entre narradores que conhecem dialogicamente, demanda um tempo que o tempo para o consumo não permite. O tempo para o consumo, como sabemos por experiência e nos mostra a teoria, é efêmero e, muitas vezes, um tempo irrefletido (APPADURAI, 1996, p. 66-85). No universo do descontínuo, onde reina a novidade imediatamente consumível, de que vale um conhecimento que preza pela articulação temporal? Para uma educação voltada para o mercado e a produção de bens de consumo (cada vez mais descartáveis, diga-se de passagem), de que vale um saber que tem procurado desde os últimos 40 ou 50 anos favorecer a reflexão crítica e o posicionamento ético-responsivo no mundo? Para uma formação voltada para o mundo das coisas efêmeras, de que vale um saber edificado no compromisso de estudar os homens no tempo e no espaço?

Na contramão dessa tendência é que o PIBID História da UFOP se estabeleceu. Foi na continuidade de princípios que organizam o ensino de história e a formação desde os anos 1980 que o subprojeto defendeu e defende a ideia do professor-pesquisador e da aula de história como espaço essencial da narrativa histórica escolar.

Neste texto, apresentamos algumas considerações sobre os projetos desenvolvidos do ano 2009 até o momento. Ao transitarmos

pelos projetos coordenados por diferentes professores orientadores e contando com a participação de diversos bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores, em diferentes escolas de Ouro Preto e Mariana, discutiremos tendências atuais da reflexão sobre o Ensino de História – tais como diversidade e linguagem, letramento histórico, memória e cultura histórica. Procuramos refletir sobre o potencial da ação formativa organizada em torno desses temas, trazendo sempre que possível vozes dos sujeitos envolvidos que corroboram ou problematizam essas potencialidades. Acreditamos que assim nos posicionamos na contramão de tendências hegemônicas no campo da formação docente, entre as quais se sobressaem a valorização da instrumentalização técnica e o enfraquecimento da autonomia do docente. Contrários e tais tendências, defendemos que o professor de história faz-se autor como condição para que suas aulas sejam momentos propícios à autoria e autonomia dos estudantes. Uma advertência sempre pontua a defesa desse princípio e de sua história: essa concepção do professor autor esteve e está em perigo mais uma vez. Por isso nós evocamos outros tempos, por isso lembramos.

Ensinar história, aprender história, pensar historicamente

A reflexão na área de ensino de história se desenvolve vigorosamente desde os anos 1980, incluindo o debate sobre novas práticas da formação docente. Acreditamos ser necessário contextualizar o tipo de formação que defendemos e procuramos praticar ao longo da existência do projeto de incentivo à docência. Por isso começamos essa parte do texto lembrando o passado da reflexão sobre o ato de ensinar história e a maneira como articulou a formação de professores da área. Por que os anos 1980 são importantes? Assumindo que as matrizes disciplinares se desenvolvem na interação entre o universo da educação escolar e da pesquisa científica (VIÑAO, 2008; GABRIEL, 2017), quais relações havia então entre política, currículo escolar, disciplina acadêmica e formação de professores?

Naquele momento da redemocratização, o ensino de história ganhou certa centralidade no debate público quando. As reformas curriculares propostas sugeriam ultrapassar a visão restritiva da disciplina que prevalecia até então. Tratava-se de superar o uso da história destinado à legitimação do Estado Nação e de seus agentes,

ancorado numa pedagogia da memória nacional sustentada na memorização de conteúdos, que constituiu um lugar para a história na escola e na universidade desde o século XIX. Na prática, os professores de história já realizavam esse movimento crítico mesmo sob as condições políticas adversas, incluindo a diluição da disciplina de história nos estudos sociais e nos conteúdos de educação moral e cívica (LOURENÇO, 2010; CADERNOS CEDES, 1994; REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA, 1990). Os currículos propostos viam a reforçar, do ponto de vista do conteúdo a ser ensinado, o protagonismo dos grupos subalternos na história, formas mais complexas de pensar o tempo histórico para além da cronologia dos fatos políticos e a investigação como princípio estruturante do ensino-aprendizagem. É possível mesmo dizer que essas críticas que fundamentavam novas práticas no ensino de história resultavam da maior profissionalização da formação de professores da área especialmente nas universidades públicas. Isto é, o trabalho de formação de professores-historiadores apresentava resultados em um movimento variado. Por um lado, os professores propunham práticas dos currículos existentes que desafiavam seus pressupostos, apresentando no chão de sala uma história alternativa. Em outro flanco, as proposições de novos currículos de história nos níveis estadual e municipal eram vistas como uma das condições da redemocratização por seus agentes, seja professores da escola básica, consultores da universidade e gestores da educação (FONSECA, 2006). Finalmente, o mercado editorial também respondeu a essa transformação com a produção de livros didáticos adequados à renovação em curso (GATTI, 2004).

Independente do sucesso das reformas pretendidas, pensar o que deveria ser ensinado e praticar novas maneiras de fazê-lo, que ultrapassavam as estratégias didáticas mais habituais, impactou a maneira como se concebia a formação dos professores de história. E seria também nessa frente que a área de ensino de história no Brasil viria a se consolidar na universidade. Pensar o porquê, o quê e como ensinar história foi algo que acabou integrando a formação dos historiadores-professores. A reflexão sobre o ensino de história se combinaria à preocupação com a pesquisa que também passava a dominar a formação dos historiadores.

Também nos anos 1980, ganhou destaque a reflexão, mais metodológica do que propriamente teórica, diga-se de passagem, sobre as condições de produção do saber de referência da história ensinada. Ou seja, pensar as condições de produção da historiografia

indicava a propensão de formar historiadores plenamente conscientes de que exerciam um ofício estruturado por protocolos disciplinares historicamente constituídos, especialmente o método. Esse aspecto do ofício do historiador foi pensado e questionado a partir, por exemplo, do que Certeau (1982) chamou de operação historiográfica. Essa se caracteriza por um movimento integrado que envolve a constituição de um *lugar social*, de uma *prática* e de uma *escrita*. Resumidamente, o lugar seriam os espaços de socialização e aprendizado nos quais se forma um corpo de estudiosos da história, a prática seriam os meios e procedimentos de investigação autorizados e a escrita a forma pela qual os resultados de uma pesquisa se apresentariam segundo certa disposição do tempo histórico em um texto. Não há espaço para desenvolvermos isso detidamente ou para avaliar com detalhe a recepção dessas ideias nos meios historiográficos, o fato é que a formação dos historiadores se sustentava na investigação cuidadosa das fontes, o que implicava não tomá-las como dados sobrando nos arquivos à maneira positivista, mas como conjuntos de evidências constituídos ativamente pelo sujeito que se coloca, junto com seus pares, um problema de investigação. Do ponto de vista da formação, nos parece que esse princípio se tornou um lugar comum na definição da história disciplinar e do ofício dos historiadores. Outro lugar comum residia na ideia da escrita historiadora como narrativa própria à disciplina interessada na dinâmica da duração, isto é, como forma própria de representar o tempo histórico. Esses, poderíamos dizer, tornaram-se os “segredos” do ofício a serem ensinados aos aprendizes nos cursos de graduação e pós-graduação principalmente. Mas também constituíram os segredos a serem democratizados no ensino escolar da história.

Em poucas palavras, desde os anos 1980 pelo menos, ensinar história implicava também ensinar o ofício do historiador, sua relação ativa com as fontes e a produção de uma narrativa que responde a um problema e dispõe o tempo histórico em sua complexidade. Com maior ou menor ênfase, os currículos escolares se colocaram essa tarefa. E simultaneamente a formação dos licenciandos também se ocupava e ocupa do método e teoria da história como objetos a serem aprendidos para que sejam ensinados – nos perguntamos se isso seria compatível com uma formação quase generalista como se propõe hoje em dia, mas voltaremos a isso a seguir. O que importa agora é destacar alguns aspectos dessa atenção aos protocolos disciplinares como parte do objeto de ensino da história. Apontamos aqui três aspectos que se

articulam na concepção dos projetos do PIBID História. Primeiro, a relação entre a aprendizagem da história, as fontes históricas e as linguagens que as constituem. Segundo, aprender e operar conceitos históricos na criação de interpretações sobre a realidade representadas em narrativas. Terceiro, a relação entre história, memória e identidade.

A pesquisa sobre o ensino de história, ao investigar a forma como se aprende história, há muito se dedica aos materiais que usamos para ensinar. A crítica aos livros didáticos seria um dos primeiros campos de investigação a questionar, primeiramente, a direção ideológica de uma narrativa essencialmente centrada no nacional como notamos acima. Mas o que nos interessa aqui é o fato de que a crítica também se direcionaria à forma como os conteúdos históricos eram apresentados nos livros (MUNAKATA, 2001; ROZA, 2014). Havia, na produção didática brasileira, pouco espaço para a investigação ativa das fontes históricas e a consideração das linguagens que as constituem. Os documentos textuais e visuais inseridos nos livros em geral apenas ilustravam ou corroboravam a narrativa – atualmente, depois de todas essas críticas isso mudou substantivamente. A crítica ao uso meramente ilustrativo dos documentos históricos nos materiais didáticos sugeria que o ensino da história deveria se basear em sua investigação sistemática na sala de aula. Além do livro, indicava-se a necessidade do professor construir seu próprio material didático a partir das fontes disponíveis, produzindo atividades adequadas a cada momento de escolaridade. Estas atividades deveriam caracterizar as fontes em termos tipológicos, considerando as linguagens que as constituíam, sua datação, identificação da autoria, análise do conteúdo, e resultar na produção de narrativas sobre os problemas históricos levantados com base nas fontes (KNAUSS, 2001). Estas sugestões e práticas de trabalho foram paulatinamente incorporadas aos momentos ditos “práticos” (oficinas de produção de material didático, estágios supervisionados etc.) da formação em muitos dos cursos de licenciatura, mas uma apreciação cuidadosa dos currículos de formação não foi ainda realizada para avaliar o quão significativa teria sido e é nos currículos reais das licenciaturas.

A pesquisa na área também se debruçou sobre o que, no jargão pedagógico próprio do campo, seria chamado de “ensinar a pensar historicamente”. O que isso significa? Por um lado, dizia respeito a ser capaz de compreender que a história só é possível a partir de um regime de evidências, de vestígios do passado que são constituídos pelos historiadores a partir do que nos foi legado. Mas também significa ser capaz de, pouco a pouco, compreender e operar

categorias e conceitos históricos, bem como a conjugar as dimensões da duração na criação de narrativas historicamente embasadas. São movimentos muito complexos que se desenvolveriam ao longo da escolarização de maneira programada exigindo dos professores a compreensão da maneira pela qual conceitos e categorias científicas se formam. Nesse sentido, a pesquisa no ensino de história se dedicou a investigar como os estudantes dos mais diferentes níveis pensam a partir de representações sociais que compartilham e, muitas vezes, não correspondem aos conceitos e categorias históricas. De todo modo, as pesquisas também nos informam que é no jogo entre as representações sociais do conhecimento comum e os conceitos e categorias próprias do conhecimento histórico que a aprendizagem histórica acontece (SIMAN; COELHO, 2015). Da mesma forma, o processo do conhecimento em qualquer área, mas talvez com mais intensidade nas humanidades, supõe procedimentos analógicos, isto é, comparações entre o que é mais familiar e o desconhecido. Esses procedimentos também são, por assim dizer, construídos em sala de aula muitas vezes espontaneamente, mas também de maneira programada pelo professor quando sugere comparações simples ou estruturais (MONEIRO, 2005). Esses movimentos – a construção dos conceitos e o uso das analogias – conjugam-se e poderiam ser descritos como parte do letramento histórico.

Por fim, a relação entre história, memória e identidade, seja nas prescrições curriculares para a escola básica ou na formação dos professores de história, diz respeito ao questionamento que sempre nos cerca: para que serve a história? E o que é a história? Certamente não serve, como foi no século XIX e em boa parte do século XX, para legitimar a existência do Estado Nacional e a posição do cidadão-súdito (LAVILLE, 1999; BITTENCOURT, 2001). O impulso democrático do século XX, ou mesmo anteriormente, atribuiu à história outro objetivo político: contribuir para a emancipação e autonomia, instituir uma cultura política participativa e, no limite, mudar a ordem das coisas. Muitos professores de história se moveram e se movem entre esses desígnios e batalham para seus estudantes perceberem a importância da disciplina. Como dissemos na primeira parte deste texto, num mundo como o nosso, essa não é tarefa das mais fáceis e a pesquisa sobre a expectativa juvenil sobre a história demonstra essas dificuldades. No entanto, é na pluralidade das memórias e identidades sociais que deveríamos apostar para que a história como disciplina ganhe significado. E aqui há uma diferença

há muito exageradamente reforçada entre história e memória que a pesquisa também buscou superar. Hoje, percebemos a história, particularmente o ensino de história, como parte da memória cultural e imbricada, guardados seus pressupostos disciplinares, nas lutas pela definição e uso do passado na vida social. É igualmente reconhecido, sobretudo dos anos 1990 em diante, que o ensino da história, especialmente na escola, é uma zona de fronteira particularmente tensa na negociação dos sentidos e formas que o passado histórico assume e é usado.

Retrospectivamente, é possível dizer que todos esses aspectos da reflexão sobre o ensinar e aprender história e que organizam a formação de professores-historiadores atravessaram as diferentes fases do PIBID História entre 2009 e 2017. Nesse percurso, os projetos se dedicaram mais intensamente aos seguintes temas: memórias e identidades plurais, de 2009 a 2010; linguagens e corporeidade, de 2011 a 2013; letramento histórico e patrimônios, entre 2014 e 2017. Ao longo da próxima seção, destacaremos algumas falas dos participantes acerca do aprendizado do ofício de ensinar história sob as condições específicas do programa de incentivo a docência. Nessas falas, o que está em jogo é justamente o exercício da autoria e da autonomia do trabalho docente na área de história, demarcando uma posição do PIBID História da UFOP em relação à formação de professores da área.

Ensinar história, aprender história, formar professores

Dissemos que, ao longo dos anos 1980, a formação de professores de história era parte do processo de redemocratização e a lembrança daquele tempo certamente nos inspira, como mostramos, para pensar a formação que praticamos no PIBID. A partir daquele momento, o que se espera do docente é uma postura comprometida com a democracia. O que significa uma maior preocupação com a dimensão política da prática pedagógica, com o compromisso do educador com as classes populares e o ato educativo, visto como mais amplo do que a instrução.

Outras compreensões sobre a docência foram sendo agregadas às discussões naquele momento de reabertura política, como o investimento na noção de professor-reflexivo e professor-pesquisador, desde os anos 1990, quando as políticas de formação dão ênfase aos sujeitos da educação, seus espaços e práticas cotidianas, e ao papel

da reflexão e da pesquisa na/da prática (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998). Há valorização da prática cotidiana como lugar de elaboração de saberes, que ganham mais destaque nas pesquisas sobre formação docente (TARDIF, 2002).

Avançando na tendência de focalizar a figura do professor mais do que os currículos das licenciaturas, os estudos e pesquisas sobre a formação se beneficiaram de uma referencial importante para historiadores nos anos 1980: as contribuições do historiador inglês Edward Palmer Thompson, que potencializaram a ampliação da noção de formação a partir do conceito de experiência (THOMPSON, 2002, 1998, 1981; BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010). Assume-se, assim, que os professores se formam a partir de um universo mais alargado de experiências vividas indispensável ao processo formativo, seja inicial ou continuado. Atentava-se, então, para o engendramento histórico das sensibilidades docentes, bem como para os contextos políticos, sociais, econômicos e culturais de sua formação e atuação profissional (GALZERANI, 2008; PAIM, 2007; FRANÇA, 2015; CUNHA, 2016).

Defende-se, nessa perspectiva, uma formação politicamente engajada (CIAMPI, 2015) e corrobora-se a noção de professor como intelectual crítico-reflexivo e autônomo, sendo que essa autonomia não se baseia nem na autoridade do conhecimento técnico, nem na subjetividade, mas numa atuação política, ética e estética com vistas à emancipação:

Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Concebida como exercício de constituição da autonomia, a formação docente está na contramão de tendências que hoje retomam a valorização do conhecimento técnico e da atuação profissional alheia aos contextos ou cenários políticos, econômicos, culturais e ideológicos em que se desenvolve. Lamentavelmente, vemos ganhar força a figura do professor técnico e a noção de prática desarticulada da reflexão teórica, assim como tem se fortalecido a imagem

de formação como treinamento para objetivos de curto prazo, intimamente atendida com as necessidades do mercado (ZEICHNER, 2013). O PIBID História tem se posicionado fortemente contra essa tendência, que fragiliza a figura docente e inviabiliza uma educação comprometida com a emancipação. Nesse sentido, em todos os projetos há um investimento na autonomia do docente, quer seja o bolsista em formação inicial, quer seja o supervisor da Educação Básica. Alguns movimentos podem ser destacados como componentes dessa proposta formativa: 1) o incentivo à compreensão das especificidades do conhecimento histórico, considerados os processos sociais que permitem a sua configuração atual, bem como os sentidos do ensino de história; 2) a reflexão crítica teórica e historicamente embasada, atenta ao cenário político-social-econômico-cultural e ideológico no qual o ato educativo e a formação se desenvolvem e 3) a valorização da autoria, enquanto componente dos processos de constituição da identidade e de subjetivação dos docentes e dos estudantes (BUARQUE, 2010).

Como forma de elucidar esse processo, compartilhamos a fala de um supervisor que atuou desde o início do projeto e nele permaneceu até 2017:

Mas se este projeto incidiu sobre a subjetividade dos licenciandos, também acarretou mudanças em minha identidade como professor de História. Relato então uma situação emblemática nesse sentido. A escrita deste capítulo permitiu-me não apenas descrever e discutir um projeto, mas também refletir sobre mudanças da minha trajetória profissional, mudanças que foram feitas não para corrigir nada de errado, mas justamente para afirmar, sob novas condições, aquilo que eu acredito e ao que me dedico. A convite da coordenadora do PED-UFOP de História, professora Virgínia Buarque, participei em maio de 2009 de mesa redonda promovida pelo Projeto DIÁLOGOS, desenvolvido pelo Laboratório de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFMG, com a temática 'Ensinar e aprender sobre a História das cidades: o caso de Mariana.' Foi uma experiência ímpar na minha vida de docência. O apoio da coordenadora e dos licenciandos Dalton e Natiele foi fundamental para que eu aceitasse o convite e superasse uma certa insegurança inicial. Ficamos horas discutindo o tema, para enfim proceder à apresentação. Nos demais licenciandos que estiveram presentes, senti em seus semblantes uma aprovação diante de minha fala. Lembro da

aluna Mariana Fessel, que nem era da minha equipe e não nos conhecíamos direito. Os seus olhos brilhavam, em um endosso diante das minhas argumentações. Isto é motivo de orgulho; não um orgulho vaidoso que nos deixa cegos. Um reconhecimento dos meus pares, incluindo já nessa categoria os licenciandos de História, acerca da validade do lugar de fala de um professor de História. Recebo uma bolsa mensal para ser supervisor, mas o que descrevi acima não tem preço. Agora, vejo-me diante de um novo desafio: escrever um capítulo para ser publicado em um livro. Confesso: não foi uma tarefa fácil. Mas sinto-me gratificado por tê-la assumido, numa afirmação de que prática de ensino e reflexão acadêmica não são atividades incompatíveis, mas, pelo contrário, é na tessitura de ambas que emerge uma identidade bem construída do professor de História (BRAGA, 2010, p. 67-68).

Nesse texto, no qual o professor Renato Resende Braga relata sua experiência como autor de uma reflexão sobre o ensino de história, podemos ler a contrapelo práticas correntes de silenciamento e desvalorização da docência com as quais ele consegue romper. Ao assumir o desafio da autoria e do diálogo, o professor endossa sua autonomia na constituição da sua identidade profissional que não se configura à revelia de sua participação. Ao contrário, ela se configura na interface com discussões públicas e conflitos de interesse. E, note-se: ela é tecida no diálogo com o(s) outro(s), de forma intersubjetiva, não no isolamento.

Em outra narrativa, o professor Romeu Alvim Fúrfuro Lacerda reconhece a mediação da escrita discente como ação importante tanto para a formação dos estudantes quanto dos professores. Romeu iniciou no PIBID História como bolsista licenciando e estudou o projeto desenvolvido por sua equipe numa pesquisa de Pós-Graduação em História, nesta mesma instituição:

[...] mostrou-se inquestionável, a meu olhar, que o subprojeto PIBID UFOP História atuou como mediação para que alunos da Escola Estadual Coronel Benjamin Guimarães pudessem ter uma leitura histórica própria de sua realidade, fortalecendo as mais diversas lutas e demandas sociais de sua comunidade e escola. Se, ao desnaturalizar o social na escola, o ensino de história evidencia uma de suas grandes contribuições à formação da cidadania, então definitivamente a “revolução” começa por aqui (LACERDA, 2018, p. 58).

Relatos dessa natureza estão presentes em diferentes produtos do PIBID História e traduzem e complementam o trabalho

desenvolvido ao longo do projeto. Além de valorizar os distintos espaços de produção do saber e os sujeitos plurais que dele participaram, permite que a reelaboração de sentidos sobre a experiência potencialize a reconstrução de identidades de docentes e, ainda, implica “numa retomada (mais abalizada, é certo) de seu lugar inicial de fala, de sua maneira própria de significar historicamente o mundo” (BUARQUE, 2010, p. 21).

É nesse sentido que a formação oferecida pelo projeto, mas também presente para o conjunto dos estudantes nos estágios supervisionados, reverbera a noção da aula de história como exercício de “escrita” de um texto. Se há uma hierarquia entre a historiografia e a história ensinada, ela é desafiada pelas práticas de autoria partilhada que o trabalho em sala de aula ao longo a formação no projeto proporciona. Ela também é desafiada quando incorporamos a noção de que a aula é um momento de “tradução” realizada pelo professor e, como qualquer tradução, trata-se de ir além do(s) texto(s) “originais” - a historiografia acadêmica ou escolar -, mas da criação de um “texto” novo que demanda conjugar um repertório de referências que o professor organiza e aquelas que os estudante carregam (MATTOS, 2002). Essa fala de um bolsista expressa essa noção:

Acredito que a experiência que obtive de fato me preparou melhor para enfrentar o mundo fragmentado e fragilizado da educação. Num momento de desmontes, sempre me recordo das oficinas sobre Ditadura Militar que realizei com alunos do terceiro ano do EJA. Esta oficina me ajudou a descobrir a minha paixão pelos métodos alternativos de ensino de História. Ao trabalhar com músicas psicodélicas e contracultura para ensinar sobre as contestações e manifestações contrárias ao Regime Militar, descobri a minha vontade de trabalhar com música, cultura popular, comunicação e ensino. Vi grandes projetos serem desenvolvidos no PIBID por colegas de curso, projetos que pensavam em métodos não convencionais de ensino, que buscavam reconhecer as pluralidades de uma sala de aula. Alunos produzindo um filme, músicas, construindo e desenvolvendo projetos dentro da escola foram resultados extremamente satisfatórios vistos dentro do ambiente escolar⁴⁸.

48 Bolsista2. Essa fala foi colhida num trabalho ainda em curso sobre os egressos do PIBID História.

Ensinar história, aprender história, projetos em curso

A articulação entre o uso de diferentes linguagens e fontes históricas como recursos didáticos e a proposição de atividades avaliativas para o componente curricular história é o eixo central do PIBID História (2018-20). Em tal subprojeto, busca-se dar continuidade à perspectiva adotada nas edições anteriores, ou seja, compreender e buscar promover reflexões e práticas contra-hegemônicas no campo da formação docente em História, geralmente, limitadas à valorização da instrumentalização técnica, à simplificação teórica e o enfraquecimento da autonomia docente.

Desta forma, as questões acerca do uso das linguagens e da avaliação não foram planejadas almejando a aquisição pelos estudantes e supervisores de um conjunto de instrumentos e metodologias a serem utilizados de forma acrítica no contexto escolar. Ao contrário, desejamos proporcionar ações que visam a ampliação do escopo de referências e experiências formativas para docência que estimulem a inovação, criatividade e inventividade na formulação e execução de ações didático-pedagógicas. Ao mesmo tempo, buscamos pensar e desenvolver o planejamento e a execução de ações didáticas que incorporem criticamente as intencionalidades pedagógicas dos currículos prescritos, assim como as questões postas pela bibliográfica pertinente aos temas trabalhados. Em poucas palavras, esperamos estimular um diálogo ampliado e fecundo com as prescrições legais e a produção acadêmica e do mundo social que possa auxiliar na história a ser ensinada.

Entendemos que a escola seja espaço prenhe de experiências substantivas para a elaboração e a reelaboração constante de um disciplina escolar, e não um campo vulgarizado de transposição didática de esferas “superiores” de conhecimento, tal como a universidade, e que tais experiências construídas no chão da sala de aula têm como protagonistas os sujeitos da educação, mais precisamente, os professores e os estudantes. Neste sentido, muito embora o uso de diferentes linguagens, fontes e recursos para o ensino-aprendizagem em ambiente escolar seja um tema discutido abundantemente no interior da pesquisa em Ensino de História desde finais do século passado (FONSECA, 2003; BITTENCOURT, 2004), a apropriação pedagógica de tais materiais ainda configura-se como uma possibilidade de criação de autonomia docente e de exercício intelectual desse sujeito. São uma contra resposta à políticas formuladas para a

proliferação de perspectivas formativas que limitam a ação docente à mera instrumentalização técnica e, especialmente, sugerem que o professor deva ter uma formação generalista, rápida, à baixo custo e submissa ao uso de meios de tecnológicos de acesso à informação.

Uma questão fundamental para o comparecimento de materiais didáticos de natureza variada nas aulas de história relaciona-se a possibilidade de criação de práticas que promovam a interação e motivação nos estudantes (BITTENCOURT, 2004). Por meio de “pedagogias ativas” espera-se que a participação dos educandos se amplie, tornando a sala de aula um ambiente mais prazeroso para o ensino-aprendizagem e para a construção de conhecimentos. Entretanto para isso, é necessário que a seleção das fontes e as finalidades de seu uso sejam coerentes e fiquem claras, bem como estabelecidos os propósitos pedagógicos para sua utilização.

Além do que dissemos anteriormente acerca das relações entre linguagens, tecnologias e ensino de história, faz-se necessário ressaltar que na abordagem de tais recursos deve-se considerar a peculiaridade de cada uma deles. Mesmo que não seja tratada aqui a especificidade de uma ou mais linguagens, vale destacar que cada uma delas possui formas diferentes de organizar as informações, expressar as ideias, apresentando estruturas e suportes próprios. Partindo desse pressuposto, é fundamental que o professor conheça e considere em sua prática como as fontes por ele selecionadas são apropriadas na investigação historiográfica, para assim adequá-las às finalidades pedagógicas que deseja alcançar, bem como buscar compreender a estrutura peculiar de cada linguagem. Tal procedimento é elementar para que o suposto estatuto de “verdade” que algumas linguagens trazem, como os documentos escritos não ficcionais, a fotografia e o cinema, sobretudo o documentário, possam ser desmontados e o estudante consiga entender que esses recursos são artefatos culturais socialmente construídos e trazem consigo intencionalidades e finalidades diversas. Esse trabalho colabora para uma leitura de mundo no sentido dado pelo conceito de letramento (SOARES, 2005), condição central para inserção de forma autônoma e cidadã no mundo contemporâneo.

O combate à simplificação teórica é outra perspectiva importante no subprojeto. Compartilhamos do entendimento de que a história escolar localiza-se em um entre-lugar onde diversos campos de referências gravitam, tais como: a história acadêmica, os conhecimentos pedagógicos, a memória social, a experiência

social e temporal dos sujeitos da educação, as questões do tempo presente, dentre outros. Isso posto, buscamos ampliar a experiência formativa dos graduandos por meio das ações que, de um lado, não contemplem exclusivamente o conhecimento historiográfico acadêmico, muitas das vez produzido para a comunidade de pesquisadores da área sem interesse em dialogar com os públicos escolares, e de outro, não defendam uma formação fluida e generalista para o docente da educação básica e centrada no saber-fazer pedagógico. Acreditamos que a força motriz da história escolar é exatamente a interpolação entre os diversos campos de referências, e não a eleição de um desses campos como prioridade formativa a garantia da busca de uma formação que atenda às demandas ético-políticas do tempo presente, uma formação que aponte possibilidades para o licenciando.

A discussão sobre a avaliação no Ensino de História e a proposição de práticas avaliativas é outro eixo do Pibid História (2018-2020). Sobre esse tema, consideramos necessário colocar no centro do debate questões acerca da natureza da prática avaliativa, suas formas e as finalidades, as possibilidades de construção do conhecimento relacionadas a tal prática, assim como a articulação entre o processo avaliativo e o papel social da educação escolar.

Muito embora a avaliação na Educação Básica apresente diversos aspectos, como a avaliação da instituição e do sistema escolar, e que existe a necessidade de compreendermos diferentes esferas da avaliação de forma articulada, o projeto privilegia a elaboração de atividades avaliativas com o uso de múltiplas linguagens para o Ensino de História, considerando que, nessa elaboração, o professor desempenha uma função central em sua execução. Diante deste pressuposto, nos posicionamos próximos às concepções críticas emancipatórias e contrários àquilo que Luckesi (2011) chama de “pedagogia do exame”.

Além disso, outro problema em curso no campo da avaliação é a adoção acrítica de políticas avaliativa estandarizadas que, geralmente, desconsideram a diversidade de realidades e de experiências escolares que compõem historicamente a escola no Brasil. Neste sentido, a elaboração de atividades avaliativas é uma possibilidade do docente realmente intervir no processo de avaliação da aprendizagem, uma vez que esse é uma prática pedagógica, política e cultural inerente e necessária ao processo educativo.

Considerações finais

O poeta Carlos Drummond de Andrade, ao expressar de forma tão magistral a relação do homem com a realidade (material e imaterial) que o cerca, evidencia que esse mundo não é apenas a base plana na qual os homens vivem, mas seu substrato e sua obra. Isso nos remete a uma concepção de cultura como produto e produtora do humano (BENJAMIN, 2006). Ao trazermos essa reflexão para o campo da História ensinada, tendo em vista os problemas em curso com a aprovação de reformas educacionais, é pertinente ponderar as dificuldades impostas, então, para a capacidade de percepção e reflexão do homem no que tange à sua relação com o mundo. E, nesse sentido, que mundo será construído, a cada dia, quando o sujeito de tal construção não conseguir se reconhecer nele? Que mundo será construído se a nossa capacidade de nos posicionarmos como agentes de sua construção, colocando-nos numa relação dialógica com o mesmo, não for assegurada?

Esse é um desafio a ser enfrentado pelo professor de História hoje, ainda com maior empenho do que antes. Tendo em vista a dimensão política e estética desse campo do conhecimento, deve-se buscar, com maior vigor, a defesa de uma História que não se atenha a visões unificadoras, conformistas, e à manutenção da realidade, mas à sua transformação.

O professor da disciplina não só forma visões de História; ele lida com visões já formadas à revelia de suas propostas de trabalho. Ao professor de História cabe, portanto, desconstruir visões e sensibilidades, ou, pelo menos, questioná-las, problematizá-las em face de outras perspectivas possíveis. O avanço das concepções tecnicistas precisa ser combatido veementemente, porque se distancia dos compromissos da História enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar. A História, como outras disciplinas das ciências humanas, age buscando desvelar a máquina do mundo para que os homens possam nele atuar de forma responsiva e criativa, ainda que por vezes seja preciso mergulhar em seus abismos para, em seguida, emergir com mais força e esperança.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, Carmem; MONTEIRO, Ana Maira; BOMFIM, Marcus (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 51-79.

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. Memória, cultura histórica e ensino de história. **História & Cultura**, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Claro Enigma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, Álvaro de Araújo; THIMÓTHEO, Juam Carlos; BUARQUE, Virgínia Albuquerque de Castro (Orgs.). **A Poesia Perdida: experiências e saberes docentes no ensino de História**. Ouro Preto: EDUFOP, 2013.

APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias**. Lisboa: Teorema, 1996.

ARIAS NETO, José Miguel (Org.). Dez anos de pesquisa em ensino de história. Londrina: **AtritoArt**, v. 1, p. 157-162, 2005.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRAGA, Renato Resende. Refletindo sobre a subjetividade docente a partir do PED-UFOP de História. In: BUARQUE, Virgínia (Org.). **Curtas em Mariana e Ouro Preto: reconstruindo identidades através do ensino de História**. Ouro Preto: EDUFOP, 2010.

BUARQUE, Virgínia (Org.). **Curtas em Mariana e Ouro Preto: reconstruindo identidades através do ensino de História**. Ouro Preto: EDUFOP, 2010.

CADERNOS CEDES. **Dossiê A Prática do Ensino de História**. Campinas: Editora Papirus, 1994. v. 10.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. **Revista Territórios & Fronteiras**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015.

CONTRERAS, Jose. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memórias e linguagens**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2016.

DOSSIÊ História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990.

ENTRE o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005.

FERREIRA, Marieta Moraes. O Ensino de História, a formação de professores e a Pós-Graduação. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2006.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GABRIEL, Carmem Treza. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina história. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, p. 5-36, 2017.

GALZERANI, Maria Carolina Boverio. Políticas públicas e ensino de história. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. v. 1, p. 157-162.

GALZERANI, Maria Carolina Boverio. Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes. In: PARDO, Maria Benedita Lima; GALZERANI, Maria Carolina Boverio; LOPES, Amélia (Orgs.). **Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿Es posible?**. Porto: Livpsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008. p. 15-38.

GATTI Jr., Décio. **A escrita escolar da história; livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Buaru; Uberlândia: Edusc/Edufu, 2004.

GERALDI, M. C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografia do trabalho docente. Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia. **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo. Estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LACERDA, Romeu Alvim Fúrfuro. **Letramento e tempo presente no jornal discente A Revolução Começa Aqui! (PIBID/UFOP-História, 2013-2015)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno de ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LOURENÇO, 2010 O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/en_a06v3060.pdf>. Acesso em: 10 jun, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, p. 5-16, v. 11, n. 21, jun. 2006.

MBEMBE, Achille. A era do humanismo está terminando. **Revista IHU On-line**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD X/FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 271-296.

PAIM, Elison. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD X/FAPERJ, 2007.

PARDO, Maria Benedita Lima; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; LOPES, Amélia (Orgs.). **Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿Es posible?** Porto: Livpsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008.

SIMAN, Lana Mara de Castro; COELHO, Araci Rodrigues. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612, abr./jun. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **Os nomes da história**. São Paulo: EDUC/Pontes, 1994.

ROZA, Luciano Magela. **A História Afro-brasileira Pós-abolição em Livros Didáticos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 3, p. 174-208, 2008.

ZAMBONI, Ernesta. **Digressões sobre o Ensino de História**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Editora CRV
versão para revisão do autor

SOBRE OS AUTORES

Ana Daniela Damacena

Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, graduanda em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora das redes Municipais das cidades de Ouro Branco – MG e Ouro Preto – MG. Possui publicações e participou de eventos na área da licenciatura.

Daiane Aparecida Marcos de Carvalho

Pedagoga pela UFOP-MG, Especialização em Língua Portuguesa na Educação Básica (em andamento) pelo IFMG / Campus Ouro Preto. Professora da Educação Básica na rede privada da cidade de Ouro Preto – MG. E-mail: daianecarvalho.ufop@yahoo.com.br

Emerson Cruz de Oliveira

Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no subprojeto de Educação Física, graduando em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre e Doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Atuou nas redes Municipais de Ouro Preto – MG e Ponte Nova – MG e na rede Estadual de Minas Gerais. Possui publicações e participou de eventos na área da licenciatura. Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto na qual já atuou como coordenado dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, atualmente preside no Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Educação Física.

Evandro Souza

Fernanda Rodrigues Silva

Gilmar Pereira de Souza

Jéssica Arruda Pimenta

Luciano Magela Roza

Professor Adjunto do DEHIS/UFOP. Licenciado em História pela UFMG e Doutor em Educação pela mesma universidade. Atua nos cursos de licenciatura em História e Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em História da UFOP. Possui pesquisas em áreas/temas como Ensino de História, Música no Ensino de História, Livros Didáticos e História e Cultura africana e afro-brasileira.

Luiz Antônio dos Prazeres

Marcela Cristina Fideles Gonzaga

Graduanda em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A autora foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2017. Além disso, tem experiência como bolsista do Projeto de Extensão Movie Time: o cinema como forma de letramento crítico em Língua Inglesa. Através do projeto Curso de Inglês para Adultos e Adolescentes, também ofertado pela Universidade, Marcela atuou como professora em formação. Atualmente, ela se dedica à Pesquisa de Iniciação Científica, investigando como acontece a construção identitária de professores de Língua Inglesa em formação inicial.

Marcelo Abreu

Professor associado do Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Atua como professor nas áreas de ensino de história, teoria da história e história dos museus. Seus interesses de pesquisa incluem a história das comemorações, a história do regionalismo e do nacionalismo, a popularização do passado, o ensino de história e os museus e o patrimônio. Foi coordenador do PIBID História e atualmente dirige o Laboratório de Ensino de História e o grupo de estudos Historicidades Democráticas e Popularização do Passado do Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade. Sua pesquisa atual é um estudo comparativo intitulado Escravidão, Histórias Nacionais e Museus: Memórias Entrelaçadas no Museu Afro Brasil e no Museu Nacional de História e Cultura Afro-Americana (2003-2017).

Maria Teresa Pena e Silva Leite Nacife

Maria Tereza Mendes de Castro

Marlice de Oliveira e Nogueira

Misaele Carolina de Almeida

Nara Rúbia de Carvalho Cunha

Professora de História junto à SEE-MG, doutora em Educação pela Unicamp, pesquisadora dos grupos de pesquisa GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, ligado à Faculdade de Educação da Unicamp, do *Kairós*: educação das sensibilidades, história e memória, ligado ao Centro de Memória da mesma instituição, e do Arquivos, Educação e Práticas de Memória: diálogos transversais, vinculado à Escola de Ciência da Informação da UFMG. Dedicar-se ao ensino e à pesquisa em prática de ensino de História, memória, cidade, patrimônio, museus e formação de professores. Atualmente é supervisora do PIBID UFOP História, na Escola Estadual D. Pedro II, em Ouro Preto.

Regina Magna Bonifácio de Araújo

Pedagoga pela PUC-MG, Mestrado em Educação pela UFJF, Doutorado em Educação pela Unicamp, pós-doutoramento em Ciência da Educação pelo Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa. Professora Associada I do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFOP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos – GEPEJAI, integrante do FOPROFI – Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente. E-mail: regina.magna@hotmail.com

Shirlene Bemfica de Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da UFMG, docente do Ensino Médio Técnico do IFMG Campus Ouro Preto, credenciada no Programa de Mestrado em Educação Profissional na linha de pesquisa de Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica. Editora da seção de Educação da Revista *ForScience* do IFMG e atuante no NEAB Ouro Preto. Desenvolve pesquisas atreladas a extensão com foco nas áreas de Educação e Linguística Aplicada e aborda temáticas de sala de aula: processos de ensino e aprendizagem, produção escrita colaborativa, corpora de aprendizes, EBTT, Tecnologia na sala de aula, Modelos Mentais

e emoções de alunos, relações étnico raciais, Direitos Humanos e Metas de Desenvolvimento Sustentáveis.

Vanderlice dos Santos Andrade Sól

Possui doutorado e mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMG, graduação em Letras Licenciatura em Língua Inglesa pela UFOP. Atua como docente no Departamento de Letras da UFOP (graduação e Pós-Graduação em Letras). É coordenadora do PIBID Subprojeto Inglês desde 2016. Tem experiência docente no Ensino Fundamental, Médio e no IFMG Ouro Preto (2006-2016). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Língua Estrangeira. É autora do livro “Educação continuada e ensino de inglês: trajetórias de professores e (des)construção identitária” e organizadora do e-book “Multiletramentos no ensino de inglês: experiências da escola regular contemporânea”.

*Editora
versão para revisão*

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

**Proibida a
versão para revisão do autor**

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10 x 17 cm

Tipografia: Times New Roman 11,5 | 12 | 16 | 18 pt

Arial 6,5 | 8 | 9 pt

Papel: Pólen 80 g/m² (miolo)

Royal Supremo 250 g/m² (capa)

Editora CRV
Versão para revisão do autor

Editora CRV - versão para revisão do autor - Proibida a impressão

PROGRAMAÇÃO

II TEIAS



II Congresso Transformações no Ensino pela Inclusão para
Aprendizagens com foco na Sustentabilidade Humana

Belo Horizonte, 8 e 9 de Agosto de 2019

Realização



Departamento de
Linguagem e Tecnologia

PUC
RIO

Departamento de Artes Et Design
Departamento de Letras



Departamento de
Comunicação Social

Apoio



Grupo de Pesquisa em
Materiais e Recursos
Didáticos CEFET-MG

POSLING
Programa de Pós-Graduação
em Estudos de Linguagens
CEFET-MG

DEDC
Diretoria de Extensão
e Desenvolvimento
Comunitário



**LINC
Design**

Laboratório
Linguagem,
Interacção &
Construção
de sentidos



educ@midia.com



Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



II Congresso Transformações no Ensino pela
Inclusão para Aprendizagens com foco na
Sustentabilidade Humana

Diretor-Geral

Prof. Flávio Antônio dos Santos

Vice-Diretora

Profa. Maria Celeste Monteiro de Souza Costa

Chefe de Gabinete

Prof. Henrique Elias Borges

Diretora de Educação Profissional e Tecnológica

Profa. Carla Simone Chamon

Diretor de Graduação

Prof. Moacir Felizardo de França Filho

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Conrado de Souza Rodrigues

Diretor de Planejamento e Gestão

Prof. Gray Farias Moita

Diretora de Extensão e Desenvolvimento Comunitário

Profa. Giani David Silva

Diretor do Campus II

Prof. Marcos Fernando dos Santos

Chefe do Departamento de Linguagem e Tecnologia

Prof. Sérgio Roberto Gomide Filho

Coordenador da Área de Língua Portuguesa

Prof. Luiz Carlos Gonçalves Lopes

Coordenadora da Área de Língua Estrangeira

Profa. Natália Costa Leite

Coordenador do Curso de Letras – Bacharelado em Edição

Prof. Luiz Henrique Silva Oliveira

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Prof. Renato Caixeta da Silva

Coordenação Geral:

Jackeline Lima Farbiarz (PUC-Rio)

Barbara Jane Wilcox Hemais (PUC-Rio)

Coordenação Adjunta:

Alexandre Farbiarz (UFF)

Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG)

Comitê Organizador:

Arcade Johannes Kakpo (CEFET-MG)

Alexandre Farbiarz (UFF)

Barbara Jane Wilcox Hemais (PUC-Rio)

Cynthia Macedo Dias (PUC-Rio)

Gbènoukpo Gérard Nouatin (CEFET-MG)

Guilherme Xavier (PUC-Rio)

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas (CEFET-MG / RMBH)

Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)

Jackeline Lima Farbiarz (PUC-Rio)

Josimar Gonçalves Ribeiro (CEFET-MG)

Maíra Gonçalves Lacerda (PUC-Rio)

Marta Pinheiro Passos (CEFET-MG)

Mahulikplimi Obed Brice Agossa (CEFET-MG)

Maria Júlia Nunes (PUC-Rio)

Mateus Esteves de Oliveira (CEFET-MG)

Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG)

Vera Lúcia Carvalho Grade Selvatici (PUC-Rio)

Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)

Comitê organizador local:

Renato Caixeta da Silva

Marta Pinheiro Passos

Vicente Aguiar Parreiras

Luiz Antônio Ribeiro

Arcade Johannes Kakpo

Gbènoukpo Gérard Nouatin

Josimar Gonçalves Ribeiro

Mahulikplimi Obed Brice Agossa

Mateus Esteves de Oliveira

Apresentação

Apresentamos a programação do II TEIAS 2019! Nessa edição do evento temos a participação de aproximadamente 130 colaborações na forma de palestra, apresentações em mesa redonda, oficinas, apresentação e exposição artísticas, juntamente com contribuições para debates em Grupos de Trabalho. Os autores são professores, pesquisadores, estudantes, gestores, nas diversas áreas como Linguagem, Design, Comunicação Social, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Edição, Artes, História, Matemática e outras, atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior de graduação e pós-graduação em instituições públicas e privadas em diferentes cidades.

Almejamos, com essa edição do evento, desenvolver o debate sobre questões acerca do livro didático, materiais e recursos didáticos como suportes de leitura e outras atividades, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação, e a educação para a leitura das mídias, em ambientes pedagógicos. Pretendemos também a reflexão interdisciplinar no âmbito da inclusão para a sustentabilidade humana em contextos de ensino-aprendizagem.

Consideramos que o evento seja de importância científica. Acreditamos em seu potencial para gerar maior atividade de pesquisa e integração entre as áreas do conhecimento em prol de um ensino e uma aprendizagem mais sustentáveis.

A Organização

PROGRAMAÇÃO GERAL:

DIA 08-08-2019

8:00 - 9:00 - Inscrições e credenciamento

9:00 - 9:30- Sessão de abertura

Auditório Prédio Principal – 2º andar

9:30 - 10:30 - Sessão Plenária - Palestra

Leitura: Multimodalidade e multiletramentos

Carla Viana Coscarelli (FALE / UFMG)

Auditório Prédio Principal – 2º andar

10:30 - 10:45- Coffee Break

10:45 - 12:15 - Mesa redonda 1 - Coordenação Jackeline Farbiarz (PUC-Rio).

Inclusão, pluralidade cultural e sustentabilidade humana.

Auditório Prédio Principal – 2º andar

Participantes: Dayse Garcia Miranda (UFOP / CEFET-MG)

Doutoranda POSLING/ CEFET-MG, Professora da UFOP

Regina Shigemoto e Isaac Saglia (Sec. Mun. Hortolândia)

Coordenadores de Ed. Especial/Inclusiva da Prefeitura Municipal de Hortolândia

Lucas Brazil (PUC-Rio)

Doutorando Programa de Pós-graduação em Design/PUC-Rio

Jackeline Farbiarz (PUC-Rio)

Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Design/PUC-Rio

12:15 - 13:30- Almoço

13:30 - 15:00- Mesa redonda 2 - Coordenação Alexandre Farbiarz (UFF)

Educação para as mídias em Comunicação

Auditório Prédio Principal – 2º andar

Participantes: Alcione da Anunciação Caetano (SMED PBH);

Consultora Educacional e Assessora Pedagógica

Luciana Perpétuo de Oliveira (PUC-Rio / CECIP)

Pesquisadora e Formadora de Professores

Viviane Soares de Almeida (Rede Mun. de Educação de Niterói)

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Leandro Marlon Barbosa Assis (Rede Estadual do Rio de Janeiro)

Professor Regente I na Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro

15:00 - 15:30 - Coffee Break

15:30 - 18:00 - Sessões de GT - debates (ver organização específica)

18:00 - Evento cultural e apresentação de livros.

Hall do Prédio 20

Performance: Lavação de Palavras

Luciana Perpétuo de Oliveira - PPG Design / PUC-Rio

Exposição Anatomia de corpos que estudam.

Alexandre Lage Alvarenga Jr – POSLING / CEFET-MG

Divulgação e lançamento de livros.

DIA 09-08-2019

8:00 - 9:00 - Inscrições e credenciamento

9:00 - 10:30 - Mesa redonda 3 - Coordenação Barbara Jane Wilcox Hemais (PUC-Rio)

O ensino e a aprendizagem de língua baseados em gêneros e multiletramentos.

Auditório Prédio Principal – 2º andar

Participantes: Sheilla de Souza Andrade (IFMG)

Doutoranda POSLING/ CEFET-MG; Professora IFMG

Roxane Helena Rojo (UNICAMP)

Professora e Pesquisadora do IEL / UNICAMP

Carla Cristina de Souza (IFRJ)

Professora e Pesquisadora do IFRJ

10:30 - 10:45 - Coffee Break

10:45 - 12:15 - Mesa redonda 4 - Coordenação Renato Caixeta da Silva (CEFET-MG).

Produção, avaliação e uso de tecnologias, materiais e recursos didáticos.

Auditório Prédio Principal – 2º andar

Participantes: Luiz Antônio Ribeiro (CEFET-MG)

Professor e Pesquisador POSLING / CEFET-MG

Rômulo Francisco de Souza (CEFET-MG)

Pós Doutorando POSLING/ CEFET-MG

Maíra Lacerda (PUC-Rio)

Pós- Doutoranda PPG Design / PUC-Rio

Maria Catarina Paiva Repolês (IFSEMG)

Professora e pesquisadora IF Sudeste de Minas

12:15 - 14:00 – Almoço

14:00 - 16:30 - Oficinas - (inscrições no credenciamento do evento)

Eixo 1: Inclusão, pluralidade cultural e sustentabilidade humana

Construção de recursos de ensino/aprendizagem mediante abordagem multissensorial.

Daniela Marçal e Mariana Salles - PUC-Rio/PPG Design

Sala: 115 – Prédio 20

Eixo 2: Educação para as mídias em Comunicação

Edugamificação.

Guilherme Xavier e Cynthia Dias - PUC-Rio/PPG Design

Sala: 305 – Prédio 20

Narrativas com celulares: linguagem multimodal em sala de aula.

Luciana Perpétuo de Oliveira e Leandro Marlon Barbosa Assis PUC-Rio/PPG Design e UFF/PPGMC

Sala: 307 – Prédio 20

Eixo 3: Gêneros discursivos e multimodalidade no ensino,

Análise e Construção de Sentidos por articulação de multi-modos comunicacionais. Sala: 407 – Prédio 20

Maria Júlia Nunes e Bruna Saddy - PUC-Rio/PPG Design

Novos multiletramentos no ensino. Sala: 408 – Prédio 20

Roxane Rojo – UNICAMP/IEL

Desafios e descobertas no ensino de gêneros multimodais. - Sala: 409– Prédio Principal

Luciana Aparecida Silva de Azeredo - CEFET-MG/ DELTEC

Leitura crítica de imagens em gêneros digitais. - Sala: 411 – Prédio Principal

Paulo Pinheiro Cruz - UEMG / Escola de Design

Eixo 4: Tecnologias, materiais e recursos didáticos

Material didático: reflexões na educação dos surdos. - Sala: 117 – Prédio 20

Luciana Aparecida Guimarães de Freitas – Rede Municipal de BH / CEFET-MG

16:30 - 16:45 – Coffee Break

14:00 - 16:30 – Reunião com Coordenadores de Eixos e GT - Sala 201 Prédio 20

16:45 - 17:45- Sessão Plenária - Auditório Prédio Principal – 2º andar

Mesa de relatos dos coordenadores de eixos

Coordenadores de GTs dos diferentes eixos do evento.

17:45 - 18:15 – Sessão Plenária: Avaliação Geral do II TEIAS

Jackeline Lima Farbiarz (PUC-Rio) e Barbara Jane W. Hemais (PUC-Rio)

Auditório Prédio Principal – 2º andar

18:15 – Encerramento

ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

Eixo 1: Inclusão, pluralidade cultural e sustentabilidade humana

Sessão A - Inclusão e necessidades específicas - SALA 114 Prédio Principal

Coordenadora: Renata Mattos Eyer de Araujo

Autor: Dayse Garcia Miranda - CEFET-MG / UFOP

Título: A multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras.

Autor: Pedro Antonio Araujo Bastos - CEFET-MG

Título: Folhetos de Cordel Portugueses, uma experiência de acessibilidade por meio de áudio-descrição.

Autor: Virginia Rita Pereira de Andrade Oliveira - RMBH E. M. Mestre Ataíde

Título: Práticas de Leitura e Escrita Digital no fazer do Atendimento Educacional Especializado - AEE - e a articulação com a Escola Comum.

Autor: Marcos Vinícius Galvão de Barros - UFMG

Título: Projeto de acessibilidade para a disciplina de "oficina de língua portuguesa: leitura e produção de textos".

Autor: Maria Lúcia Espanhol (mestranda)

Jackeline Farbiarz (orientadora) – PUC-Rio

Título: O acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil por meio do Design em Parceria.

Autor: Gasperim Ramalho de Souza – CEFET-MG / UFLA

Título: A inclusão pela ótica da complexidade e das múltiplas inteligências.

Autor: Renata Mattos Eyer de Araujo - PUC-Rio

Título: O que falar sobre inclusão: reflexões a respeito de experiências.

Sessão B - Inclusão social em contextos plurais - SALA 119 Prédio Principal

Coordenador: Lucas Brazil

Autor: Ricardo Quaresma – CEFET-MG

Título: A Borrachaloteca e a festa literária de Sabará (flis). Como esse evento literário pode contribuir para o fomento à leitura na cidade de Sabará/MG?

Autor: Tânia Paula de Jesus Cassimiro - UEMG

Título: A produção acadêmica relacionada à lei nº10.639/2003 no curso de Pedagogia da UNIMONTES e da UEMG (2008 a 2018).

Autor: Flávia Campos Silva – CEFET-MG

Eric Júnior Costa – CEFET-MG

Título: O potencial de Minas Gerais no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos de PLAc.

Autor: Bruna Spinola Sady – PUC-Rio
Título: O Gráfico Amador e as Editoras Independentes

Autor: Camila da Conceição Marques - CEFET-MG
Título: A trajetória da mulher negra jornalista: das consequências da escravidão, a busca por uma vida melhor até a conquista do protagonismo.

Autor: Mauricio Teixeira Mendes - UFMG
Título: O desafio da inclusão digital nas escolas do campo de Minas Gerais.

Autor: Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida Souza - CEFET-MG
Rogério Coelho
Norma Lopes
Título: A literatura marginal-periférica de Minas Gerais: análises sobre a democratização do direito à literatura por meio da performance poética dos saraus e slams de Belo Horizonte.

Sessão C - Mídias e Inclusão (Eixos 1 e 2) - SALA 103 Prédio 20

Coordenadora: Maíra Lacerda

Autor: Leila Caeiro – CEFET-MG
Título: Análise discursiva de documentários como letramento de gêneros midiáticos.

Autor: Victor Martini Gabry – UFF
Título: A ansiedade e o FoMO no consumo e disseminação de informação entre jovens.

Autor: Mario Geraldo Rocha da Fonseca - UEMG
Título: Por um uso transcriativo das coisas.

Autor: Camila Fernandes Dornas Alves - RMBH EMCCG AEE
Título: Atendimento Educacional Especializado

Autor: Angela Vieira Campos – CEFET-MG
Título: Cinema e educação: um percurso de leitura do filme "Madadayo", de Akira Kurosawa.

Autor: Pollyanna de Mattos Moura Vecchio – CEFET-MG
Título: Velhice e literatura infantil: a experiência de publicação do livro "Vovó tá esquecida".

Autor: Graciele Batista Gonzaga - Colégio Santa Maria Minas Betim
Título: Memória em papel: um olhar para Ponciá Vicêncio.

Eixo 2: Educação para as Mídias

Sessão D - Produção de sentidos e letramento - SALA 305 Prédio 20

Coordenadores: Eloísa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e Cynthia Macedo Dias

Autor: Cynthia Macedo Dias (Mestre) e Jackeline Lima Farbiarz (Doutora) - PUC-Rio
Título: Criação de jogos como estratégia de letramento midiático e promoção da autoria colaborativa na escola.

Autor: Cinara Guimaraes Vieira – CEFET-MG
Título: Crianças entre signos e construção de significados mediados por aparelhos digitais móveis

Autor: Yasmin da Silva Menezes (Graduanda) - UFF
Renata Vilanova Lima (Doutora) - UFF
Título: Design com educação: uma abordagem sobre educação ambiental no ensino fundamental I

Autor: Késia Adriany - UFF
Título: Mídias digitais, comunicação e aprendizagem: Jogos Digitais como alternativa geradora de habilidades e competências ao educando da era digital no contexto escolar low-tech.

Autor: Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves - UFF
Título: Comunicação e linguagem.

Autor: Lizainny Aparecida Alves Queiroz – CEFET-MG
Título: A influência das mídias na Educação.

Autor: Marcos Roberto do Nascimento – CEFET-MG / PUC-Minas
Título: Discurso político e letramento político na mídia brasileira: como ensinar e aprender a partir das mídias e da Internet?

Autor: Sergio Gartner – CEFET-MG
Shirlene Bemfica - IFMG
Título: *Whatsapp* na escola: ultrapassando as barreiras da interação em sala de aula.

Sessão E - Políticas e Cotidiano - SALA 311 Prédio 20

Coordenadores: Leandro Marlon Barbosa Assis e Luciana Perpétuo de Oliveira

Autor: Leandro Marlon Barbosa Assis - SEEDUC-RJ
Título: O cotidiano escolar e as mídias digitais: reflexões sobre a pseudoconcreticidade do CNME.

Autor: Hugo Henrique Silva – UEMG - Divinópolis
Título: O ensino de História medieval através de representações no audiovisual

Autor: Rebeca Tonidandel PUC-Minas
Título: Publicidade infantil: como educar as crianças?

Autor: Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo – CEFET-MG / Varginha
Título: “É pra copiar ou posso tirar foto? ”: reflexões sobre práticas de escrita e usos de tecnologias em sala de aula.

Autor: Maíra Ferreira Sant'Ana – UFMG
Título: Inserção da inovação tecnológica no contexto educacional.

Autor: Ana Elisa Novais – IFMG
Título: Tem certeza que deseja formatar o Brasil? Sobre o domínio digital da experiência.

Autor: Guilherme Xavier – UFF
Título: Ludificar, verbo interativo.

Autor: Vivian Cristiane Teixeira – CEFET-MG
Título: Multimodalidade em museu e divulgação do conhecimento – análise de discurso de três perspectivas da origem fundadora do universo

Eixo 3: Gêneros Discursivos e Multimodalidade no Ensino

Sessão F - Gêneros, multimodalidade e ensino de língua materna - SALA 313 Prédio 20
Coordenador: Elaine Kendall Santana Silva

Autor: Marcelo de Castro – UFMG
Título: Multiletramentos na produção de um marcador de página

Autor: Rosana Zica – CEFET MG
Título: Práticas de leitura e escrita no Portal do Professor – o trabalho com o gênero crônica em roteiros de aulas de Literatura e Língua Portuguesa para o Ensino Médio

Autor: Ana Elisa Ribeiro – CEFET- MG
Título: Lendo textos multimodais de alta circulação social: alguns casos de peças de rua.

Autor: Fabiana Aparecida de Almeida Pinto – CEFET MG
Arlete Viegas Ferreira - CEFET- MG
Título: Sequência Didática e sua contribuição para as práticas dos multiletramentos em textos publicitários multimodais.

Autores: Elaine Kendall Santana Silva - CEFET - MG
Juliana de Vasconcelos
Título: "Minha cidade lê".

Autores: Danúbia da Costa Teixeira UFMG
Jacqueline Helen de Lima
Título: Análise de narrativa sobre aprendizagem: uma abordagem metafórica na graduação EAD em Letras

Autor: Ione Rodrigues – CEFET-MG
Título: Aportamentos sobre multiletramentos e implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Autores: Maria Eduarda Gama Almeida; Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco; Bárbara Amaral da Silva; Daniel Martins de Brito; Shirlene Ferreira Coelho. – IFMG
Título: Gêneros multimodais e letramento acadêmico: reflexões sobre os desafios de uma prática.

Sessão G - Gêneros, multimodalidade e ensino de língua estrangeira - SALA 401 Prédio 20
Coordenadora: Barbara Jane W. Hemais

Autor: Elzimar Goettenauer de Marins-Costa – UFMG
Título: Gêneros discursivos e educação linguística

Autor: Natalia Eliza Novais Alves - UFMG
Título: A multimodalidade em sala de aula de Língua Inglesa

Autor: Graciele Batista Gonzaga
Título: Um olhar para eu via mapa mental.

Autor: Isabelle Marine Rabelo - UFMG
Stefani Moreira Aquino Toledo
Jaqueline Silva Miranda
Título: Os memes na cybercultura : desenvolvendo uma atitude crítica aplicada à aprendizagem de inglês

Autor: João Paulo Xavier - CEFET–MG
Título: Letramento Visual Crítico

Autor: Gláucio G. Moura Fernandes - CEFET–MG
Fernanda Ricardo Campos - CEFET–MG
Marcos Fábio Cardoso de Faria - CEFET–MG
Título: Projetos de extensão Português Língua Adicional: da aquisição da língua à preparação para o exame Celpe-Bras

Autor: Arcade Johannes Kakpo - CEFET - MG
Título: Legendas de filme na perspectiva da Análise Do Discurso no ensino e na aprendizagem de LE: do tradutor ao espectador

Autor: Caroline Martins Santos – CEFET - MG
Eliane Velloso Missagia – CEFET - MG
Título: Letramento visual através da produção do gênero pôster de filme: uma sequência didática aplicada em aulas de língua inglesa

Sessão H - Multissemiose e ensino - SALA 403 Prédio 20
Coordenadora: Josimar Gonçalves Ribeiro

Autor: Rosilene Maria Nascimento - CEFET-MG / PUC- Minas
Título: Malhação: vidas brasileiras: protagonismo juvenil e uma abordagem multissemiótica nas aulas de Língua Portuguesa

Autor: Estefânia Cristina da Costa Mendes – CEFET – MG
Lucas Mariano de Jesus
Título: “Não vou rir, aí parece que é defeito o cara ser homossexual”: atividade de leitura crítica em sala de aula.

Autor: Josimar Gonçalves Ribeiro – CEFET - MG
Título: A tradução intersemiótica e o gênero meme como recursos didáticos motivadores para a formação leitora.

Autor: Eduardo Figueira e Silva - PUC – Rio
Título: Multimodalidade e gênero discursivo: como a Arte Sequencial e suas propriedades educacionais podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Autores: Dilma Maria Campelo Rio Verde - CEFET - MG
Ana Maria Nápoles Vilela

Título: O gênero infográfico: construção de competências e habilidades voltadas para a compreensão de sua textualidade e multissemiótica constitutiva.

Autores: Jacqueline Helen de Lima - UFMG
Danubia da Costa Teixeira

Título: Metáfora e polissemia em expressões relacionadas ao cultivo de café sob a perspectiva da Metáfora Conceitual

Autor: Magali Simone de Oliveira - CEFET-MG

Título: Eleições 2018: GDV ensina como tirar da web argumentos que irão fascinar eleitores brasileiros

Sessão I - Gêneros, formação de professores e de outros profissionais - SALA 414 Prédio 20
Coordenador: José de Souza Muniz Jr.

Autor: José de Souza Muniz Jr - CEFET-MG

Título: Formação de profissionais de edição e revisão: gêneros discursivos nos processos de re- e paratextualização

Autor: Sandro Luis da Silva - UNIFESP – Guarulhos

Título: Multimodalidade, multiletramentos e gêneros de discurso: relato de experiência na formação de professor de língua portuguesa.

Autor: Mateus Esteves de Oliveira – CEFET-MG

Título: Formação ao longo da vida (FLV) na docência: narrativas que evidenciam agenciamentos do professor rumo à consolidação de competências profissionais.

Autor: Maria Júlia Moraes Pinto Nunes - PUC – Rio

Título: Multimodalidade como abordagem didático-pedagógica no ensino superior em Design.

Autor: Ana Paula Martins Fonseca – CEFET-MG / UEMG Divinópolis

Título: O papel dos cursos de Letras na formação de docentes: um olhar para os multiletramentos.

Sessão J - Gêneros, multimodalidade e literatura – SALA 116 Prédio Principal
Coordenadora: Marta Pinheiro Passos

Autor: Marta Rocha Costa

Título: Edições de literatura indígena no Brasil: visibilidades e opacidade.

Autores: Carolina Nascimento Paschoal Badaró – CEFET-MG
Helena Carvalhais Menezes – CEFET-MG

Título: Metáforas conceituais da mulher na obra de Ziraldo "The supermãe".

Autor: Elke Beatriz Felix Pena – IFMG – Ouro Preto

Título: Textos e sentidos: leitura e retextualização multimodal de "Dom Casmurro".

Autor: Giseli Ferreira Barros - Colégio Flecha e Colégio Arquidiocesano de Ouro Preto
Título: A escrita poética na sala de aula: reflexão sobre a produção do livro “Aldravia: na via de florescer”.

Autor: Marcela Penaforte Fernandes - CEFET – MG
Luan dos Santos Silva
Título: Inventar memórias: o passado como criação em Manoel de Barros e Michel Laub.

Autor: Laura Conrado Dias de Oliveira - CEFET – MG
Título: Literatura jovem: em busca de definição.

Autor: Daniela Oliveira R. dos Passos - UEMG
Paulo Roberto Barreto Caetano - Unimontes
Título: As séries de TV - diálogos com a Literatura e Educação: relato, desdobramentos.

Autor: Leni Nobre de Oliveira – CEFET-MG Araxá
Rosanna Cinthya Oliveira
Título: Divulgação e popularização da Literatura Brasileira em espaços tombados e patrimoniados.

Autor: Jussara Maria Leão Coelho Amaral – CEFET-MG
Título: As mudanças da imagem nas capas do livro Memórias de Emília, de Monteiro Lobato.

Autor: Amanda Ribeiro Barbosa - CEFET – MG
Título: Edições independentes de livros infantis: análise do catálogo da Editora Caixote

Autor: Graciele Batista Gonzaga - Colégio Santa Maria Minas
Título: Percursos Literários: um editor em construção

Eixo 4: Tecnologias, Materiais e Recursos Didáticos

Sessão K - Tecnologias móveis - SALA 117 Prédio 20 (mini-auditório)

Coordenadora: Rita de Cássia Augusto

Autores: Arcade Johannes Kakpo CEFET – MG
Rita de Cássia Augusto UFMG
Título: O uso do celular móvel e de anotação em sala de aula na perspectiva das metodologias ativas.

Autor: Carla Geralda Leite Moreira CEFET – MG
Título: Das múltiplas linguagens aos multiletramentos: o Duolingo na sala de aula.

Autor: Marcela Aparecida Toledo Milagres Duarte – Fac. Dinâmica do Vale do Piranga
Título: Uso de Metodologias Ativas no ensino superior - perspectiva prática.

Autor: João Batista Emiliano – CEFET-MG
Título: O uso de celulares nas aulas de L2: o começo do híbrido.

Autor: Demétrius Faria dos Santos - UFMG
Título: Percepções sobre o uso de dispositivos e aplicativos móveis no contexto público escolar: ensino de língua inglesa e exercícios de agência nos anos finais do ensino fundamental.

Autor: Camila de Souza - UFMG
Título: O uso do Whatsapp na aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA): *affordances* e aprimoramentos das habilidades orais.

Autor: Camila Vilela de Queiroz - UFMG
Título: Adoção da inovação em uma formação docente.

Autor: Silvane Aparecida Gomes - CEFET-MG / SEEMG
Título: Metodologias Ativas (a Sala de Aula Invertida) e o letramento crítico e a oralidade mediados por dispositivos móveis em Língua Portuguesa.

Sessão L - Livros didáticos e outros livros - SALA 201 Prédio 20 (auditório) Coordenadores:
Maria Catarina Paiva Repolês e José Teófilo de Carvalho

Autor: José Teófilo de Carvalho – CEFET-MG
Título: O livro didático digital de matemática no PNLD: que modelo é esse?

Autor: Paula Ricelle de Oliveira – CEFET-MG
Título: Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de História em uso.

Autor: Juliana Cabral Junqueira de Castro - UFMG
Título: A representação do professor em Manuais do Professor de livros de alfabetização do PNLD: um estudo comparativo.

Autor: Cláudia Mara de Souza – CEFET-MG Timóteo
Título: Livro didático, BNCC e Ensino.

Autor: Ronessa do Carmo Teodoro – Sec. Est. de Educação e Fac. D. Luciano Mendes
Título: Crenças de Professores de Inglês sobre o Livro Didático Ideal

Autor: Marília Ramalho Nessralla – CEFET-MG Araxá
Título: O agir linguageiro de professores de língua inglesa frente ao PNLD como política linguística.

Autor: Maria Catarina Paiva Repolês – IFSudeste de Minas
Título: Apropriação do material didático de língua inglesa/PNLD por professores e alunos de escolas públicas da Zona da Mata Mineira

Autor: Sonia Rodrigues Pereira Gomes - CEFET-MG
Título: Gêneros discursivos no Livro didático de inglês do Ensino médio: a internet como suporte de tipos textuais no ambiente digital.

Autor: Fernanda da Silva Antonio - CEFET-MG
Título: A (des)construção de estereótipos no ensino de língua estrangeira: uma análise dos aspectos culturais brasileiros em livros didáticos de inglês.

Autor: Fahrenheit Barbosa Amarante- UFV/ IFSUDESTE

Título: Análise do material didático utilizado na disciplina de inglês aplicado ao turismo no curso de guia de turismo no IFSUDESTE MG.

Autor: Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal - UFMG

Título: Os professores e a escolha de livros literários para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Sessão M - Complexidade, ambientes e ferramentas de aprendizagem - SALA Auditório Prédio Principal

Coordenador: Vicente Aguiar Parreiras

Autor: Aurelio Takao Vieira Kubo – CEFET-MG Timóteo

Título: Projeto Energia & Meio Ambiente: articulação de metodologias ativas com auxílio de recursos computacionais gratuitos.

Autor: Vicente Aguiar Parreiras - CEFET-MG

Maria Fernanda Lacerda de Oliveira – CEFET-MG / Unimontes

Título: Uso sociointeracionista de materiais e recursos didáticos na perspectiva da complexidade para promover motivação, autonomia e aprendizagem

Autor: Leonardo Rodrigo Soares - UFMG

Título: Dinâmicas Interacionais Pedagógicas em Ambientes Virtuais

Autor: Ronaldo Corrêa Gomes Junior - UFMG

Título: Dentro ou fora da Escola? Onde aprendemos línguas estrangeiras no Brasil?

Autor: Cândido Samuel Fonseca de Oliveira (CEFET-MG/UFMG)

Elizabeth Duane Santos da Costa (CEFET-MG/ UFMG)

Karina Lúcia Ribeiro Canabrava (CEFET-MG)

Nathalie Alacoque da Silva Barros (UFMG/CEFET-MG)

Augusto Brêtas de Moura (UFMG/CEFET-MG)

Ingrid Stephanie Rodrigues Pereira (CEFET-MG)

Título: Análise de uma ferramenta para aprendizagem implícita de L2.

Autor: Ana Paula Martins Corrêa Bovo – UEMG Ibirité

Título: Rotas de produção em processos educativos na universidade: a cena contemporânea

Autor: Geralda Aparecida do Carmo Schyra - SRE Metropolitana A

Título: Dinâmicas das interações dos alunos em uma disciplina a distância

Autor: Giovana Garcia Gonçalves Gutierrez - UFMG

Título: Tech2Talk: desenvolvimento de habilidades orais por meio de tecnologias digitais.

Autor: Maria Cristina Ruas de Abreu Maia – Unimontes

Anny Karoline Santana Silva– Unimontes

Victória Emanuelle Gomes Oliveira

Título: Ferramentas didáticas: recursos mediadores na produção de material didático impresso para um curso de licenciatura em EAD.

Autor: Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro - Unimontes

Título: Ensinar e aprender na idade da tecnologia: empreendedorismo em edtech na universidade pública brasileira.

Sessão N - Diferentes usos de diferentes tecnologias - SALA 121B Prédio Principal

Coordenador: Luiz Antonio Ribeiro

Autor: Victor Schlude - UNICAMP

Título: Linguagens, tecnologias e ensino: a utilização de tecnologias digitais nas atividades do e-NAVE.

Autor: Sabrina Ramos Gomes – CEFET-MG

Título: Experiências de aprendizagem incidental de inglês como língua estrangeira vivenciadas por crianças ao fazerem uso do jogo *Scribblenauts Unmasked*.

Autor: Suzanne Silva Rodrigues de Moraes – Colégio Apogeu Divinópolis

Título: Tecnologias (digitais) da informação e comunicação (TIC/TDIC) e o ensino de língua portuguesa na rede municipal de Divinópolis/MG

Autor: Mahulikplimi Obed Brice Agossa – CEFET-MG

Título: Efeito retroativo das concepções teóricas dos exames CELPE-BRAS e do CAPLE em unidades didáticas do Brasil e de Portugal presentes no PPPLE.

Autor: Claudia Almeida Rodrigues Murta - UFTM

Título: Desenvolvimento de bases terminológicas para o ensino técnico: criação de glossários.



INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais



ISSN: 2358-6052



**planeta
inovação**
INSTITUTO FEDERAL
DE MINAS GERAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CERTIFICADO

Certificamos que **Shirlene Bemfica de Oliveira** participou do VIII Seminário de Iniciação Científica - SIC, ocorrido durante o Planeta Inovação, no período de 12 a 14 de agosto de 2019, no IFMG Campus Ribeirão das Neves, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2019

Neimar de Freitas Duarte
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMG



INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais



ISSN: 2358-6052



**planeta
inovação**
INSTITUTO FEDERAL
DE MINAS GERAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CERTIFICADO

Certificamos que **Shirlene Bemfica de Oliveira** participou do VIII Seminário de Iniciação Científica - SIC, ocorrido durante o Planeta Inovação, no período de 12 a 14 de agosto de 2019, no IFMG Campus Ribeirão das Neves, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2019

Neimar de Freitas Duarte
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMG



CERTIFICADO

Certifico que Shirlene Bemfica de Oliveira concluiu a formação **TABA Eletrônica: uso de tecnologias móveis na sala de aula de Língua Inglesa**, no período de 18/03/2019 a 03/05/19, com carga horária total de 30 horas, promovida pelo projeto de extensão TABA Eletrônica da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.



Prof. Junia de Carvalho F Braga
Coordenadora Taba Eletrônica



3^a

**JORNADA PEDAGÓGICA
DE LÍNGUA INGLESA**

CERTIFICADO

Certificamos que Shirlene Bemfica, ministrou a oficina “Social Literacies and Activism in English Language Teaching and Learning” na III Jornada Pedagógica de Língua Inglesa em São João Del Rei do Programa de Extensão Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFMG, de **15:40 às 17:20** no dia 28 de Junho de 2019. Totalizando 1 hora e 40 minutos de oficina.

Belo Horizonte, 28 de Junho de 2019.

Maralice de Souza Neves

Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
Coordenadora do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras



Professor: SHIRLENE BEMFICA DE OLIVEIRA (CODALIN)

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00	0	0	OPIMINE.2019.1-1D1	OPIMETA.2018.1-2D2	OPIMINE.2019.1-1D2
07:00	0	0	0	0	0
08:00	0	0	OPIMINE.2019.1-1D1	OPIMETA.2018.1-2D2	OPIMINE.2019.1-1D2
08:00	0	0	0	0	0
09:00	0	0	OPIEDIF.2019.1-1D1	OPIADMI.2018.1-2D2	OPIMINE.2018.1-2D3
09:00	0	0	0	0	0
10:00	0	0	OPIEDIF.2019.1-1D1	OPIADMI.2018.1-2D2	OPIMINE.2018.1-2D3
10:00	0	0	0	0	0
11:00	0	0	0	0	0
11:00	0	0	0	0	0
12:00	0	0	0	0	0
13:00	0	0	0	0	0
13:00	0	0	0	0	0
14:00	0	0	0	0	0
14:00	0	0	0	0	0
15:00	0	0	0	0	0
15:00	0	0	0	0	0
16:00	0	0	0	0	0
16:00	0	0	0	0	0
17:00	0	0	0	0	0
17:00	0	0	0	0	0
18:00					
18:45					
19:00					
19:00					
19:45					
19:45					
19:50					
20:40					
20:40					
21:00					
21:30					
21:30					
21:50					
22:15					
23:00					

Quartas, quintas e sextas, (11:00 às 12:30) - projetos de extensão

Terças - disciplina isolada na UFMG

Sextas (tarde e noite) e sábado (manhã) - Mestrado em Ouro Branco

Aulas preferencialmente de 4ª a 6ª (pela manhã), se preciso, pode colocar 4ª às 15h



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM
21º InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada)

Certificado

Certificamos, para os devidos fins, que **Shirlene Bemfica** (IFMG - *CAMPUS OURO PRETO*) apresentou a comunicação **O uso da tecnologia móvel Whatsapp no ensino e aprendizagem de língua inglesa: um olhar complexo** no 21º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), de 10 a 13 de dezembro de 2018.

A comissão organizadora

Tony Berber Sardinha
Tony Berber Sardinha
Beth Brait
Maximina Freire

<http://corpuslg.org/inpla/2018>

(ID subs/4076658643411385770)



INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais



ISSN: 2358-6052



INSTITUTO FEDERAL
DE MINAS GERAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho intitulado “CQPWEB COMO FERRAMENTA PARA COMPILAÇÃO DO CALIEMT” de autoria de Letticia Rafaela Alves Palheiros; Marcela Neves DelGaudio e Shirlene Bemfica de Oliveira foi apresentado na sessão de comunicações orais do VIII Seminário de Iniciação Científica - SIC, ocorrido durante o Planeta Inovação, no período de 12 a 14 de agosto de 2019, no IFMG Campus Ribeirão das Neves, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2019

Neimar de Freitas Duarte
Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFMG